

**Валентина Кушнір**

**ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ  
ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ–ХХ СТ.)**

Монографія

Умань  
Видавець «Сочінський»  
2016

УДК [37(477)(09)+6(07)]  
ББК 74.03(4УКР)+74.202.66  
К 96

*Друкується за рішенням ученої ради  
Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини  
(Протокол №2 від 22 вересня 2015 р.)*

Рецензенти: **Луговий Володимир Іларіонович**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, перший віце-президент Національної академії педагогічних наук України;

**Дічек Наталія Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки Інститут педагогіки НАПН України;

**Савченко Наталія Сергіївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Науковий редактор: **Кузь В. Г.**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Кушнір В. М.**

К 96 Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина XIX–XX ст.). Монографія / В. М. Кушнір. – Умань : Видавець «Сочінський», 2016. – 418 с.

ISBN 978-966-304-124-7

Монографію присвячено профільному навчанню в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина XIX–XX ст.). Здійснено ретроспективний аналіз теорії профільно-диференційованого навчання та узагальнено досвід запровадження різних моделей профільного навчання у вітчизняному шкільництві.

Для розробників освітньої політики, вчителів, науковців, студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

УДК [37(477)(09)+6(07)]  
ББК 74.03(4УКР)+74.202.66

ISBN 978-966-304-124-7

© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2016  
© Кушнір В. М., 2016

Г

<b>ПЕРЕДМОВА</b> -----	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ</b>	
1.1. Концептуальні засади дослідження-----	<b>9</b>
1.2. Історіографія проблеми та джерельна база дослідження -----	<b>27</b>
1.3. Періодизація профілізації навчання в історії вітчизняної школи -----	<b>44</b>
Висновки до першого розділу-----	<b>52</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ПРОФІЛІЗАЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ІМПЕРСЬКУ ДОБУ (ІІ ПОЛОВИНА ХІХ СТ. –ПОЧАТОК ХХ СТ.)</b>	
2.1. Ідеї профільної диференціації середньої освіти у ході освітніх реформ (1849 р.–кінець ХІХ ст.)-----	<b>55</b>
2.2. Ставлення вітчизняних та європейських педагогів до проблеми профільної диференціації шкільної освіти (ІІ пол. ХІХ ст.)-----	<b>73</b>
2.3. Ідеї профільного навчання у проекті шкільної реформи П. Ігнат'єва (1915–1916 рр.)-----	<b>98</b>
2.4. Тенденції запровадження профільної диференціації середньої освіти в Україні в імперську добу (ІІ половина ХІХ – початок ХХ ст.)-----	<b>110</b>
Висновки до другого розділу-----	<b>120</b>
<b>РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ІДЕЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ У ПЕРІОД ВИЗВОЛЬНИХ ЗМАГАНЬ (1917–1920 РР.)</b>	
3.1. Підхід до профілювання ІІІ ступеня загальноосвітньої школи у «Проекті єдиної школи на Україні»-----	<b>123</b>
3.2. Вплив західноєвропейських ідей реформаторської педагогіки на потребу профільності старшої школи України-----	<b>135</b>
3.3. Шляхи реалізації ідеї профільного навчання середньої школи впродовж 1917–1920 рр.-----	<b>145</b>
Висновки до третього розділу -----	<b>155</b>
<b>РОЗДІЛ 4. ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ (1920 – 1987 РР.)</b>	
4.1. Запровадження диференціації шкільництва за галузевими вертикалями та професійними нахилами (1920–1927 рр.)-----	<b>157</b>
4.2. Реалізація профільного навчання професійного спрямування у старших класах середньої загальноосвітньої школи (початок 1950-х–1964 рр.)-----	<b>178</b>
4.3. Втілення ідеї поглибленого вивчення предметів в умовах утилітарної середньої освіти (ІІ половина 1960-х – початок 1980 х рр.)-----	<b>202</b>
4.4. Профілізація професійного спрямування у старших класах загальноосвітньої школи у контексті освітніх реформ 1984 – 1987 рр.-----	<b>222</b>
Висновки до четвертого розділу-----	<b>234</b>
<b>РОЗДІЛ 5. ГЕНЕЗА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (ВПРОДОВЖ 1988 Р.–1990-ТІ РОКИ ХХ СТ.)</b>	
5.1. Розвиток ідеї профільного навчання у вітчизняній школі впродовж 1988 – 1990-і рр.--	<b>238</b>
5.2. Проблема встановлення оптимального співвідношення стандартизації і варіативності освіти протягом 1990-х рр.-----	<b>254</b>
5.3. Втілення ідеї профільного навчання у практику середньої школи впродовж 1988 – 1990-і рр. .-----	<b>267</b>
Висновки до п'ятого розділу-----	<b>276</b>
<b>ПІСЛЯМОВА</b> -----	<b>279</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> -----	<b>285</b>
<b>ДОДАТКИ</b> -----	<b>328</b>

## ПЕРЕДМОВА

Європейська інтеграція України – це складний шлях модернізації всіх сфер життя суспільства відповідно до норм та стандартів ЄС. Особливої уваги вимагає система освіти, яка тримає беззаперечну першість у забезпеченні ефективного розвитку інтелектуального потенціалу держави та потребує переведення всіх її ланок на рівень загальноосвітнього виміру, мета і зміст якого відповідав би новим викликам суспільства та сприяв би досягненню якісної освіти.

Забезпечення якості результату середньої освіти значною мірою залежить від розпізнавання та врахування індивідуальних інтересів, здібностей учнів, їхнього професійного самовизначення та готовності до продовження навчання у системі професійної освіти.

Запровадження профільного навчання у старших класах середньої школи є одним із пріоритетних напрямів оновлення сучасної освіти, підвищення її якості, що дозволяє за рахунок зміни у структурі, змісті й організації освітнього процесу враховувати інтереси та здібності учнів, створювати умови для їхньої освіти відповідно до професійних інтересів та життєвих планів.

Проблема профільного навчання учнів, напрями його розвитку окреслені у таких освітніх документах: Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» (1993); законах України: «Про освіту» (1991), «Про загальну середню освіту» (1999 р.); «Концепції загальної середньої освіти» (12-річна школа) (2001); «Концепції профільного навчання в старшій школі» (2003).

Нині в Україні ведуться пошуки оптимальних шляхів удосконалення профільного навчання у загальноосвітній школі у контексті реформування середньої освіти. Пріоритетні напрями перетворень визначено у проекті нового Закону України «Про освіту», де встановлено впровадження двох напрямів профілізації – загальноосвітньої та професійної, які спрямовані на формування предметних і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації кожного випускника в умовах ринку, інформаційного середовища та нових суспільних викликів. Загальноосвітній напрям передбачає профільне навчання на основі поєднання змісту, визначеного стандартом повної загальної середньої освіти, та поглибленого навчання окремих предметів з урахуванням здібностей, освітніх потреб кожного учня і його орієнтацію на подальше здобуття певної професії у відповідному навчальному закладі; професійний напрям спрямований на поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки молоді.

На шляху реалізації змін у сучасній середній освіті вагоме значення займає переосмислення накопиченого досвіду впровадження профільного навчання в історії вітчизняної школи, що сприяє осмисленню генези шкільної профілізації як цілісного педагогічного знання, узагальненню результатів та здобутків теорії і практики профільного навчання, врахування яких важливе при розв'язанні наукових і практичних завдань реформування української середньої освіти.

Упродовж тривалого періоду питання профільного навчання розглядалися вченими у контексті проблем фуркації та диференціації навчання (Ю. Бабанський, М. Гончаров, М. Мельников, І. Унт, М. Скаткін, М. Шахмаєв та ін.).

Як цілісна система, профільне навчання вперше було представлено у Концепції профільного навчання у старшій школі (2003 р.). Це зумовило появу досліджень різних аспектів профілізації середньої школи. Питання становлення профільної школи перебуває в центрі уваги багатьох учених, серед яких: Л. Березівська, Н. Бібик [27, с.66-68], Л. Бондар, Л. Ващенко, Н. Дічек [105, с. 74 – 117], В. Кизенко [103], О. Коберник, В. Кузь [338], О. Локшина [247], І. Лікарчук [244], В. Луговий [249], В. Майборода [256], Ю. Мальований, О. Корсакова, В. Огнев'юк [323, с. 9-14], Л. Онищук, А. Самодрин [432], О. Сухомлинська, С. Трубачова, Н. Шиян [524] та ін.

Проблеми загальнопедагогічної (у тому числі загальнодидактичної) специфіки профільного навчання знайшли відображення у дослідженнях С. Вольянської, Н. Дмитренко, Н. Ковчин, С. Кравцова, І. Лікарчука, А. Самодрин, М. Сметанського та ін.

Окремі дослідження присвячені організаційним аспектам профільного навчання в умовах ліцею (В. Алфімова), середньої школи (О. Бугайов, А. Самодрин), у школах сільської місцевості (Н. Шиян), ліцеях медичного профілю (Я. Цехмістер), приватних навчально-освітніх закладах (Н. Дмитренко).

Значна кількість досліджень розкриває методичні аспекти профільного навчання, з-поміж яких виділяються роботи щодо особливостей навчання окремих предметів в умовах профільного навчання: фізики (Т. Гордієнко); предметів природничо-математичного циклу (Л. Жовтан); загальної біології (Я. Фруктова), технологій (А. Терещук), інформатики (Т. Захарова).

Науковий інтерес становить представлена генеза диференційованого підходу у вітчизняному шкільництві заявленого періоду (М. Антонець, Н. Антонець, Л. Бондар, Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, О. Сухомлинська, Т. Філімонова).

Проте історіографічний пошук показав, що профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи як окрема наукова проблема комплексно і системно не досліджувалося. Необхідність теоретичного узагальнення цілісності наукового знання про розвиток шкільної профілізації у вітчизняній історико-педагогічній науці та практиці й визначення його місця у сучасній педагогіці, а також потреба критичного аналізу досвіду реалізації профільного навчання у вітчизняній школі для творчого осмислення в ході сучасного реформування середньої освіти зумовлюють низку нерозв'язаних суперечностей, насамперед, між:

– економічними та соціально-політичними вимогами суспільства до удосконалення профільного навчання у старшій ланці середньої освіти та відсутністю критично осмисленого, теоретично обґрунтованого знання про досвід реалізації профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи;

– еволюцією історико-педагогічної науки на нових концептуальних засадах і браком цілісного наукового аналізу теоретичного знання про розвиток шкільної профілізації в Україні;

– наявністю значного досвіду запровадження профілізації середньої освіти в історії вітчизняної школи та відсутністю переосмислення тенденцій її розвитку як фактора модернізації середньої освіти в нинішній соціально-економічній, суспільно-політичній і культурологічній ситуації.

Отже, об'єктивна потреба в цілісному історико-педагогічному дослідженні профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи з метою наукового переосмислення теорії і практики профілізації на сучасному етапі реформування середньої школи й зумовили вибір теми дослідження «Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина XIX – XX століття)».

*Метою* написання монографії було виявлення та розкриття у контексті суспільно-політичних, економічних, соціокультурних та педагогічних детермінант теорії і практики профільного навчання у вітчизняній школі впродовж другої половини XIX – XX ст. та науково-теоретичне визначення тенденцій профілізації вітчизняної середньої освіти крізь призму актуальних питань модернізації сучасної середньої школи в Україні.

*Предметом* нашого дослідження був процес становлення та розвитку профільного навчання у вітчизняній школі України (II половина XIX – XX ст.).

Хронологічні межі дослідження охоплюють період з I половини XIX століття по кінець XX століття. Верхня межа (1849 р.) зумовлена із затвердженням Миколою I пропозиції Державної думи про запровадження з 4 класу гімназій біфуркації за профілями (латинська та грецька мови і законодавство). Нижня межа дослідження (1998 р.) пов'язана із затвердженням Кабінетом Міністрів України «Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів», який задавав загальну структуру змісту середньої освіти через інваріативну та варіативну складові. Варіативна частина плану відповідала меті забезпечення індивідуального розвитку школярів, врахування і відображення у змісті освіти регіональних, етнокультурних і соціокультурних особливостей, національних традицій, тощо.

У дослідженні вивчаємо розвиток профілізації шкільництва з другої половини XIX ст. до 40-х років XX ст. у Наддніпрянській Україні, що спочатку входила до Російської імперії, згодом до Української Народної Республіки, а потім – до складу УСРР, УРСР. З 40-х років XX століття, коли Західна Україна була возз'єднана із УРСР та ввійшла до складу СРСР, висвітлюємо впровадження профільного навчання в єдиній системі середньої шкільної освіти. З 1991 р. – розвиток профілізації середньої освіти незалежної України.

*Провідна ідея дослідження.* Профільне навчання як вид диференціації та індивідуалізації в історії вітчизняної школи набувало особливих форм реалізації у ті періоди, коли у державній освітній політиці активізувалися демократичні процеси, декларувалося особистісно зорієнтоване навчання, розширення для учня можливостей вибору спрямувань навчання в умовах

середньої школи. З іншого боку, ідеї профільного навчання ставали значущими у періоди загострення питань зв'язку середньої освіти із життям, відповідності її суспільно-державному замовленню. У цьому контексті на перший план виходили характеристики способів поєднання загальної та професійної середньої освіти, одним із яких є профільна диференціація.

*Концептуальні засади дослідження.* Положеннями, які є визначальними домінантами і забезпечують всебічне дослідження проблеми профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи другої половини XIX – XX ст., визначено:

- профільне навчання є системою спеціалізованої підготовки старшокласників, що орієнтована на надання педагогічної підтримки соціальній адаптації, особистісному зростанню, професійному самовизначенню та готовності учнів до професійного навчання;

- профільне навчання ґрунтується на змінах у структурі, змісті й організації освітнього процесу залежно від особливостей профілю;

- профіль навчання вказує на основні типові характеристики навчальної програми, що відображають специфіку спрямування (загальне, академічне, професійне) старшої ланки середньої освіти;

- диференціація у профільному навчанні передбачає, за рахунок варіативності у змісті, структурі та організації навчального процесу, створення стабільних груп чи класів з урахуванням здібностей та інтересів учнів, рівня їхнього розвитку, проектованої професії, життєвих намірів та освітніх можливостей;

- профільна диференціація змісту освіти може ґрунтуватися на предметному поділі змісту освіти (профілі встановлюються на основі домінант певних навчальних предметів) та на спеціалізованому поділі змісту освіти (профілі встановлюються залежно від визначеної спеціалізації чи професії).

Інструментом аналізу теорії та практики організації профільного навчання у визначених хронологічних межах розвитку вітчизняної школи стала розроблена логіко-структурна модель, що включає такі взаємопов'язані між собою наукові складники:

- характеристика державної політики в галузі загальної середньої освіти в історичні періоди, коли декларувалися принципи профілізації вітчизняної школи;

- особливості організаційно-педагогічних засад упровадження різновидів профільної диференціації середньої освіти (нормативно-концептуальна база, науково-методичне забезпечення, матеріально-технічні та фінансові ресурси тощо) у різні історичні періоди розвитку загальноосвітньої школи;

- науково-теоретичні здобутки вчених щодо профілізації середньої освіти у процесі розвитку вітчизняної педагогічної науки;

- результати та наслідки впровадження профільної диференціації організації та змісту навчання у практику загальноосвітньої школи у різні періоди її розвитку.

Одержані результати дослідження сприятимуть кращому розумінню сутності профілізації середньої освіти, збагатять теорію і практику профільного навчання, що може стати основою для подальших досліджень з профільної диференціації середньої школи, для розширення, доповнення та оновлення змісту навчальних курсів у системі підготовки педагогічних кадрів, а також можуть бути використані в ході розв'язання наукових і практичних завдань реформування української середньої освіти, запровадження профільного навчання на старшій ланці середньої школи.



# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

### 1.1. Концептуальні засади дослідження

Однією із педагогічних засад підготовки молоді до життєдіяльності в умовах ринкової економіки є взаємодія загальної і професійної освіти в єдиній системі неперервної освіти. Серед основних форм реалізації такої взаємодії є профільне навчання. Процес профілювання середньої освіти має допомагати учневі у виборі подальшого шляху освіти з точки зору його намірів і можливостей.

Введення профільного навчання в українське шкільництво співзвучне із світовими освітніми тенденціями і не суперечить їм, оскільки в усіх розвинених країнах світу старші ступені середньої школи профільовані. «Масова освіта в сучасних суспільствах нерозривно пов'язана з ідеалом рівності можливостей, – зазначає В. Огнев'юк, – згідно з яким люди можуть досягти суспільного становища відповідно до своїх талантів і здібностей» [324, с. 9-14].

Проте удосконалення профільного навчання у старшій ланці середньої освіти потребує критичного теоретичного аналізу досвіду впровадження профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи, формування цілісного теоретичного знання про процес профілізації шкільництва в Україні.

На початку дослідження важливо окреслити його *теоретико-методологічні основи*, а саме: наукові методи і підходи та поняттєво-термінологічний апарат. Насамперед, окреслимо *поняттєво-термінологічний апарат* дослідження, ключовими поняттями якого є: *профільне навчання, профільна диференціація організації навчання, профільна диференціація змісту навчання, профіль*. Конкретизуємо змісту дотичних понять для отримання цілісного уявлення про сутність та основні характеристики профільного навчання у системі загальної середньої освіти.

Поняття «профільне навчання» є новим педагогічним терміном, позаяк уперше ним стали послуговуватися в наприкінці ХХ ст. А після прийняття низки державних документів, зокрема, Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.); Постанови Кабміну України за № 1717 від 16.11.2000 р. «Про перехід ЗНЗ на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання»; Національної доктрини розвитку освіти в Україні (Указ Президента України, 2002 р.), – «профільне навчання» стає провідною, системоутворювальною категорією, яка підпорядковує такі поняття, як «профільні предмети», «профіль навчання» та ін.

Проведемо категоріальний аналіз понять «профільне навчання» та «профільна диференціація». У сучасній педагогічній науці відсутнє однозначне тлумачення терміна «профільне навчання», визначення його сутті, мети, завдань та можливостей реалізації.

У Концепції профільного навчання у старшій школі (2013 р.) зазначено, що «профільне навчання – вид диференціації й індивідуалізації навчання, що дає

змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього простору повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження здобуття освіти» [377].

А. Самодрин дає таке визначення профільного навчання: «Це профільно-диференційована (за спорідненістю індивідуальних профілів), планомірна, організована, спільна двостороння діяльність учителів і учнів, спрямована на свідоме, міцне і глибоке опанування останніми системи профільно-орієнтованих знань, умінь і навичок, під час якого поряд із загальною освітою (освітнім ядром) набувається особистісно зорієнтована допрофесійна підготовка (освітня периферія) – разом становить «зміст профільної освіти» [432, с. 36-37]. І. Якиманська вважає, що це «вид диференціації навчання у старших класах, що передбачає поглиблене вивчення учнями одного чи декількох предметів, спеціальних курсів, котрі відповідають вибраному профілю» [528, с. 34].

Отже, в основі профільного навчання лежить *диференціація*. Для розкриття сутності диференціації навчання звернімося до тлумачення понять, пов'язаних із диференціацією: *диференціація навчання, диференційоване навчання, диференційований підхід*.

Крейг Кемпбелл (Craig Campbell), доктор філософії Університету Сіднея, зазначає, що сучасна диференціація передбачає повне врахування потреб та особливостей дітей, а також забезпечення молодих людей соціально ефективною освітою. Вчений зауважує, що природний розум, схильності і здібності повинні бути визнані при забезпеченні диференційованої освіти [535].

Диференціація( у перекладі з фр. «*differentiation*», з лат. «*differentia*») означає поділ, розшарування цілого на різноманітні частини, форми, ступені [76, с. 95].

Питанню диференціації навчання присвячено велику кількість праць, у яких розглядаються різні сторони цієї проблеми (Ю. Бабанський, М. Богуславський, Н. Бібік, М. Гончаров, Н. Дічек, В. Кизенко, М. Мельников, І. Унт, М. Скаткін, О. Сухомлинська, М. Шахмаєв та ін.). Їхній аналіз дозволяє констатувати, що єдиного трактування цих понять науковцями не сформульовано. У різні періоди були здійснені спроби тлумачення *диференціації навчання*: «урахування індивідуальних особливостей учнів у тій чи іншій формі, коли учні групуються на основі якихось особливостей для роздільного навчання» [489, с. 8; 328, с. 7]; «створення спеціалізованих класів і шкіл, які спрямовані на врахування психологічних особливостей школярів» [164, с. 31]; «дидактичний принцип, за яким для підвищення ефективності створюється комплекс дидактичних умов, що враховує типологічні особливості учнів (їхні інтереси, творчі здібності, здібність до навчання, навченість), у відповідності до яких відбувається диференціація мети, змісту освіти, форми та методів навчання» [5, с. 59].

Іншим важливим поняттям є «*диференційоване навчання*». В «Українському педагогічному словнику» (за редакцією С. Гончаренка) цей термін трактується як «розподіл навчальних планів і програм у старших класах

середньої школи» [76, с. 95]. І. Осмолівська пропонує диференційоване навчання розглядати як «процес, організований із урахуванням індивідуально-типових особливостей учнів», а диференціація навчання є способом її організації [328, с. 124].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив різні погляди вчених на поняття «*диференційований підхід*». Так, Ю. Бабанський, М. Шахмаєв розглядали диференційований підхід як спосіб оптимізації, «який передбачає оптимальне співвідношення загальнокласних, групових та індивідуальних форм навчання» [13, с. 21]; А. Кірсанов, Є. Рабунський, І. Лернер визначали його як особливий підхід вчителя до різних груп учнів, що проявлявся в організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складністю і зорієнтованої на різні групи учнів на основі типових індивідуальних відмінностей [241]. Для І. Унта це індивідуалізація навчальної діяльності; М. Ярмаченка - «цілеспрямований педагогічний вплив на групи учнів, які існують у співтоваристві дітей як його структурні чи неформальні об'єднання або виділяються педагогом за схожими індивідуальними, особистісними якостями учнів» [339, с. 155]; О. Сухомлинська пояснює його як «складний і розмежований різнобічний процес, що виявляється у різних формах, як зовнішній, так і внутрішній, узгоджується і підпорядковується й меті освіти, й загальноосвітнім процесам, а також великою мірою ідеологічним і соціоекономічним чинникам» [105, с. 6].

Отже, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що диференціація навчання за рахунок варіацій у структурі, змісті та організації навчального процесу забезпечує умови ефективного засвоєння освітнього змісту учнями при максимальному врахуванні їхніх задатків, інтересів, професійних уподобань.

Існують різні підходи вчених і до класифікації форм диференціації навчання та критеріїв їх поділу. Так, у психолого-педагогічній літературі 1960–1970 рр. учені (І. Бутузов, М. Шахмаєв) обґрунтували внутрішню та зовнішню форми диференціації. Основними показниками зовнішньої диференціації був розподіл учнів за віком, інтересами, успішністю та ін. Формами організації зовнішньої диференціації могли бути спеціальні школи і класи із певним нахилом, факультативи за інтересами, класи для другорічників та ін. [47, с. 5].

Під терміном «внутрішня диференціація», за тлумаченням М. Шахмаєва, розумілася така організація навчального процесу, при якій урахування індивідуальних особливостей учнів відбувалося в умовах роботи вчителя у звичайних класах. При цьому за результатами в навчанні і подібними ознаками індивідуальних особливостей учнів розділяли на декілька груп у середині класу [521, с. 250].

У 90-ті роки ХХ століття вчені В. Монахов, В. Орлов, В. Фірсов вважали, що внутрішня диференціація передбачає різне навчання у великих групах учнів (класах), відповідно до певних ознак. Вона потребує варіативності темпу вивчення матеріалу, диференціації навчальних завдань, вибору різних видів діяльності, визначення характеру і ступеня дозування допомоги вчителя. При внутрішній диференціації передбачалося використання як традиційної форми врахування індивідуальних особливостей учнів (диференційований підхід), так

і в формі системи рівневої диференціації на основі планування результатів навчання.

Зовнішня диференціація розглядалася як створення на основі певних принципів (інтересів, здібностей, нахилів, досягнутих результатів, проекрованої професії) відносно стабільних груп, у яких зміст освіти та поставлені вимоги відрізняються. Зовнішня диференціація могла здійснюватися або в рамках селективної системи (вибір профільного класу чи класу із поглибленим вивченням циклу предметів), чи в рамках елективної системи (вільного вибору навчальних предметів для вивчення на базі інваріантного ядра освіти) [279, с. 43].

Схожі погляди знаходимо у вітчизняному академічному виданні «Енциклопедія освіти» (2008 р.), де також виділено два види диференціації: внутрішню (організація навчання в одному класі відповідно до завдань різного рівня складності, з певною допомогою вчителя) та зовнішню (організація навчального процесу у спеціально створених диференційованих класах, школах: рівнева – за здібностями та успішністю в навчанні, профільна – за інтересами та пізнавальними нахилами до майбутньої професії) [121, с. 211-212]

О. Сухомлинська під зовнішньою диференціацією навчання розуміє багатоманіття типів навчальних закладів, наявність додаткових і спеціальних факультативів і курсів, які пропонують розширений зміст освіти, визначення типів навчальних закладів на основі господарських потреб найближчого оточення школи тощо. Внутрішню диференціацію дослідниця визначає як розподіл навчальних планів, програм за рівнем складності, наявністю / відсутністю окремих предметів, різних термінів навчання в межах навчальних закладів відповідно до їх типів та спрямованості. Ця внутрішня диференціація можлива за різними ознаками – за тестуванням, здібностями, успішністю учнів, інтересами і нахилами (профільна диференціація), навіть за темпераментом [105, с. 6].

Голландський дослідник Рональд Грут (Ronald Groot) до зовнішньої диференціації навчання відносить диференціацію на макрорівні – диференціація між школами (так звана «інституційна диференціація») та на мезорівні – диференціація між потоками чи відділеннями окремої школи. До внутрішньої диференціації вчений відносить диференціацію на макрорівні – в окремому класі.

Водночас учений виділяє три основні категорії спрямування, що враховуються при диференціації:

- диференціація за часом навчання;
- диференціація за умовами навчання;
- диференціація за освітньою метою.

На думку вченого, диференціація за освітньою метою передбачає вибір учнями у старших класах потоків, програм навчання, які являють собою різні набори навчальних предметів. Учні можуть вибирати між «звичайним» потоком зі стандартним набором загальноосвітніх предметів і потоком з поглибленим вивченням математики і фізики чи гуманітарних дисциплін [533, с. 2-6].

Значна кількість сучасних учених виділяють диференціацію рівневу (внутрішню) та профільну (зовнішню). Так, В. Кизенко, Г. Васьківська, С. Бондар розрізняють внутрішню (рівневу) диференціацію – за рівнем розвитку учнів, та зовнішню (профільну) диференціацію – за змістом освіти. Рівнева – це диференціація за здібностями та успішністю у навчанні, профільна – за інтересами та пізнавальними нахилами до майбутньої професії [103, с. 10].

Ураховуючи вищезазначене, дотримуємося думки, що диференціація загальної освіти становить собою систему, у якій розрізняють рівневу та профільну диференціації.

Профільна диференціація пов'язана з різним змістом освіти і спрямована на спеціалізовану підготовку учнів, які об'єднуються в гомогенні групи за інтересами, нахилами, здібностями та професійною спрямованістю. На міжшкільному рівні (макрорівні) профільна диференціація реалізується через різні типи шкіл (гімназії, ліцеї, математичні, лінгвістичні школи та ін.); на внутрішньошкільному рівні (мезорівні) – через профільні класи (групи), факультативи, елективні курси і гуртки за вибором.

Різнорівнева диференціація передбачає розподіл учнів на основі рівня розвитку і навчання та надання різного за складністю і обсягом змісту навчального матеріалу. На міжшкільному рівні (макрорівні) різнорівнева диференціація реалізується через спеціалізовані школи, школи для обдарованих дітей, школи з поглибленим вивченням предметів; на внутрішньошкільному рівні (мезорівні) – через класи з поглибленим вивченням окремих предметів. Внутрішня диференціація реалізується і на рівні класу (макрорівні) як один зі способів урахування індивідуальних особливостей учнів, і як форма рівневої диференціації, за якої учні, навчаючись за єдиною програмою, мають можливість засвоювати її на різних рівнях, але не нижче від нормативних обов'язкових результатів [103, с. 10].

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до класифікації критеріїв поділу учнів на типологічні групи. Звернемося до російських дослідників, які вивчали окреслену проблему. Так, А. Арапов виділяє індивідуальні та соціальні характеристики. До особистісних основ диференціації відносить такі показники: рівень навчання і навченості, предметне спрямування, проєктована професія у доросле життя, індивідуальні та психофізичні особливості. До соціальних основ учений зараховує соціальні, релігійні та соціально-майнові відмінності [7, с. 21].

І. Осламовська до типологічних особливостей відносить: за загальними здібностями; за спеціальними здібностями; за індивідуально-фізичними особливостями; за інтересами та проєктованою професією; за національними ознаками; за релігійною належністю; за соціальним та майновим становищем [328, с. 56-58.].

Т. Романовська виділяє диференціацію за такими характеристиками: за психофізіологічними особливостями особистості (класи корекції, школи для дітей з різними вадами); спеціальними здібностями (музичні, спортивні, художні школи та ін.); за пізнавальними здібностями (гімназії); за інтересами та загальними здібностями; за професійною орієнтацією (класи, спрофільовані на

вищі, ліцейні класи, ліцеї); за етнокультурними особливостями і ставленням до релігії [412, с. 29].

Є. Певцова, підсумовуючи аналіз європейських освітніх реформ, зазначає, що основними тенденціями розвитку диференціації процесу навчання у західних країнах є перехід від жорсткої диференціації за здібностями учнів до гнучкої системи диференційованого навчання, що включає врахування інтересів, індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів [336]. Так, в англійському державному освітньому документі зазначено, що «те, чого вчити і як вчити, повинно бути пов'язано зі здібностями і нахилами дітей» [440, с. 80]. Тому у британських школах диференціація за інтересами поєднується з диференціацією за здібностями та визначається в основному за успішністю учнів (визначення коефіцієнта розумової обдарованості (IQ)). У Польщі учнів до профільних закладів (ліцеїв) приймають на основі результатів екзаменів з профільних дисциплін. Абітурієнти, які не склали екзамен чи не пройшли за конкурсом, можуть продовжити навчання у професійній школі. Основна мета середньої освіти – навчити «молодь бути відповідальними та усвідомленими членами спільноти громадян» [534] Такий підхід до розвитку освіти забезпечує рівність освітніх можливостей.

Вітчизняний учений В. Огнев'юк зазначає, що ті трансформації, що відбуваються у суспільстві, «спонукають освіту відмовитися від однобічної орієнтації лише на соціальне замовлення, сконцентруватися на особистісних потребах людини, її ціннісних вимірах щодо пізнання світу, самопізнання, наданні можливості кожному досягти бажаного на основі розвитку власних якостей за рахунок власних зусиль» [324, с. 86].

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що *диференціація у профільному навчанні передбачає, за рахунок варіативності у змісті, структурі та організації навчального процесу, створення стабільних груп чи класів, на основі здібностей та інтересів учнів, проєктованої професії та життєвих намірів, їхнього рівня розвитку та освітніх можливостей.*

Очевидним є те, що профільне навчання передбачає *диференціацію змісту освіти*. Нині у педагогічній літературі поняття «зміст освіти» не отримало однозначного тлумачення. Більшість вітчизняних вчених (В. Галузинський, М. Євтух, С. Пальчевський, І. Зайченко, О. Савченко, В. Кремень, В. Луговий) переконані, що зміст освіти залежить від соціального запиту суспільства. Так, О. Савченко зміст загальної середньої освіти визначає як історичну категорію, своєрідну модель реалізації вимог суспільства до підготовки людських поколінь до життя. У змісті освіти враховуються актуальні й перспективні потреби суспільства, а також освітні запити окремих особистостей [121, с. 322].

В «Українському педагогічному словнику» (за редакцією С. Гончаренка зазначено, що зміст освіти – це «система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання. На зміст освіти впливають об'єктивні (потреби суспільства у

розвитку робочої сили; розвиток науки й техніки, що супроводжується появою нових ідей, теорій і докорінними змінами в техніці й технології) та суб'єктивні (політика керівних сил суспільства, методологічні позиції вчених) фактори [76, с. 137].

Як зазначає дослідник історії педагогіки С. Єгоров, виникнення різних типів загальноосвітньої школи на початку ХХ століття обумовило і різні підходи до побудови змісту освіти. Більшість теоретиків педагогіки ставили питання про радикальний перегляд змісту навчання в загальноосвітній школі, для того, щоб в програмах, навчальних планах знайшли комога повніше відображення досягнення науки. Для вирішення цих завдань теорія педагогіки зверталася до досвіду *класифікації наук*, у ході якої враховувалися загальноосвітня цінність окремих наук, співвідношення науки і навчального предмета, загальної і спеціальної (професійної) освіти, система наукових знань і система знань загальноосвітніх [119, с.42].

Визначення максимального обсягу і змісту загальної освіти є постійною проблемою середньої школи, яка у різні часи вирішувалася по різному. Оскільки загальна освіта ґрунтується за принципом науковості та відображає тенденції розвитку науки, тому щороку відбувається збільшення обсягу наукової інформації, що у свою чергу, сприяє збільшенню обсягу шкільної освіти.

Перевантаження по-різному переносяться учнями з відмінними рівнями здібностей. Невідповідність між обсягом навчального матеріалу і часом, який відведений на вивчення, у поєднанні із неоднорідним складом учнів поступово призводить до такої організації навчального процесу, при якій не досягаються максимально можливі результати. З огляду на це, для реалізації освітнього замовлення та вирішення проблеми перевантаження змісту освіти набули поширення різні форми диференціації змісту освіти, зокрема і профільної.

Зупинимось детально на тлумаченні поняття «профіль» у педагогічному розумінні. В Українській радянській енциклопедії (за головною редакцією М. Бажана, 1963 року видання) знаходимо тлумачення поняття «профіль»: - це «сукупність основних типових рис, що характеризують господарство, професію, спеціальність» [488, с. 574]. У цьому трактуванні виділяється наявність особливих знань, які людина отримує відповідно до конкретного профілю, тому зміст профілю диктується вимогами певної професійної діяльності.

Отже, з педагогічної точки зору *профіль* є сукупністю знань про зміст певного типу професії і тих вимог, які вона ставить перед людиною. *Профільні предмети* визначають напрям у рамках якого здійснюється навчання профілю. *Профільний вибір* учня є вибором спрямованості особистості. Спрямованість особистості, у свою чергу, передбачає орієнтацію на вибрану знаннево-діяльнісну галузь у системі інтересів і професійних переваг особистості [203, с. 38].

В. Кремень зазначає, що профільна (зовнішня) диференціація пов'язана з орієнтацією учнів на майбутню професійну діяльність. З цією метою організовується навчання дітей у музичних і художніх школах, а також школах

або класах відповідних профілів. Така диференціація давно утвердилася як наріжний принцип функціонування старшої школи в розвинутих зарубіжних країнах [205, с. 7].

З огляду на це, профільне навчання є *проміжним етапом* між загальною і професійною підготовкою молоді. Його мета – дати базові знання і навички, необхідні робітникам певної сфери професійної діяльності. Основною дидактичною проблемою при профілізації старшої школи є визначення правильного співвідношення профільного та загальноосвітнього рівнів. Проблема поєднання загальної освіти і професійної підготовки у різні історичні періоди вирішувалася по-різному, залежно від суспільно-державного замовлення середньої освіти.

У нашому дослідженні виходимо із твердження, що *профільна диференціація змісту освіти може ґрунтуватися на предметному поділі змісту освіти, коли профілі встановлюються на основі домінанти певних навчальних предметів, та на спеціалізованому поділі змісту освіти, коли профілі встановлюються залежно від визначеної спеціалізації чи професії.*

В історико-педагогічному дослідженні маємо справу не просто з педагогічним знанням, а з історією його становлення і розвитку. Прагнучи якнайповніше розкрити суть поняття «профільне навчання», орієнтуємося на визначення тотожних понять певного історичного періоду, що дозволить дотриматися принципу історизму та виявити генезу шкільної профілізації як цілісного педагогічного знання. Тому в дослідженні будемо оперуватися поняттями, адекватними часовому континууму науки, точними у відтворенні лексики вчених і практики відповідного історичного періоду. Це дозволить простежити процес розвитку та видозмін профільної диференціації навчання у вітчизняній школі в різні історичні періоди. Розвиток розглядається нами як процес, що спричинює зміну якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого [56, с. 245].

Прототипом сучасної профільної диференціації впродовж XIX – початку XX ст. була фуркація навчання («фуркація» походить від лат. *furcatus* - поділяю, «бі» (два) біфуркація або більше число частин – поліфуркація), під якою розуміли розподілення навчальних планів за циклами та поєднання спеціалізації учнів із збереженням загальноосвітнього характеру середньої школи.

Позділяємо погляди професора Н. Дічек, яка вважає поняття «фуркація», «біфуркація», «поліфуркація» синонімічними до поняття «диференціація шкільного навчання», у сучасному розумінні «профілізація» [105, с. 74, 76].

Уперше пояснення терміна «біфуркація» знаходимо у збірнику «Объяснение 25000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с означением их корней» О. Міхельсона (1865 р.): «Біфуркація - лат. *bifurcatio*, від *bis*, двічі, и *furca*, вилка, зубець. Роздвоєння» [276].

У вітчизняному педагогічному обігу термін «біфуркація» з'явився 1848 року, коли вперше комітетом директорів гімназій під керівництвом С.-Петербурзького округу О. Мусіна-Пушкіна обговорювалося питання про біфуркацію курсу гімназії. А 1849 року було внесено зміни до статуту гімназій,



відповідно до яких навчання у гімназії будувалося за принципом біфуркації (природознавство і законодавство) [286, с. 38].

У «Словаре иностранных слов, вошедших в состав русского языка» О. Чудинова (1894 р.) читаємо: «Біфуркація – розподіл навчальних занять і самих учнів на два різних курси» [455].

У ході освітніх реформ 60-х років XIX ст. термін «біфуркація» в педагогічному обігу пов'язували із розділенням навчальних курсів гімназії на класичне та реальне відділення. Підтвердження цього знаходимо у «Полном словаре иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке» М. Попова (1907 р.), у якому «біфуркація» тлумачиться як «поділ системи освіти на класичну та реальну після загальної школи» [372, с. 594].

З кінця XIX – напочатку XX ст. у педагогічному обігу з'явився термін «поліфуркація», що означав більшу кількість навчальних циклів і стосувався не лише гімназій, а й інших типів шкіл.

Міністр освіти П. Ігнат'єв (1915 – 1916 рр.) термін «поліфуркація» у відомому доробку «Нариси про російську школу» пояснював, як «поділ курсів на певні об'єднані схеми прохідних предметів, узгоджені з певними здібностями і напрямком думки учнів» [146, с. 6]. На думку П. Ігнат'єва поліфуркація необхідна для забезпечення можливості повного розвитку природних задатків учнів, готовності їх не лише до вищої школи, а й до практичної діяльності у житті [146, с. 7].

Ідея біфуркації навчання знайшла своє відображення у «Проекті єдиної школи на Україні» (1919 р.). Її впровадження у третьому ступені єдиної школи передбачало «розвинути індивідуальні здібності учнів й допомогти поглибленню їхніх індивідуальних інтересів» [610, арк. 33].

Поняття «фуркація» П. Холодний вживав у розумінні «заведення різних відділів» [610, арк. 33].

У розумінні сучасного поняття «профілі навчання» послуговувалися поняттями «відділи навчання» чи «варіанти навчання». Щодо поняття «профільне навчання», то в досліджуваній період вживалося подібне поняття «навчання за концентричним методом», чи «навчання за систематичними курсами різних наук». Відповідно, сучасне поняття «профіль» мало подібне поняття «концентри», «профільні предмети» - «концентри дисциплін».

У першому виданні Великої радянської енциклопедії (1927 р., за редакцією О. Шмідта) термін «біфуркація» тлумачився як «розгалуження навчального закладу на два відділення, секції чи спеціальності», а «поліфуркація» – «розділення навчальної роботи на декілька гілок...» [42, с. 431].

Згідно зі «Схемою народної освіти УСРР» Г. Гринька (1920 р.), система середньої освіти (4+3) складалася із «соціального виховання до 15-літнього віку і професійної освіти, спроектованої за галузями народного господарювання» [429, с. 15]. Тобто в означений період в основу диференціації змісту освіти у старших класах було закладено професіоналізацію. В обігу активно використовувався термін «спеціалізація» («лат. specialis особливий) набуття спеціальних знань та навиків у певній галузі» [455, с. 767]. Модель професійної

школи було спроектовано на дві основні галузі: індустрію та сільське господарство.

У джерельній базі та архівних матеріалах означеного періоду зустрічається поняття «*диференціація трудшколи*». Тотожне поняттю «*профіль*», в означений період вживалися поняття «*галузева вертикаль*» та «*професійний ухил*» у значенні диференціації професійної підготовки учнів в умовах загальноосвітньої школи.

У кінці 50-х років у психолого-педагогічній літературі знову з'являється термін «*фуркація*», який наполегливо вводив М. Гончаров. Учений тлумачив його як «систему диференційованого навчання у старших класах, яка дозволяє учням поряд з отриманням середньої освіти більш поглиблено і ґрунтовно вивчати предмети вибраної ними галузі і отримати у період навчання в школі ту чи іншу спеціальність на основі систематичної суспільно-виробничої праці» [80, с. 12-37].

У Великій радянській енциклопедії (1955 р., за ред. Б. Введенського) зустрічаємо термін «*поліфуркація*» як «введення у старших класах загальноосвітньої школи декілька професійних нахилів за циклами навчальних предметів (природничий, фізико-математичний, гуманітарний) чи за ознакою виробничого і суспільного оточення (сільськогосподарський, індустріальний, кооперативний, культурно-просвітницький та ін.)» [40, с. 594].

У Великій радянській енциклопедії (1956 р. видання) терміну «*фуркація*» приділено багато місця, де зазначено, що «*фуркація у середній школі (пізньолат. Furca - розділяю, від лат. furca – вила з двома зубами) – це побудова навчальних планів у старших класів за циклами (гуманітарний, природничий та ін.); іноді під фуркацією розуміють здійснення спеціалізації, так званих нахилів у середній школі (наприклад, сільськогосподарського, індустріального) і різновиди середньої загальноосвітньої школи (наприклад, класична гімназія і реальне училище)*» [40, с. 661].

Проте у результаті гострої дискусії з питань диференціації навчання у старших класах загальноосвітньої школи впродовж кінця 50-х – початку 60-х років ХХ ст. термін «*фуркація*» був вилучений із ужитку «як підхід буржуазної школи» та повністю замінений терміном «*диференційоване навчання*». У педагогічній енциклопедії 1964 року видання (головні редактори І. Каіров, Ф. Петров) знаходимо це поняття: «*диференційоване навчання (від лат. differentia – різниця) розподіл навчальних планів та програм у старших класах середньої школи*» [337, с. 759].

Законом «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.) затверджено потребу створення спеціальних шкіл «для молоді, що має особливі нахили і здібності до математики, фізики, хімії, біології» [379, с. 50-51] та запроваджено професіоналізацію старших класів загальноосвітньої середньої школи. Вводилася диференціація за професійним спрямуванням.

У психолого-педагогічній літературі 60 – 70 рр. ХХ ст. диференціацію навчання подано як особливу форму організації навчання із урахуванням типологічних індивідуально-психологічних особливостей учнів та особливого

взаємозв'язку учитель – учень. Ученими обґрунтувалися два типи диференціації: внутрішню та зовнішню. Основними показниками *зовнішньої диференціації* були розподіл учнів за віком, інтересами, успішністю та ін. Формами організації зовнішньої диференціації могли бути спеціальні школи і класи із певним нахилом, факультативи за інтересами, класи для другорічників та ін. [47, с. 5].

У Великій радянській енциклопедії (1978 р., за редакцією О. Прохорова) виділяється *диференціація в освіті*, яка використовувалася у радянській школі з метою поглиблення загальноосвітніх знань та трудової політехнічної підготовки учнів, розвитку їхніх індивідуальних інтересів і професійної орієнтації. З 1960–х років у радянській школі було введено, починаючи з 7 класу, факультативні заняття, а також працювали школи і класи з поглибленим вивченням у 8 – 10-х (11) класах окремих гуманітарних предметів, математики та обчислювальної техніки, фізики і радіоелектроніки, хімії та хімічних технологій, біології та агробіології, різних видів праці, а також мистецтва і спорту. *Фуркація*, зазначали автори енциклопедії, широко використовувалася у зарубіжних країнах, зокрема у Франції і США, вона «порушувала принцип єдиного обов'язкового для всіх обсягу загальноосвітніх знань». *Диференціація в освіті* відрізняється від фуркації тим, що «не обмежує, як це має місце при фуркації в буржуазних країнах, обов'язковий обсяг знань, необхідний кожній освіченій людині, не залежно від її майбутньої професії» [39, с. 141].

У кінці 70-х – напочатку 80-х років ХХ ст. ідея диференційованого навчання набувала рис цілісної концепції. У навчальному посібнику «Дидактика средней школы» (1982 р., за редакцією М. Скаткіна) диференціація виділяється як родове поняття і включає в себе індивідуалізацію як поняття видове. У цьому випадку навчально-виховний процес, для якого «характерне врахування типових індивідуальних відмінностей учнів, прийнято називати диференційованим, а навчання в умовах цього процесу – диференційованим навчанням» [102, с. 246].

Із другої половини 80-их років ученими розроблялися загальнотеоретичні підходи до проблеми диференціації змісту освіти в контексті задекларованих основних принципів освіти – її демократизація та гуманізація. У Радянському енциклопедичному словникові (1989 р., за редакцією О. Прохорова) поняття «*диференціація навчання*» тлумачиться як «розподіл навчальних планів і програм у середній школі з урахуванням нахилів та здібностей учнів. У СРСР вона здійснюється за допомогою шкіл та класів з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів, факультативних занять, середніх спеціальних шкіл для обдарованих дітей (музичних, художніх, хореографічних, спортивних)» [458, с. 401].

В основу «Концепції диференціації навчання у середній загальноосвітній школі», затвердженій на засіданні Президії АПН СРСР (1990 р.) було покладено дві форми диференціації: внутрішню і зовнішню. Внутрішня диференціація передбачала різне навчання у великих групах учнів (класах), відповідно до певних ознак. Вона передбачала варіативність темпу вивчення матеріалу, диференціацію навчальних завдань, вибір різних видів діяльності,

визначення характеру і ступеня дозування допомоги вчителя. При внутрішній диференціації передбачалося враховувати індивідуальні особливості учнів (диференційований підхід) та і в формі системи рівневої диференціації на основі планування результатів навчання, розроблених в НП засобів і методів навчання АПН СРСР.

*Зовнішня диференціація* розглядалася як створення на основі певних принципів (інтересів, здібностей, нахилів, досягнутих результатів, проектованої професії) відносно стабільних груп, у яких зміст освіти та поставлені вимоги відрізнялися. Зовнішня диференціація, відповідно до концепції, могла здійснюватися або в рамках селективної системи (вибір профільного класу чи класу із поглибленим вивченням циклу предметів), чи в рамках елективної системи (вільного вибору навчальних предметів для вивчення на базі інваріантного ядра освіти) [279, с. 43].

У концепції вперше було відзначено різницю між профільним і поглибленим навчанням. Сутність зовнішньої диференціації розробники концепції вбачали у спрямованій спеціалізації освіти в галузі стійких інтересів, здібностей школярів з метою максимального їх розвитку у вибраному напрямі. Різниця між *профільним* і *поглибленим* вивченням полягала у ступені спеціалізації і, як наслідок, у глибині відповідних курсів і широті охоплення контингенту школярів. Поглиблений рівень предметів, зазначалося в документі, достатньо просунутий рівень підготовки школярів, який дозволяє досягти високих результатів і разом з тим обмежує кількість учнів. *Профільна освіта* мислилася вченими як більш демократична і ширша форма фуркації школи на старшому ступені. У кожному із профілів увага приділялася профілюючим предметам, на які виділялася істотна частка загального навчального навантаження [279, с. 43].

Проте вперше профільне навчання було представлено у вигляді цілісної системи навчання як на педагогічному, так і на організаційно-педагогічному рівнях у Концепції профільного навчання у старшій школі (2003 р.). Розробниками документа (Л. Березівська, Н. Бібик (кер.), М. Бурда (кер.), Л. Денисенко, Г. Єгоров, Л. Калініна, В. Кизенко, О. Корсакова, Л. Онищук, С. Трубачова) були враховані тенденції організації профільної старшої школи у країнах Європи, Росії, напрацювання шкіл України (М. Гузик, А. Самодрін, А. Сологуб, Л. Парашенко) [121, с. 743]. Профільне навчання пояснювалося вченими як вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів; створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу [192, с. 3-16].

Профільне навчання трактувалося дослідниками як «спеціально організована форма пізнавальної діяльності, що враховує індивідуальні особливості, бажання і соціальний досвід особистості, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток особистості учня і передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм і методів навчання відповідно до їхніх можливостей і прагнень» (Н. Шиян) [524, с. 9]; «система

спеціалізованої освітньої підготовки підвищеного рівня певного профілю навчання і за власним бажанням професійної підготовки учнівської молоді 10–12 класів старшої школи» (Р. Вдовиченко, Л. Калініченко) [51, с. 71–77]; «процес, спрямований на професійне самовизначення учнів...; педагогічний принцип, що забезпечує поглиблене вивчення окремих дисциплін...; форма організації навчального процесу...; засіб диференціації та індивідуалізації навчання...» (Н. Аніскіна) [244, с. 10].

В умовах нинішнього реформування середньої освіти ведеться мова про ширше розуміння профілізації навчання на третьому рівні загальної середньої освіти, ніж зведення її до виокремлення лише академічного напрямку. Ідеться про повноцінне освітнє забезпечення життєвого вибору учнівської молоді відповідно до її здібностей та освітніх потреб завдяки урізноманітненню варіантів продовження навчання після здобуття базової загальної середньої освіти. Сучасними вченими запропоновано до розгляду два напрями профілізації: академічний і професійний. Академічний напрям забезпечує загальноосвітню підготовку учнів на основі диференційованого підходу до предметного навчання з урахуванням здібностей та освітніх потреб кожного й орієнтацією на подальше здобуття певної професії у відповідному навчальному закладі. Професійний напрям передбачає поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки молоді [403].

Отже, поняття «профільне навчання» ґрунтується на цілій системі знань, що поєднує фрагменти різних концепцій та теорій. Узагальнивши всі міркування, розглядаємо *профільне навчання як систему спеціалізованої підготовки старшокласників, що орієнтована на надання педагогічної підтримки особистісному росту, професійному самовизначенню, соціальній адаптації учнів та готовність переходу до професійного навчання і ґрунтується на змінах у структурі, змісті і організації освітнього процесу залежно від особливостей профілю*. Профіль навчання розглядаємо як сукупність основних типових характеристик навчальної програми, що відображають специфіку спрямування (загальне, академічне, професійне) старшої ланки середньої освіти. Профілізація середньої освіти сприяє створенню рівних освітніх можливостей для всіх членів суспільства.

Предметом нашого дослідження визначено процеси профільної диференціації у вітчизняній школі. Зупинимось на визначенні поняттям «*вітчизняна школа*». В українському тлумачному словнику зазначено, що «школа – це навчальний заклад, який здійснює загальну освіту і виховання молодого покоління» [56, с. 1457].

Однак історичні джерела вказують на те, що в історії вітчизняної освіти для визначення навчального закладу, де здійснювалася середня освіта та виховання молоді, використовували і інші терміни: школа, училище, навчальний заклад, гімназія, ліцей, пансіон. Кожній назві відповідає особливий тип школи, причому в різні епохи однією назвою називали різні типи шкіл. У свою чергу, типи шкіл історично перебували в прямій залежності від мети, організації та обсягу матеріалу, який давався учням.

У нашому дослідженні йдеться про школи, що знаходилися на території України впродовж II половини XIX – XX століття та надавали загальну середню освіту як академічного, так і професійного спрямування. Їх назва змінювалася залежно від історичного періоду.

Таким чином, аналіз змістової сутності ключових понять дослідження дозволив нам визначити *основні характерні ознаки профільного навчання у загальноосвітній школі*. До них відносимо:

- наявність диференціації, яка передбачає варіативність у змісті, структурі та організації навчального процесу, що сприяє врахуванню інтересів, нахилів та здібностей учнів;

- належність до проміжного етапу, між загальною і професійною підготовкою молоді, що орієнтований на професійне самовизначення старшокласника;

- зміни у структурі, змісті і організації освітнього процесу залежать від специфіки спрямувань профілю старшої ланки середньої освіти (загальне, академічне, професійне навчання).

Якість наукового дослідження – науковість, об'єктивність, достовірність та практична значущість результатів – визначається більшою мірою його методологічною базою. Зупинимося на визначенні стратегії дослідження, його *концептуальних засад*. Спираючись на ідеї провідних українських учених (О. Адаменко, А. Бойко, Л. Ваховський, С. Золотухіна, І. Бех, Л. Вовк, С. Гончаренка, Н. Гупан, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, М. Євтух, І. Зайченко, Є. Коваленко, Н. Коляда, Т. Кочубей, В. Кузь, М. Левківський, В. Луговий, В. Майборода, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, та ін.) і російських науковців (М. Богуславський, О. Джуринський, Е. Дніпров та ін.) щодо методології історико-педагогічної науки, окреслюємо теоретичні підходи та методи дослідження відповідно до предмета вивчення.

З-поміж визнаних та відомих форм міждисциплінарного, загальнонаукового педагогічного знання, пов'язаного із дослідженням, проектуванням та конструюванням об'єктів як систем учені виділяють *системний підхід*. В основі змістового наповнення системного підходу лежить філософське загальнометодичне знання, зокрема принцип системності як метапринцип, який, у свою чергу, являє собою систему принципів «що створює особливу гносеологічну призму, чи особливе вимірювання реальності» [32, с. 312].

Система – це необхідна і достатня кількість взаємопов'язаних елементів, що і взаємодіють між собою і виконують в цілому єдину функцію. Система володіє якісно новими, більш високими можливостями, ніж окремо взятий елемент, що до неї входить, за рахунок ефекту системності; це і становить пріоритетність у її використанні в науці та практиці [127, с. 44].

Виявлення внутрішніх структур компонентів системи і визначення «внутрішніх» ознак системності складає один із важливих аспектів цього підходу при вивченні і побудові логіки дослідження. Також важливим аспектом системного підходу є дослідження генези соціально-педагогічного явища в контексті відповідної макросистеми, а саме розвиток ідеї профільної

диференціації середньої освіти в умовах конкретного суспільства, історичної епохи. Дослідження системи було б неповним без урахування зовнішнього середовища, у якому вона функціонує.

Розуміння середовища є важливою категорією системного аналізу. У гуманітарних науках практично всі системи вважаються відкритими, через те, що тією чи іншою мірою взаємодіють із навколишнім середовищем, проте одночасно вони є частково закритими. Головною ідеєю нашого дослідження є твердження про залежність упровадження різних форм індивідуалізації та диференціації шкільного навчання від системи взаємозв'язків – освітньої політики урядів, громадсько-педагогічного руху, розвитку шкільної системи, розвитку педагогічної науки.

Органічно доповнює системний підхід дослідження *хронологічний підхід*, що дає змогу у чіткій послідовності простежити видозмінення профільного навчання у вітчизняній школі в різні історичні періоди і сприяє розробці періодизації розвитку профілізації середньої освіти. Ці два підходи у дослідженні акумульовані у *системно-хронологічний*.

*Історичний підхід* базується на фундаментальному для історико-педагогічного дослідження принципі *історизму*, що визначає погляд на дійсність як об'єктивний, що змінюється та розвивається в часі. Логіка історичного підходу в дослідженні зумовлює важливість окреслення на кожному етапі соціально-історичного розвитку, реального стану вітчизняної школи та педагогіки, її місце в контексті світового розвитку освіти.

Вимоги принципу історизму дозволяють чітко алгоритмізувати процес дослідження. В. Кохановський пропонує такі основні пункти алгоритму: вивчення сучасного стану предмета дослідження, реконструкція минулого – розгляд генези, основних етапів історичного руху, передбачення майбутнього, прогнозування тенденцій подальшого розвитку предмета, вивчення не лише історії вибраного предмета, але й історії поняття, що виражають його зміни і розвиток [200, с. 218].

Таким чином, історичний підхід дозволяє нам окреслити процес розвитку ідеї профільного навчання у вітчизняній школі, спираючись на конкретні історичні факти і їх взаємозв'язок із особливостями історико-педагогічного процесу.

*Логічний підхід* передбачає відтворення та розгляд процесу впровадження відмінних моделей профільного навчання у середній школі у різні історичні періоди як результат відповідного процесу, у ході якого сформувалися необхідні умови для реалізації такого навчання. Такий підхід дослідження дозволяє вибудувати історичну цілісність розвитку ідеї профілізації через єдність теперішнього, минулого та майбутнього.

У нашому дослідженні два підходи складають основу *логіко-історичного підходу*, при якому при розкритті проблеми поєднуються й історичний, і логічний підходи.

Особливе місце в дослідженні займає синергетичний підхід (В. Андрущенко, М. Богуславський, В. Лутай, І. Пригожін). У його основі лежить теза про нелінійність генези історико-педагогічного знання і в цілому

історико-педагогічного процесу, що дозволяє «передати всю поліфонічність і навіть відому іраціональність педагогіки [37, с. 11] в кожному періоді, що розглядається.

Основні положення, на яких будується синергетичний підхід в історико-педагогічному дослідженні, виокремив М. Богуславський [37, с. 11]:

- визнання того, що нові педагогічні ідеї, концепції, поняття, гіпотези породжуються не лише новими факторами у сфері педагогічної діяльності, але й чисельними нелінійними зв'язками між теоріями. Тобто іноді після набуття тієї чи іншої форми наукове знання відповідно до законів самоорганізації згодом реалізує власний, іноді достатньо самостійних шлях, має власну біографію. Власне, і генезис педагогічного світогляду (в педагогіці в цілому, і в кожному суспільстві, кожного народу) завжди має свою внутрішню логіку і не збгається (проте одночасно резонуючи) з чисельними зовнішніми детермінантами;

- визнання різноманітності та багатожанровості зросту педагогічного знання на кожному історичному періоді становлення педагогіки як науки і практики, в рамках чого важливу увагу необхідно приділяти поліфонічності (варіативності, альтернативності) процесів і фактів, пошуку в них нерозкритих чи недостатньо розкритих станів, виявленню не лише закономірностей, а й випадковостей їх розвитку. При такій гносеологічній установці історико-педагогічний процес набуває рис справжньої рухливості і динамічності, у ньому може бути зафіксована і діалектика цілеспрямованості і спонтанності, що одночасно існують;

- визнання важливої ролі активності особистості з її правом на вибір, визнання самого факту існування вибору суб'єктами історико-педагогічного процесу як важливого детермінанта, що визначає логіку і перспективи його розвитку;

- визнання того, що майбутній розвиток історико-педагогічного процесу непередбачуваний у тому плані, що не детермінується минулим і теперішнім.

У нашому дослідженні, опираючись на синергетичний підхід, робимо спробу показати динаміку розвитку ідеї профільного навчання у вітчизняній школі, впровадження різних його моделей, спрямувань як суперечливого, складного процесу, що залежав від історико-педагогічної дійсності, а та, у свою чергу, - від соціально-історичної реальності.

Реалізація профільного навчання у вітчизняній школі історично залежала від панівних у визначений період педагогічних парадигм та нормативних моделей діяльності, які регламентували вирішення тих чи інших практичних педагогічних проблем. *Парадигмальний підхід* дослідження використовуємо для аналізу і порівняння використання профільної диференціації організації і змісту у вітчизняній школі відповідно до історичних освітніх парадигм.

У педагогічній науці існують різні підходи до тлумачення поняття «парадигма». Одні науковці (Є. Бондаревська 2009, Г. Корнетов 1994,



О. Сухомлинська 1999 та ін.) акцентують увагу на теоретичних складових та вважають, що науково-педагогічні парадигми – це сукупність теоретичних положень, які формуються внаслідок конкретної боротьби між різними, полярними підходами до вирішення педагогічних проблем (бінарними опозиціями) і дозволяють сформувати й запровадити на практиці цілісні моделі освіти [506, с. 132–133]. Є. Хриков вважає, що освітню парадигму характеризують особливості теоретичних засад діяльності освітніх установ, їх цілей і завдань, змісту освіти, форм, методів, засобів навчання, функції вихователів, позиції вихованців у навчально-виховному процесі, особливості управління навчальними закладами [507]. Н. Гупан (2002) застосовує парадигмальний підхід як засіб висвітлення внутрішньої логіки розвитку історико-педагогічної проблематики в українській педагогічній історіографії і виявлення механізму зміни домінуючої парадигми в конкретних історичних умовах [91, с. 18].

В основі парадигмально-педагогічного підходу, відповідно до поглядів І. Корнетова, лежить положення про те, що при складі й аналізі педагогічної типології базових моделей освіти, необхідно насамперед враховувати два основних моменти: джерела і способи постановки мети виховання і навчання, а також характер взаємодії вчителя і вихованця. Опора на ці позиції, на думку вченого, дозволить типологічно охопити історичне розмаїття способів організації освіти [197, с. 211].

Аналіз філософсько-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що єдиного педагогічного підходу до систематизації освітніх парадигм, універсальної класифікації моделей поки що не вироблено. При вивченні історії моделей освіти вчені роблять спробу групувати їх за найбільш характерними епохально-обумовленими ознаками. Як індикатори парадигмальної належності, а відповідно, параметри парадигмального аналізу педагогічного матеріалу російська вчена І. Колеснікова запропонувала такі: ціннісні – смислові домінанти й установки педагогічної діяльності; природа формування педагогічної мети і критерії оцінки педагогічних результатів; принципи професійно-педагогічної діяльності; характер стосунків учасників педагогічної взаємодії; ступінь усвідомлення педагогом міри своєї активності як носія педагогічної професії [183, с. 61].

О. Морева до «акцентуальних» ознак класифікації освітніх парадигм відносить: у цивілізованому масштабі – світовий історичний континуум, на рівні держави – соціальне замовлення освіти (що поєднує суспільні й особисті потреби), стан суспільства та уявлення про перспективи подальшого розвитку [280, с. 155].

Проте більшість сучасних учених схильні вважати, що нині необхідна заміна єдиної освітньої парадигми, відносно якої вибудовується теоретична і практична база педагогіки, їх різноманітністю. Поліпарадигмальна освіта виходить із ідеї, відповідно до якої у будь-якому складно організованому освітньому просторі одночасно реалізується не одна універсальна парадигма, а їх розмаїття, причому не рівнозначних і рівноцінних між собою, в силу логіки і законів історичного процесу, що мають право на співіснування. Варто

відзначити, що таке співіснування не завжди свідчить про гармонію в педагогіці. Більше того, М. Богуславський зазначає, що подібна «рівноправність» можлива лише в теорії [36, с. 94].

Отже, під час дослідження керуємося поліпарадигмальним підходом, що дозволить нам здійснити в різних «системах координат» аналіз упровадження досвіду профільної диференціації у практику вітчизняної школи у різні історичні періоди, з'ясувати генезу наукової педагогічної думки щодо потреб реалізації варіативності та диференціації організації і змісту шкільної освіти, визначити прогресивну практику та педагогічну думку з окресленої проблеми в різні історичні періоди. Поліпарадигмальний підхід допоможе нам підтвердити положення дослідження про те, що профільне навчання як вид диференціації та індивідуалізації в історії вітчизняної школи набував особливих форм реалізації у ті періоди, коли у державній освітній політиці були наявні демократичні підходи.

Використовуючи напрацьовані сучасною історичною наукою підходи до визначення методів історико-педагогічних досліджень, спираючись на роботи істориків педагогіки (М. Богуславська, Л. Березівська, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, Г. Корнетов, З. Равкін), у дослідженні використовуємо широку сукупність методів організації дослідження, збору, аналізу й інтерпретації теоретичних і фактологічних даних.

З-поміж методів історико-педагогічного дослідження використовуємо: *джерелознавчий аналіз і джерелознавчий синтез архівних та опублікованих джерел* (для одержання документальних даних щодо особливостей профілізації середньої школи впродовж другої половини XIX – XX ст.); *аналіз і синтез* (для впорядкування сукупності термінів та понять, узагальнення основних положень дослідження); *метод історичної актуалізації проблеми* (для визначення актуальності профілізації в різні історичні періоди розвитку шкільництва); *історико-генетичний метод* (для цілісного бачення минулого та виокремлення особливостей упровадження профільного навчання у контексті історичного часу); *хронологічний метод* (для виявлення різних видозмін профільного навчання у вітчизняній школі в різні історичні періоди та розробки періодизації розвитку профілізації середньої освіти); *історико-логічний* (для окреслення історичної цілісності розвитку ідеї профілізації через єдність теперішнього, минулого та майбутнього).

Методологічні *принципи* наукового пізнання і практичної дослідницької діяльності являють собою найбільш загальні вимоги, яким дослідження повинно відповідати. У дослідженні використовуємо базові принципи: *системність, структурність, історизм, єдність логічного й історичного*, які були нами розглянуті при аналізі методологічних підходів, що використовуються в дослідженні. Послуговуємося також методологічними принципами, що дозволяють узгодити різні паралелі нашого дослідження: історико-часові, наукові, смислові, соціальні, суб'єктивні та ін. Для цього використовуємо принципи *парадигмальної відповідності історико-педагогічного матеріалу, суб'єктивної відповідності історико-педагогічного*

*матеріалу, конструктивно-позитивного аналізу історії педагогіки, наступності та об'єктивності.*

Розроблена й обґрунтована в ході дослідження на основі історіографії проблеми та джерельної бази періодизація профільного навчання в історії вітчизняної школи у другій половині XIX – XX ст. розкриває його генезу, що детермінувалася реальними потребами і можливостями суспільства, особливостями його соціальної організації, цілями і завданнями в той чи інший період розвитку держави.

## **1.2. Історіографія проблеми та джерельна база дослідження**

Історіографічна складова є обов'язковим компонентом у дослідженнях історико-педагогічного характеру. Історіографічний аналіз проблеми профільного навчання в історії вітчизняної школи впродовж II половини XIX – XX ст. дозволить нам прослідкувати попередньо вивчені напрями об'єкта дослідження, виявити на цій основі ті аспекти історичної реальності, які недостатньо вивчені, та визначити власні дослідницькі завдання.

Теоретичні та методологічні основи історіографії історико-педагогічної науки вивчали українські вчені Л.О Голубнича, Н. Гупан, Н. Сейко, О. Сухомлинська та інші, окремі проблеми педагогічного історіографії та джерелознавства розглядали Л. Березівська, Н. Коляда, Л. Пироженко та ін. Аналіз наукових здобутків дозволяє констатувати, що педагогічна історіографія є новою спеціальною історико-педагогічною дисципліною, яка тільки формується.

В основі нашого історіографічного аналізу лежить положення вітчизняного вченого Н. Гупана про те, що історіографія історії педагогіки – це системний аналіз і узагальнення масиву нагромадженого цією галуззю знання у вигляді історико-педагогічних праць з метою висвітлення процесу розвитку науки та відповідних методів дослідження на тому чи іншому етапі» [90, с. 37].

Дискусійним серед педагогів та істориків залишається питання про предмет дослідження історіографії історико-педагогічної науки. Так, український історик Д. Багалій (1923 р.) визнавав предметом історіографічних досліджень системний критичний аналіз «двох частин» – «джерела й розвідки». Учений розмежовував поняття «первинна інформація про минуле» (джерела) і «дослідження про події минулого» (розвідки), акцентуючи увагу на тому, що історіографічне дослідження неможливо провести без критичного огляду наявних джерел і літератури з означеної проблеми [14, с. 34].

Російський дослідник А. Сахаров (1981 р.) предметом історіографії вважав лише праці «академічних вчених» [436, с. 103].

Враховуючи погляди історика Я. Калакура, українська дослідниця Л. Голубнича (2012 р.) предметом педагогічної історіографії визначає закономірності нагромадження знань і розвитку педагогічної думки, становлення і збагачення педагогічної науки. На думку дослідниці, педагогічна історіографія вивчає той матеріал, який висвітлює розвиток знань про історико-педагогічний

процес, розвиток історико-педагогічної науки. До цього матеріалу входять погляди педагогічних, історичних, громадських діячів, письменників, політиків, видатних мислителів, вивчення яких є важливим для встановлення зв'язків розвитку науки із соціально-політичними та духовно-культурними умовами життя країни та її народу [72, с. 126]. Відповідно, об'єктом педагогічної історіографії дослідника визначає результати наукових розвідок педагогів, що мають форму монографій, наукових робіт, матеріалів науково-практичних конференцій, наукових збірників, періодичних видань тощо. Об'єкт педагогічної історіографії становить як діяльність окремих науковців, так і наукові розробки педагогічних установ [72, с. 127].

Схожих поглядів дотримується інша українська дослідниця, І. Кулик, яка вважає, що педагогічна історіографія має предметом дослідження саме наукові знання про педагогічне минуле, тобто перепрацьовану або певним чином інтерпретовану інформацію про історико-педагогічний процес (поняття, узагальнення, висновки, ідеї) [211, с. 170].

Ураховуючи вищезазначене, історіографічний аналіз профільного навчання в історії вітчизняної школи впродовж II половини XIX – XX ст. убачаємо в критичному аналізі історико-педагогічної літератури з окресленої проблеми на різних історичних етапах розвитку школи; в узагальненні нагромаджених наукових знань; ретельній перевірці джерельної бази, на яку спиралися дослідники; залученні якомога ширшого кола наукової інформації для отримання об'єктивних висновків; урахуванні соціально-економічних, політико-правових та інших факторів, що впливають на процес наукового пізнання.

Що ж стосується вивчення історичних джерел, як об'єктів, що зберігають свідчення про певні сторони дійсності й дають змогу розкрити різноманітні сторони діяльності людини, учені проводять чітку диференціацію між джерельною базою та історіографією дослідження. Враховуючи це, у дослідженні всі виявлені праці розподіляємо на джерельні та історіографічні. Однак через те, що деякі історіографічні джерела тісно пов'язані з історичними джерелами, то розглядаємо їх водночас і як історіографічні, і як історичні джерела досліджуваної проблеми.

Беручи до уваги тезу О. Сухомлинської про те, що історіографічний аналіз має «виступати як методологія, побудова власної концепції на аналізі зробленого або ж оцінювання, порівняння різного роду концепції щодо обраного предмета й вибору найпридатнішого» [472, с. 7], коротко зупинимося на методологічній основі історіографічного підходу.

Сучасні історіографи (Н. Гупан, Л.О Зашкільняк, І. Колесник, Г. Касьянов та ін.) виокремлюють два основні рівні методів історіографічного пізнання: 1) методи конкретного історіографічного аналізу і 2) методи історіографічного синтезу. Засоби і прийоми історіографічного аналізу дадуть нам можливість відстежити концепції розвитку різновидів профільного навчання в історії вітчизняної школи у дослідницьких працях радянських та вітчизняних учених. Метод історіографічного синтезу орієнтований на узагальнення здобутих на основі аналізу історіографічних джерел, знань та покликаний систематизувати

різнобічний історіографічний матеріал, виявити причини, обставини, фактори творення та поширення історичних знань у суспільстві.

У ході роботи над вивченням історіографії проблеми спираємося на основні принципи історіографічного дослідження: історизму, об'єктивності, спадкоємності, системності. Принцип історизму допоможе нам послідовно дотримуватись конкретно-історичного підходу до аналізу генези профільного навчання в історії вітчизняної думки, враховуючи історичні умови, у яких жили і творили ті чи інші педагоги, під впливом яких формувалися їхні погляди, видавалися праці.

Принцип системності допоможе обґрунтувати багатфакторність історико-педагогічного процесу, зорієнтує на комплексне розуміння історико-педагогічних знань про профільну диференціацію у вітчизняній середній школі з урахуванням політичних, соціальних, економічних та інших складових історико-педагогічних знань.

Принцип спадкоємності дозволить прослідкувати логіку розвитку ідеї профільної диференціації в різні історичні періоди, визначити її провідні тенденції, закономірності, встановити співвідношення залежності суспільно-державного замовлення і впровадження диференційованого навчання в школі.

Наявні в науковій літературі праці, які стосуються різних аспектів обраної нами для дослідження проблеми, аналізуємо за групами: праці, написані сучасниками подій; праці радянських дослідників; дослідження сучасних науковців.

В основі нашого історіографічного аналізу лежить умовний поділ історико-педагогічного матеріалу на періоди: I – імперський (II половина XIX – поч. XX ст.); II – визвольних змагань (1917 – 1920 рр.); III – радянський (1920 – 1991 рр.); IV – пострадянський (кінець XX ст.–донині).

Розглянемо стан розробленості проблеми профільного навчання в історії вітчизняної школи за кожною з виокремлених нами груп історико-педагогічних джерел, що дасть нам змогу прослідкувати етапи формування нових тенденцій з означеної проблеми.

В імперську добу (I період) проблема упровадження профільної диференціації у середній школі розглядалася сучасниками у контексті протистояння між класичною і реальною загальною освітою. Це протистояння сприяло виникненню науково-педагогічної полеміки між реалістами та гуманістами, яка тривала протягом усієї II половини XIX ст.

До досліджень загального характеру історії розвитку шкільної освіти, в яких побіжно розкривалася дискусія прихильників реальної та класичної загальної освіти протягом реформування середньої школи 60-х років XIX ст. та організація профільної диференціації середньої системи освіти в означений період, належать праці істориків педагогіки Є. Шміда «История средних учебных заведений в России» (1887 р.) [526], С. Рождественського «Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения. 1802–1902» (1902 р.) [405], І. Альошинцева «История гимназического образования в России. (XVIII и XIX вв.)» (1912 р.) [2,], О. Мусіна-Пушкіна «Среднеобразовательная школа в России и ее значение» (1915 р.) [286]. У цих

дослідженнях всебічно висвітлено хід реформи середньої освіти впродовж 60-х років XIX століття, під час якої запроваджувалося існування двох типів середніх навчальних закладів: класичних та реальних, – а також побіжно висвітлено полеміку між прихильниками класичної освіти та тих, хто підтримував існування диференціації середньої освіти на класичну та реальну.

Серед наведених праць виділимо роботу історика О. Мусіна-Пушкіна «Среднеобразовательная школа в России и ее значение» (1915 р.) [286], у якій учений проаналізував становлення та розвиток середньої школи в Російській імперії, зокрема і в II половині XIX ст. Вважаємо її не лише історіографічною працею, в її історичним джерелом, оскільки автор намагався системно проаналізувати проблеми середньої освіти та пропонував своє бачення змісту й організації середньої школи. Так, критикуючи багатопредметність та перевантаженість навчальних курсів середньої школи протягом всього XIX ст., О. Мусін-Пушкін відстоював потребу введення у старших класах середньої школи біфуркації. На його думку, «біфуркація дає можливість гімназістам старших класів вибирати відповідно до своїх здібностей, цикл навчальних предметів,... визначати майбутній факультет, виявити свої інтереси до тих предметів, які їх особливо цікавлять» [286, с. 63].

Характеристику змісту освіти в гімназіях протягом II половини XIX ст., аналіз навчальних планів, опис нормативних документів, які регулювали діяльність гімназій в означений період, подано в роботі І. Альошинцева «История гимназического образования в России. (XVIII и XIX вв.)» (1912 р.) [2]. Працю І. Альошинцева вважаємо історіографічною розвідкою та історичним джерелом, оскільки у ній подано копію документа президента Імперської Академії наук Д. Блудова «О желательных изменениях в учебных заведениях Министерства» (1850–1852 рр.), у якому вперше офіційною особою було висловлено думку про необхідність поряд із класичною освітою надавати в середній школі і реальну. Ця ідея згодом лягла в основу «Статуту гімназій та прогімназій» (1864 р.).

Питання профільного навчання в контексті реформ середньої освіти у другій половині XIX ст. знайшли висвітлення у працях радянських істориків та педагогів. Так, у комплексній праці М. Константинова «Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища с конца XIX века до Февральской революции 1917 г.» (1940 р.) здійснено аналіз статутів класичних гімназій та реальних училищ [188].

Про впровадження станового принципу в освіті через здійснення профільної диференціації середньої школи у 60–70-их роках XIX ст. наголошував Ш. Ганелін у роботі «Очерки по истории средней школы в России» (1954 р.) [69, с. 69.].

В. Смирнов у дослідженні «Реформа начальной и средней школы в 60-е годы XIX века» (1954 р.) дотримувався думки, що освітні реформи в окреслений період були необхідним кроком у напрямі перетворення держави з кріпосної в буржуазну, відповідно, упровадження ідеї профільної диференціації змісту й організації середньої освіти було значним кроком у реалізації суспільних потреб [456].

Сучасні дослідники (з кінця 90-х років ХХ ст.) (Л. Березівська, Л. Бондар [105, с. 118-150]; Л. Гаєвська, Н. Дічек [105, с. 74-117 с.], О. Донін, Е. Дніпров, Н. Коляда, О. Купинська, А. Паладева, Н. Побірченко, І. Синюшина, О. Сухомлинська та ін.) вивчали різні аспекти освітньої політики імперського періоду, проте проблему впровадження профільного навчання в середній школі II половини ХІХ – початку ХХ ст. досліджували побіжно, дотично до власного предмета дослідження. Так, організаційні та педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні протягом ХХ ст. висвітлила Л. Березівська [22, с. 19]; розвиток державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) з'ясувала Л. Гаєвська; реформування загальної середньої освіти в Росії кінця ХІХ–початку ХХ ст. вивчала О. Купинська; становлення і розвиток реальних училищ в Україні досліджувала Г. Бондаренко; розвиток реальної освіти, її співвідношення з класичною виявляли М. Ветчінова, А. Паладева, І. Синюшина; становлення та розвиток дитячого руху в Україні в означений період обґрунтувала Н. Коляда.

Професор Л. Березівська у статті «Державна політика щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти в Україні в імперську добу (кінець ХІХ ст. – 1917 р.)» окреслила політичні та педагогічні засади диференціації організації та змісту шкільної освіти на початку ХХ століття, підкреслюючи, що суспільно-політичні обставини, зокрема, авторитарний характер імперського суспільства гальмували впровадження плідних ідей стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти [20, с. 6].

В іншій розвідці, «Державна політика царату щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти», Л. Березівська висвітлює організаційно-змістові характеристики диференційованого підходу як форми реалізації принципу індивідуалізації навчання у шкільній політиці самодержавного уряду, зокрема, щодо побудови (структури) шкільної системи, змісту освіти на адміністративному рівні в поєднанні з іншими принципами освіти [20].

Історико-педагогічних знань про вітчизняну школу періоду українських національних змагань (1917 – 1920 рр.) (II період) накопичено небагато. Проблеми середньої освіти в заявлений період розглядалися в контексті пошуків ученими, педагогами, громадськими діячами основних напрямів створення проекту нової української школи. Стан освіти в окреслений період, зокрема і середнього шкільництва, висвітлив С. Сірополко [447]; основні напрямки діяльності Директорії у сфері освітньої політики описав С. Постернак у роботі «Із історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917–1919 років» [375]; стан школи періоду Гетьманства охарактеризував Г. Іваниця у статті «На порозі нової школи» (1918 р.) [159].

З-поміж творів сучасників цього періоду важливо відзначити розвідки педагога, історика освіти України, громадського діяча Степана Сірополка, зокрема, його фундаментальну працю «Історія освіти в Україні» (Львів, 1937 р.), яка по праву вважається першим цілісним, ґрунтовним і об'єктивним дослідженням історії розвитку освіти в Україні від найдавніших часів до першої чверті ХХ століття. У розділі книги «Освіта на Наддніпрянській Україні від 1901 до 1920 р.» учений детально відтворив освітню ситуацію в окреслений

період, стан середнього шкільництва за часів Центральної Ради, Гетьманату та Директорії. С. Сірополко ґрунтовно описав проект єдиної школи, зокрема головні риси колегії, у якій передбачалося введення декількох відділів «відповідно до нахилів дітей або до особливостей, серед яких вони живуть» [447, с. 476].

Як свідчить аналіз наукових праць вітчизняних учених цього періоду (Я. Чепіги, С. Русової, С. Сірополко, О. Музиченко та ін.), предметом їх ґрунтовного вивчення були ідеї зарубіжних педагогів-реформаторів, досвід демократичної освітньої політики європейських країн, у більшості яких упроваджувалося профільне навчання у середній школі. Ці твори у нашому дослідженні відносимо до історичної джерелознавчої бази заявленого періоду. Вони допомагають виявити бачення та розуміння українських педагогів особливостей побудови старшої середньої школи.

Варто відзначити групу історико-педагогічних історіографічних розвідок окресленого періоду, яка представлена вченими-емігрантами пізнішого проміжку часу. Так, аналіз системи освіти в періоді національних визвольних змагань та перших років радянської України висвітлив І. Крилов у праці «Система освіти в Україні (1917 – 1939)» [206], ґрунтовну характеристику проекту єдиної української школи подав Г. Ващенко («Проект системи освіти в самостійній Україні», 1957 р.) [50]; детальний аналіз пошуків засадничих основ української нової школи вітчизняними педагогами впродовж 1905 – 1920 рр. представив Г. Васькович («Шкільництво в Україні (1905-1920)», 1969 р.) [48].

Серед сучасних дослідників вивчення освітньої політики періоду визвольних змагань набуло певного поширення. Так, загальна характеристика українського шкільництва представлена у дослідженні О. Сухомлинської «Нариси історії українського шкільництва 1905-1933 рр.» [294]; особливості реформування школи в добу Центральної Ради, періоді Гетьманату П. Скоропадського та за часів Директорії вивчала Л. Березівська [24]; аналіз освітніх змін в епоху українських визвольних змагань у працях Ю. Телячого [479.]; діяльність українських національно-демократичних урядів у галузі освіти (1917–1920) вивчалася Н. Ротар [414]; культурно-освітня діяльність Товариства шкільної освіти у контексті розвитку українського шкільництва (1917 – 1920 рр.) висвітлена О. Бунчук [45] та ін.

Особливу цінність для нашого дослідження становлять розвідки професора Л. Березівської «Диференціація навчання як форма індивідуального підходу до дитини у працях українських педагогів (1917 – 1919)», «Державна політика щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти (1917 – 1920)», у яких досліджено використання диференційованого підходу у навчально-виховному процесі в історії заявленого періоду [21; 105, с. 246-270]. Так, у праці «Державна політика щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти (1917 – 1920)» Л. Березівська, підсумовуючи аналіз Проекту єдиної школи в Україні, зазначила, що документ акумулював найкращі здобутки зарубіжної та вітчизняної педагогічної науки і практики, репрезентував різні види диференціації навчання: індивідуальний підхід до учнів; диференціацію між різними типами навчальних закладів (класів чи відділів); диференціацію за



національними, територіальними, віковими, гендерними критеріями. А обґрунтована модель дванадцятирічної загальноосвітньої триступеневої школи мала забезпечити внутрішню і зовнішню внутрішньошкільну (рівневу та профільну) диференціацію [105, с. 256].

Проте історіографічний огляд проблеми засвідчив, що переважна більшість наукових розвідок стосується загалом реформування вітчизняної загальної середньої освіти у досліджуваний період. Спеціальних досліджень, присвячених аналізу профільного навчання в історії вітчизняної школи, немає.

ІІІ період – радянський (1920 – 1991 рр.) – розділений нами на етапи, першим з-поміж них є 1920 – 1927 рр. – перші роки радянської влади в Україні. Упродовж 1918 – 1919 рр. на території Радянської України педагоги та громадські діячі працювали над створенням єдиної трудової школи Української Соціалістичної Радянської Республіки; з 1920 року, під керівництвом Г. Гринька та Я. Ряппо, педагоги розробляли та впроваджували систему освіти на основі соціального виховання та професіоналізації ІІ ступеня школи. Ідея профільного навчання професійного спрямування на ІІ ступені школи набула широкого запровадження.

Вивчення процесу становлення та розвитку нової системи освіти, зокрема і питань запровадження профільної диференціації старшої школи професійного спрямування, розпочалися вже у 20-ті роки. До історіографічних педагогічних розвідок заявленого періоду відносимо праці наркома освіти України Г. Гринька і голови Головопрофосу України Я. Ряппо [84; 428; 429; 430]. У цих дослідженнях проаналізовано державну політику в галузі освіти, обґрунтовано схему професійної освіти 1920 року, що реалізовувалася у старших класах трудової школи, подано характеристику системи профільних вертикалей, а також описано боротьбу українських освітніх діячів за можливість запровадити професійну старшу школу.

Важливими для нашого дослідження є праці українських дослідників: Я. Звігальського, М. Іванова [139], В. П'ятницького, А. Зільбертштейна, В. Ястржембського [444], – у яких подано науковий аналіз структури системи освіти, висвітлено основні напрями поєднання загальної і професійної освіти, з'ясовано переваги української системи освіти над уніфікованою російською.

З-поміж зазначених праць виділимо розвідку Я. Звігальського та М. Іванова «Професійна освіта на Україні» (1927 р.) [139], у якій подано докладний нарис історичного розвитку профшкіл різних профільних вертикалей, їх значення, важливість у заявлений період, а також побіжний огляд закордонних подібних закладів. Історію радянської профшколи підсилено статистичними даними та діаграмами. По праву можна вважати це дослідження найвагомим в історіографії професійної української школи впродовж 20-х років ХХ століття.

Радянська історіографія розглядала становлення і розвиток системи освіти в Україні впродовж 20-х років ХХ ст. не як окремих період історії української народної освіти, а як загальну освітню історію радянської держави. Питання розвитку ідеї профільного навчання професійного спрямування в українській школі у 20-ті роки побіжно торкалися у своїх роботах Г. Ясницький «Розвиток

народної освіти на Україні» (1965 р.) [530] та М. Гриценко «Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965) (1966 р.) [88].

Серед сучасних дослідників питання диференціації організації і змісту освіти означеного періоду цікавили професора Л. Березівську. У розвідці «Державна політика щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти в УРСР (у 20-ті – на початку 30-х років) [105, с. 246-270] дослідниця проаналізувала основні форми та види диференціації навчання, які використовувалися у практиці шкільної системи освіти в заявлений період. Л. Березівська підсумовує, що в освітній політиці Наркомосу УРСР другої половини 20-х років ХХ ст. ідея диференціації шкільної освіти розглядалася у зв'язку з колективним навчанням, творчим характером навчального процесу, розвитком активності і самодіяльності учнів, індивідуалізацією навчання, вивченням індивідуально-психологічних і вікових особливостей дітей, ідеєю єдиної школи, тлумаченням одакових правил для всіх дітей [105, с. 310].

Другий етап радянського періоду, виділений нами, охоплює **1952 – 1964 рр.** Упродовж цього проміжку часу для радянських учених та педагогів актуальною була проблема поєднання загальної освіти та виробничого навчання у середній школі через упровадження гурткової роботи, а згодом введення виробничого навчання у зміст середньої освіти.

Аналіз реформування середньої школи впродовж хрущовської відлиги знаходимо у працях Є. Березняка «Пути развития всеобщего образования на Украине» (1964 р.) [25], А. Бондара «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР 1917-1967 рр.» [295], М. Гриценка «Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965)» (1966 р.) [88], П. Миргородського «Розвиток народної освіти в Українській РСР за 40 років» (1957 р.) [272; 273]. Зазначимо, що в цих розвідках через ідеологічну заангажованість перебільшено роль партійних і державних органів у справі організації освітньої політики.

Так, у дослідженні Є. Березняка «Пути развития всеобщего образования на Украине» (1964 р.) проаналізовано перший досвід упровадження виробничого навчання старшокласників та подано статистичні дані розвитку мережі шкіл [25]. У розвідках Д. Сергієнка «Робота гуртків юних натуралістів в школах Української РСР. Історія, зміст і методи роботи» (1957 р.) [443] проаналізовано впровадження профільної диференціації через позакласну гурткову роботу в окреслений період.

Проблемі гурткової роботи були присвячені статті В. Сухомлинського: «О системе трудового воспитания учащихся младшего и среднего возраста» («Советская педагогика», 1959) [470], «Про підготовку учнів до майбутньої практичної роботи» (Радянська школа, 1952), «В защиту производственного обучения в школах Украины» (Политехническое обучение, 1959), «Взаємозалежність змісту і форми трудового виховання» (Школа и производства, 1960), «За творческое отношение учащихся к труду» (Школа и производство, 1961), «О некоторых вопросах культуры труда» (Школа и производство, 1962) та ін.

Проблемі поєднання загальноосвітнього, політехнічного та виробничого змісту навчання у середній школі були присвячені праці М. Розенберга,

П. Білаша «Поєднання навчання з виробничою практикою учнів» (1955), М. Скаткіна «Поєднання загальної, політехнічної і професійної освіти в середній школі» (1963) [407; 451].

Важливим доробком для нашого дослідження є праця М. Гончарова «О введении фуркации в старших классах средней школы» (1958) [80], у якій учений уперше висвітлив історію розвитку ідеї диференційованого навчання (фуркації). Будучи прихильником ідеї профільної диференціації змісту освіти, М. Гончаров з однодумцями розробив модель профільного навчання старших класів середньої школи, при якій не порушувалася загальна та політехнічна освіти.

Перебігу педагогічного експерименту впровадження диференційованого навчання у старших класах середньої школи були присвячені праці М. Гончарова, Д. Епштейна, М. Мельникова, А. Перишкіна та ін. [79; 271; 341; 415]

Питанням трудового навчання та виховання школярів, а також вивченню шляхів поєднання реалізації загальної освіти та виробничої підготовки у середній школі означеного періоду присвячено низку дисертацій пізнішого періоду та сучасників: М. Ярошенка «Особенности трудового обучения в общеобразовательных школах УРСР в 1917 – 1967 гг.» (1969) А. Вихруща «Трудовая подготовка учнів в общеобразовательных школах Украины» (1994) [60] С. Дем'янчук «Трудовая подготовка учнів общеобразовательных школ Украины (1945–1999 гг.)» (2000) [100].

Педагогічна історіографія третього етапу радянського періоду охоплює **1966 р. – 1970-ті роки ХХ ст.** Сучасники освітніх змін тих років вивчали питання реалізації ідеї поглибленого вивчення предметів в умовах середньої освіти через факультативні заняття та існування шкіл (класів) з поглибленим вивченням предметів; працювали над науковим обґрунтуванням двох основних організаційних форм диференціації: диференціація зовнішня та диференціація внутрішня.

У працях загальноописового характеру «Народное образование в СССР: 1917–1967» (1967) [297], «Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг.» (1974) [298], попри ідеологічну заангажованість, знаходимо загальні відомості та статистичні дані про розвиток середньої освіти в окреслений період.

Проблемі обґрунтування доцільності впровадження факультативних занять у середній школі були присвячені праці М. Мельникова, О. Арсеньєва і Д. Епштейна, М. Скаткіна, М. Гончарова, М. Роземберга. [77; 409].

Важливими для нашого дослідження є праці вчених заявленого періоду щодо наукового обґрунтування диференціації навчання у середній школі, основних організаційних її форм: зовнішньої та внутрішньої. Під терміном «внутрішня диференціація» розуміли таку організацію навчального процесу, при якій урахування індивідуальних особливостей учнів відбувалося в умовах роботи вчителя у звичайних класах. До проблеми внутрішньої диференціації одними із перших зверталися В. Загвязинський, О. Бударний, І. Бутузов. Так, В. Загвязинський у статті «О дифференцированном подходе» (1968 р.) та у

праці «Противоречие процесса обучения» (1971 р.) розглядав можливості використання диференційованого підходу у процесі різних способів організації навчання: колективного, групового та індивідуального.

О. Бударний та В. Загвязинський – одні із перших, хто запропонував використання диференційованого підходу при груповому способі навчання. Зокрема, створення епізодичних груп для проведення певної конкретної роботи. Ефективність такого диференційованого підходу В. Загвязинський пов'язував із дотриманням педагогічних умов групової роботи [44, с. 72; 126, с. 169].

У кінці 1960-х–напочатку 1970-х років з'явилися праці О. Понамарьова, А. Кірсанова, О. Конєва, І. Унта та ін., які внутрішню диференціацію ототожнювали із індивідуалізацією навчання. Їх дослідження були присвячені висвітленню проблеми індивідуалізації навчального процесу у загальноосвітній школі.

До питань диференціації навчання в означений період неодноразово зверталися М. Скаткін, М. Роземберг, М. Шахмаєв та ін. Так, М. Скаткін у роботі «О школе будущего» (1974) зазначав, що досвід та результати експериментальної роботи підтверджували педагогічну виправданість диференційованого навчання. Перевірені на практиці ефективні форми диференційованого навчання – факультативні курси, класи з поглибленим вивченням предметів за вибором, гуртки та ін. [450, с. 38-39].

Над науковим обґрунтуванням профільної диференціації навчання працював М. Шахмаєв. Він створив дидактичні основи диференційованого навчання, запропонував теоретичне обґрунтування диференціації та розглянув проблеми її практичної реалізації. У роботі «Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе» (1975) учений виокремив такі види диференціації: за здібностями, за нездібностями, за професійною орієнтацією, за інтересами [521, с. 254].

Із середини 1970-х років актуальності набувало питання організації роботи міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, де реалізовувалося профільне навчання професійного спрямування. Однією із перших робіт, що торкалася цієї проблеми, була монографія «Трудовое обучение школьников в межшкольных учебно-производственных комбинатах и цехах» (за редакцією М. Жиделева), у якій науково обґрунтовувалися організаційно-педагогічні основи діяльності навчально-виробничих комбінатів, особливості методики проведення занять з учнями, основи планування та організації навчально-виробничої роботи в комбінатах [485].

Історіографію проблеми означеного періоду доповнюють дослідження пізніших етапів та сучасників: К. Тувіке «Становление системы факультативных занятий в общеобразовательной школе (на основе опыта школ Эстонской ССР» (1984) [487], В. Дедуха «Політехнічна освіта школярів на факультативних заняттях у 8-9 кл» (1994) [98], Д. Молокова «Тенденции развития советской общеобразовательной школы второй половины 60-х – первой половины 80-х годов» (2004) [278], Л. Пироженко «Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття)» [344].

Питання реалізації професійного спрямування старших класів середньої школи через упровадження профільного професійного навчання у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах актуалізувалося впродовж **1984 – 1987** років. Сучасниками цього проміжку часу вивчалися наявність умов поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки учнів, а також можливості співпраці загальноосвітньої школи із базовими підприємствами для реалізації профільної професійної підготовки старшокласників.

Висвітлення актуальних проблем та перебіг упровадження освітніх змін знаходимо у працях міністра освіти зазначеного періоду М. Фоменка «Школа на шляху перебудови» (1986), «Про хід виконання в республіці рішень XXVII з'їзду Компартії України, Основних напрямів реформи загальноосвітньої школи по дальшому підвищенню якості навчання і комуністичного виховання підростаючого покоління» [499; 500]. Проте розвиток освіти висвітлювався однобоко, політично заангажовано, з акцентом на позитивних змінах.

У дослідженні спираємося на праці із проблем поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки у шкільній освіті 1984 – 1990 рр., з-поміж них: Ю. Аверичевої «Школа и современное производство» (1986) [1], П. Атутова «Политехническое образование: сближение общеобразовательной и профессиональной школы» (1986) [10]; Д. Зембицького «Реальные проблемы нового курса: [О вводе профильной подготовки учащихся с 1987 – 1988 учебного года]» (1988) [141]; І. Мельникова, С. Титовича «Реформа общеобразовательной и профессиональной школы: задачи и пути реализации» (1984) [270]; Є. Козакова «Підготовка учнів до праці» (1986) [182]; В. Струманського «Історико-педагогічні нариси політехнічної освіти в середній спеціальній школі України (1917 – 1987 рр.)» (1988) [466; 467; 468.]; І. Зарецької «Первые итоги реформы» (1985) [137].

Різні аспекти розвитку проблеми професійної підготовки учнів у рамках шкільної освіти впродовж 1984–1987 рр. представлені у роботах сучасних учених: А. Вихруща, Й. Гушулей, О. Калігаєва, Н. Калініченко, В. Курила, В. Майбороди, Н. Терентьєва, М. Піддячого та ін. [256; 348] та ін.

Упродовж **1988 р. – кінця ХХ ст.** освітні зміни зумовили актуальність ідеї профільної диференціації навчання у середній школі академічного спрямування.

До здобуття Україною незалежності основні дослідження із впровадження диференційованого навчання у загальноосвітній школі проводилися у НДІ теорії та історії педагогіки АПН СРСР під керівництвом М. Шахмаєва і в НДІ загальної середньої освіти під керівництвом В. Монахова. Значна робота велася над розробкою навої парадигми освіти, приведення змісту освіти у відповідність з новою ідеологією, потребами суспільства [279].

У перше десятиліття після розпаду СРСР в Україні, в умовах внутрішньої невизначеності орієнтирів розвитку, відбувалася поступова руйнація радянських традицій та формування власної освітньої політики. Спираючись на російський досвід введення варіантного та диференційованого навчання, розробки гнучких навчальних планів та програм, українські вчені та педагоги також працювали над варіативністю у змісті, структурі та організації

навчального процесу у середній школі, що реалізовувалося через створення інноваційних шкіл різних профілів та спрямувань, а також нових типів навчальних закладів (гімназій, ліцеїв та ін.) із профільним навчанням.

Питання профільного навчання розглядалося у контексті варіативності змісту середньої освіти вченими О. Савченко, С. Гончаренком, Ю. Мальованим. Профільну диференціацію вони визначали як організацію у старших класах школи особливих профільних класів, що відрізнялися від звичайних змістом освіти та особистісною спрямованістю учнів [75; 431].

У цей період окремі роботи були присвячені організаційним аспектам профільного навчання в умовах ліцею (В. Алфімова) [4], середньої школи (О. Бугайов, А. Самодрин) [43; 433], у школах сільської місцевості (Н. Шиян) [524]

Значна кількість досліджень була присвячена методичним аспектам профільного навчання. З-поміж них роботи, що розкривали особливості навчання окремих предметів в умовах профільного навчання: фізики Т. Гордієнко [81]; природничо-математичного циклу предметів Л. Жовтан [123]; загальної біології Я. Фруктова [503].

У процесі розробки різноманітних навчальних планів на основі профільного та рівневого підходів серед російських дослідників (О. Моїсеєв, М. Поташник, В. Монахов, В. Орлов, І. Якиманська, С. Рягін) тривала дискусія про відмінності профільного та поглибленого навчання. Так, на думку О. Моїсеєва, М. Поташника, у профільних класах, на відміну від класів із поглибленим вивченням окремих предметів, поглиблено вивчається не один, а група взаємопов'язаних предметів [277]. В. Монахов, В. Орлов вважали, що у профільних класах вивчення профільних предметів повинно здійснюватися не поглиблено, а розширено, за рахунок матеріалу профільного спрямування [279]. Відповідно до поглядів І. Якиманської, профільне навчання пропонує поглиблене вивчення одного із декількох предметів, спеціальних курсів, що відповідають вибраному профілю, і забезпечує допрофесійну підготовку з метою вибору майбутньої сфери діяльності [528]. На переконання С. Рягіна, головний критерій, який розділяє профільне та поглиблене навчання, є підхід до навчання. На думку вченого, для поглибленого вивчення системотворчим змістом є когнітивний компонент, змістове прирощення тановлять додаткові наукові знання. Системотворчим змістом профільного навчання є особистісний компонент, прирощення знань спрямовано на професійну орієнтацію через виявлення аксіологічних аспектів та оволодіння способами пізнання профільної галузі [424].

На початку ХХІ ст. упровадження профільного навчання стає концептуальною ідеєю розвитку вітчизняної шкільної освіти. Значна увага досліджень цього періоду торкається проблем загальнопедагогічної (у тому числі загальнодидактичної) специфіки профільного навчання, що знайшло відображення у дослідженнях А. Самодрин «Теоретичні засади системи профільного навчання в умовах регіону» [434], Н. Дмитренко «Дидактичні засади профільного навчання учнів приватних загальноосвітніх навчальних закладів» [107], Н. Ковчин «Дидактичні умови диференціації навчання

старшокласників» [181], С. Вольянської «Організація профільного навчання в загальноосвітній школі в умовах регіону» [64] та ін.

Окремі аспекти, дотичні до нашого дослідження, висвітлено в колективній монографії «Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ-перша третина ХХ ст.)» (2013) (авт.: О. Сухомлинська, Н. Дічек, Л. Березівська, Н. Гупан, Л. Бондар, Н. Антонєць, М. Антонєць, Т. Філімонова), у якій представлено генезу диференційованого підходу у вітчизняному шкільництві заявленого періоду [105]; дисертаційному дослідженні О. Худзей «Навчання профільних предметів у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)» [509], де розкрито організаційно-педагогічні засади діяльності спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов.

У дослідженні професора Л. Березівської «Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті» цілісно, в порівняльно-зіставному вимірі проаналізовано, відповідно до конкретної логіко-структурної моделі та періодизації, реформаторську політику вітчизняних урядів щодо освіти на різних етапах її розвитку, організаційні аспекти, змістові складові, зокрема, педагогічні засади реформування школи, ідеї української педагогічної громадськості стосовно тих чи інших реформ, взаємозв'язок та наступність між реформами в контексті суспільних-політичних, економічних і педагогічних детермінант [24].

Отже, вивчення історіографії проблеми свідчить про те, що, незважаючи на велику кількість досліджень, які були безпосередньо присвячені розгляду питань розвитку середньої освіти в Україні впродовж ІІ половини ХІХ – ХХ ст. або так чи інакше торкалися освітніх аспектів, немає робіт, що комплексно та системно охоплювали б проблему профільного навчання в історії вітчизняної школи у визначених хронологічних межах.

З-поміж основних завдань історико-педагогічного дослідження виділяється формування його джерельної бази, виявлення та науковий аналіз як уже відомих, так і нових джерел, адже «джерела є першою і необхідною умовою дослідження історичного минулого» [258, с. 35]. Поняття «джерельна база» українські вчені Я. Калакура, І. Войцехівська, С. Павленко, Б. Корольов, М. Палієнко трактують як «сукупність джерел, на які спирається історичне пізнання» [160, с. 45].

Як зазначає російський учений Г. Корнетов, «історія педагогіки – один із напрямів історичного пізнання. На проведення історико-педагогічних досліджень розповсюджуються ті ж вимоги, котрі ставлять перед процедурою отримання наукових знань про минуле» [196, с. 144]. У цьому контексті доречним буде для визначення основних джерел історіографії звернутися до історичної науки, яка має значні наукові напрацювання з історіографії та джерелознавства.

З-поміж основних понять історичної історіографії виступає поняття «історичне джерело». Серед дослідників існують різні його визначення і тлумачення. При розкритті підходів до його змістової сутті вчені визначають кілька історично сформованих основних напрямів. Серед них: позитивістський,

що розглядає джерела як «речі», які містять «готові» або «напівготові» факти, котрі необхідно збирати та вивчати; марксистський, що базується на історичному матеріалізмі і трактує історичне джерело виключно як продукт певних суспільних відносин, насамперед класових, побудованих на формаційному розумінні історії; неокантіанський, що розглядає джерело як продукт індивідуальної людської психіки, та постмодерністський, який історичне джерело розглядає як явище культури, як єдину доступну для історика реальність минулого [160, 45].

Сучасні українські вчені дотримуються такого формулювання поняття: «історичне джерело – це носій історичної інформації, що виник як продукт розвитку природи і людини й відбиває той чи інший бік людської діяльності» [160, с. 46].

Погоджуємося із твердженням Г. Корнетова про те, що «історичне джерело є єдиною реальністю, що пов'язує історика з минулим. Лише спираючись на цю реальність, історик може формувати твердження про події минулого. І лише твердження, зроблені істориком, на основі вивчення джерела, можуть вважатися науковими, тобто такими, які відповідають критеріям достовірності та підтвердження фактами знань» [196, с. 144].

Джерельну базу дисертації умовно ділимо на *архівні матеріали* та *опубліковані джерела*.

Архівний документ, за твердженнями вчених, це «документ, незалежно від його виду як матеріального носія інформації, місця і часу його створення, форми власності на нього, що, як правило, припинив виконувати функції, задля яких був створений, але зберігається чи підлягає зберіганню з огляду на свою значущість для особи, суспільства чи держави або має цінність для власника» [160, 50].

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять **документальні джерела**, що регулювали розвиток вітчизняної середньої освіти впродовж II половини XIX – XX ст. Для вивчення *імперського періоду* важливими є: постанови Міністерства Народної Освіти, Попечителя Київського навчального округу, циркуляри Міністерства Народної Освіти, керівництва Київського учбового округу, проекти статутів та статuti гімназій і прогімназій, проекти статутів та статuti реальних, жіночих, комерційних, духовних училищ, протоколи попечительської ради, статистичні звіти про роботу гімназій, училищ, підготовчих класів та ін.; документальні джерела *періоду визвольних змагань* (1918 – 1920 рр.): накази по департаменту Міністерства освіти, листування з повітовими органами освіти, звіти Секретаріату освіти, плани, проекти і положення у справі нової організації школи, протоколи шкільних рад, статут Ради Міністрів про Єдину школу, Проект про Єдину школу, програми занять Єдиної школи та ін.; документальні джерела *радянського періоду* (1920 – 1991 рр.): інформаційні повідомлення, циркуляри, закони, накази, постанови Народного комісаріату освіти УРСР, Ради Міністрів СРСР з питань народної освіти в УРСР, ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР, Міністерства освіти (у різні роки – Міністерство народної освіти УРСР, Міністерство освіти України), резолюції всеукраїнських учительських з'їздів, опубліковані звіти керівних



органів освіти; програми шкіл (класів) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням, довідки про стан розвитку народної освіти за різні роки, зведені звіти Міністерства освіти за середні школи за різні роки та ін.; *періоду незалежності України*: закони, постанови, навчальні плани гімназій, ліцеїв, загальноосвітньої школи, положення про гімназію, ліцей; концепція державного стандарту школи та ін., фонди: Центрального державного історичного архіву України (фонди: №№ 336, 442, 707, 849, 1191), Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (фонди: №№ 2581, 2582, 166, 2201, 1868), Інституту рукописів Національної бібліотеки України ім. В.І.Вернадського, Відділ стародруків та рідкісних видань Національної бібліотеки України ім. В.І.Вернадського, Відділ архівознавства і документознавства Національної бібліотеки України ім. Вернадського, фонди Педагогічного музею України (м. Київ).

Значний пласт наших історичних джерел становлять **опубліковані джерела**. Важливі для нашого дослідження опубліковані документи *імперського періоду*: «Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения: 1802 — 1825», «Свод печатных рецензий на проект устава средних и низших учебных заведений, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения», «Распоряжение Министерства народного просвещения по введению в действие нового Устава гимназий и прогимназий» та ін. Ці та інші матеріали розміщені у періодичних виданнях та педагогічних часописах заявленого періоду: «Русская школа», «Воспитание», «Русский педагогический вестник», «Морской сборник», «Світло», «Нова школа» та в офіційному урядовому виданні «Журнал Министерства Народного Просвещения» (з 1834 по 1917 рр.).

Важливим історичним джерелом є 6-титомник «Замечаний на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ», до якого ввійшли результати обговорення «Проекту устава общеобразовательных учебных заведений», що складало 365 відзивів на проект, із них 42 – із-за кордону. Згодом на основі їх аналізу було створено та опубліковано «Своды замечаний на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ» (1863) із 18 розділів. Редакція кожного розділу була поручена особливим референтам. Так, розділ «О разделении гимназий на филологические и реальные» редагував Р. Шарбе; «Своды мнений о классическом и реальном образовании» – В. Водовозов; «О направлении курса общеобразовательных учебных заведений» – А. Власов та ін. [437, с. 303, 330].

До опублікованих документів *періоду визвольних змагань (1917 – 1920 рр.)* належать ті, що друкувалися у періодичній пресі того часу. Це, передусім, універсали, закони та постанови Центральної Ради, Народного комісаріату освіти, які допомагають зрозуміти освітню політику урядів заявленого періоду. Оприлюднення цих документів відбувалося шляхом публікації в українських офіційних виданнях («Вісті з Української Центральної Ради», «Вісник Генерального Секретаріату УНР», «Вісник Ради Народних Міністрів УНР», «Вісник народного комісаріату освіти України» (1920)) та в іншій періодиці.

Продовжувачем традиції українського журналу «Світло» став часопис «Вільна Українська Школа» (1917 – 1919), у якому публікувалися статті вчителів, учених, висвітлювалися основні освітні події та актуальні проблеми шкільництва. Для нас матеріали часопису є вагомим джерелом дослідження.

До актуалізованої частини джерельної бази належать також опубліковані документи особистого походження – спогади, щоденники, приватне листування державних і громадських діячів. Зокрема у працях С. Русової «Мої спогади», Д. Дорошенка «Мої спомини про недавнє-минуле (1914 – 1920)» широко висвітлено перебіг історичних подій у складний український період.

Чисельні освітні документи *радянського періоду*: нормативні законодавчі акти, що стосувалися школи (матеріали з'їздів КПРС, програмні документи партії, постанови ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР та УРСР, Міністерства освіти СРСР та УРСР та ін.), навчально-методичні матеріали (навчальні плани, програми) друкувалися у: Збірнику декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти (1920 – 1921:); Бюлетені офіціальних розпоряджень і повідомлень Наркомосвіти (1921 – 1922); Збірнику наказів Народного комісаріату освіти (1934 – 1936); Збірнику наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР (1936 – 1941); Збірнику наказів та розпоряджень Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР (1945 – 1989); Інформаційному збірнику Міністерства народної освіти Української РСР (1989 – 1991). Їх вивчення сприяє відновленню історичної правди.

Найбільш важливий масив матеріалів з нашої теми міститься у періодичних педагогічних виданнях радянського періоду («Комуністична освіта» (1931 — 1941), «Радянська школа» (1945 – 1991), «Советская педагогика» (1937 – 1991), «Школа и производство» (з 1957 р.)). Статті вчених та педагогів з питань організації народної освіти, напрями поєднання загальної освіти та трудової підготовки учнів, забезпечення диференційованого навчання у середній школі є для нашого дослідження важливим історичним джерелом.

Вагомий пласт освітньої інформації міститься у друкованих документах *періоду незалежності України*. З-поміж них виділяємо правові та концептуальні документи розвитку середньої освіти (Закон УРСР «Про освіту» (1991) та Закон України «Про освіту» із внесеними змінами та доповн. (1996), постанови Верховної Ради УРСР, Концепція середньої загальноосвітньої школи України (1992), рішення колегії Міністерства освіти України, положення про гімназію, ліцей, загальноосвітню школу, школи нового типу, «Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття» (1994), Концепція державного стандарту загальної середньої освіти України (1996), Положення «Про затвердження базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів» (1998), Закон України «Про загальну середню освіту» (1999)), які друкувалися у «Інформаційному збірнику Міністерства освіти України», газетах «Освіта» та «Освіта України».

Проблеми розвитку загальноосвітньої школи, впровадження профільної диференціації у школах нового типу, гімназіях, ліцеях висвітлювалися в освітній періодиці пострадянського періоду («Рідна школа», «Педагогічна газета», «Педагогіка і психологія», «Директор школи» та ін.).

Вивчення сукупності історичних джерел, що збереглися до наших днів та акумулюють оптимальну інформацію про історичний процес розвитку профільного навчання в історії вітчизняної школи, окреслення й аналіз джерельної бази проблеми сприяє поглибленому розумінню об'єкта і предмета дослідження.

### **1.3. Періодизація профільного навчання в історії вітчизняної школи**

Однією із важливих проблем історико-педагогічного дослідження є проблема періодизації і виділення її окремих етапів. Як зазначав німецький філософ К. Ямперс, «спроба структурувати історію, ділити її на ряд періодів завжди веде до грубих спрощень, однак, ці спрощення можуть служити напрямками, що вказують на істотні моменти» [531, с. 52].

Уточнимо поняття «період» і «етап», які є ключовими для формування структури будь-якої періодизації. Під періодом розуміємо проміжок часу, що охоплює який-небудь завершений процес. Усередині періодів виділяємо певні етапи. Етап – відрізок часу, позначений якісними змінами, упровадженням профільного навчання.

Вітчизняні вчені - історики педагогіки (Л. Березівська, Н. Гупан, Т. Кочубей, Л. Пироженко, О. Сухомлинська, О. Черкасов та ін.) періодизацію вважають проблемою методологічного порядку, що допомагає віддзеркалити логіку процесу розвитку об'єкта пізнання на фоні характеристик історичних періодів. Як зазначає С. Бобришов, у своєму арсеналі періодизація має реалізовані різні методи аналізу, слідування певним принципам, використання прийомів, що дозволяють прояснити сутність, упорядкувати зміст, виявити значущість явища, що вивчається на різних етапах розвитку історико-педагогічного процесу [36, с. 244].

У нашому дослідженні спираємося на погляди Н. Гупана, який під періодизацією розуміє логічне розмежування досліджуваного періоду у відповідності до якісної характеристики його стосовно самостійних окремих етапів. Така характеристика має відображати як загальні закономірності розвитку громадського життя, так і специфічні за своїм змістом, а також істотні моменти основних методів і форм генези проблеми та визначальних етапів її розвитку [92, с. 13].

Обґрунтуванню побудови періодизації розвитку педагогічного знання приділялася увага багатьох учених історії педагогіки (Л. Березівська, Л. Вовк, Н. Гупан, Н. Дічек, І. Зайченко, Т. Кочубей, Н. Побірченко, О. Пометун, А. Сбруєва, О. Сухомлинська та ін.).

Від того, що береться за основу періодизації, зазначала О. Сухомлинська, який контекст вкладається в той чи інший період, що виступає рушійною силою зміни періоду, відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля [471, с. 47].

Розробляючи періодизацію розвитку національної педагогічної думки, О. Сухомлинська зазначала, що розвиток педагогічної думки і розвиток школи, освіти, які традиційно розглядаються в історико-педагогічній науці майже як один процес – це різні напрями історико-педагогічної науки. Вони мають багато спільного, і хоча й діють у однакових історичних реаліях, одному історичному просторі, їх віддзеркалення, відображення, їх рефлексія різняться між собою [471, с. 48].

Освітній простір, на думку О. Сухомлинської, знаходиться здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні та ідеологічні процеси. Вони задають параметри шкільної політики, функціонування освіти і виступають фундаментом для періодизації розвитку школи. Педагогічна ж думка завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості автора (чи авторів) з його смаками, віруваннями, переконаннями. Отже, вказує О. Сухомлинська, крім науково-педагогічних знань, вона включає в себе ідеологію з відчутною опорою на національні цінності, різні форми історичної ментальності, тобто те, що в педагогіці називають архетипи. Як правило, педагогічна думка випереджає розвиток освіти, але інколи і не встигає за ним, доганяє його [471, с. 48.].

Для нашого дослідження важливою є періодизація реформування шкільної освіти 1919 – 1991 рр., розроблена Л. Березівською. В основі дослідження нею покладено ретроспективний і системно-концептуальний аналіз із урахуванням суспільно-політичних (зміна або забезпечення функціонування суспільної системи, політичних режимів на засадах провідних ідеологій), соціально-економічних (зміна економічної політики, виникнення соціальних і національних конфліктів) і педагогічних детермінант (зміна освітньої парадигми, втіленої у відповідних законодавчо-нормативних документах, стан шкільної освіти, розвиток громадсько-педагогічної думки, педагогічної науки) [32, с. 45].

Л. Березівською було окреслено такі історичні періоди реформування шкільної освіти в Україні впродовж 1919 – 1991 рр.: I період (1919 – 1930) – радянська реформа школи в УРСР, що мала такі складові: реформа шкільної освіти на основі концепції Наркомосу РСФСР (1919 – 1920); реформування шкільної освіти згідно із схемою Г. Гринька (1920 – 1924); реформування школи 1924 – 1927 рр. як етап експериментування й пошуку; реалізація національної радянської системи шкільної освіти в УРСР у контексті посилення уніфікаційних процесів (1927–1930). II період (1930 – 1991) – реформування радянської загальноосвітньої школи в УРСР в умовах авторитарного суспільства - поділено на чотири етапи: контрреформа шкільної освіти як її уніфікація в загальнорадянську 1930 – початку 1950-х років; реформа щодо зміцнення зв'язку школи з життям 1956 – 1964 рр. як складова десталінізації суспільного життя; часткові зміни й наростання стагнаційних явищ у шкільній освіті 1964 – 1984 рр.; зародження демократичних змін на тлі реформи загальноосвітньої і професійної школи та визрівання національної реформи освіти (1984–1991) [32, с. 45-46].

Профільне навчання у вітчизняній школі також має своє становлення, зумовлене ходом історії людства. Перші намагання періодизації профільного навчання, здійснені радянським ученим М. Гончаровим, відповідали основним засадам періодизації радянської історико-педагогічної науки. У праці «О введении фуркации в старших классах средней школы» (1958) учений виокремив періоди впровадження «диференційованого навчання (фуркації)» у старших класах середньої школи. Цими періодами були: I – період дореволюційної школи (II половина XIX–початок XX ст.): 60-ті роки XIX ст. – створення статуту двох типів семикласних гімназій. Цей період учений охарактеризував як час «прогресивного перетворення середньої школи зі станово-дворянської у буржуазно-класову»; 70 – 80-ті роки XIX ст – період діяльності реальних училищ, у яких реалізовувалася фуркація; початок XX ст. – створення різних проектів шкільних реформ, у яких планувалося здійснення фуркації; II період – школа радянського періоду (1918 – кін. 1950-х рр.): 1918 рік – створення «Положення про єдину трудову школу», де передбачалося розділення старших класів середньої школи на відділення; 20-ті роки XX ст. – період упровадження біфуркації із сільськогосподарським та індустріальним нахилами; кінець 50-х років XX ст. – період орієнтації партійної освітньої політики на необхідність зв'язку школи з життям [80, с. 12-37].

Вивчення наведених періодизацій та використаних для їх створення підходів дало змогу зробити спробу розробки періодизації розвитку профільного навчання в історії вітчизняної школи (II половина XIX – XX ст.).

Щодо розвитку профілізації вітчизняної школи, то слід зауважити, що він залежав від соціально-політичного, суспільно-економічного стану країни та особливостей державної політики в галузі освіти.

Аналіз історико-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що введення профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи зумовлювалося такими факторами: потребою збереження становості в освіті; необхідністю побудови освітньої траєкторії для конкретного учня з урахуванням його здібностей та інтересів; суспільно-державним запитом на підготовку майбутніх спеціалістів певного профілю.

Таким чином, профільне навчання як вид диференціації та індивідуалізації в історії вітчизняної школи набувало особливих форм реалізації у ті періоди, коли у державній освітній політиці активізувалися демократичні процеси, декларувалося особливе ставлення до особистості дитини, розширення можливостей вибору для учня в умовах середньої школи. З іншого боку, ідеї профільного навчання ставали значущими у періоди загострення питання зв'язку середньої освіти із життям, відповідності її суспільно-державному замовленню. У цьому контексті на перший план виходили характеристики шляхів поєднання загальної та професійної середньої освіти, одним із яких є профільна диференціація.

До критерій періодизації, що лежать в основі визначення періодів розвитку профільного навчання, відносимо такі: нормативно-правове (визначення моделей профільного навчання та шляхів впровадження у навчально-педагогічний процес); наукове (наявність науково-обґрунтованих концепцій,

змістового наповнення понятійно-категоріального апарату), навчально-методичне (наявність профільної диференціації змісту середньої освіти та організації навчання), матеріально-технічне забезпечення профільного навчання.

Ретроспективний та історико-системний аналіз профільного навчання у вітчизняній школі у визначених нами хронологічних межах на основі вивчення соціально-економічних, педагогічних та дидактичних підходів уможливили розробку його періодизації:

*I – 1849 – 1916 рр.* – період профілізації середньої освіти на українських землях у імперську добу, зумовлений потребою збереження становості в освіті:

*перший етап (1849 – кінець XIX ст.)* – розвиток ідеї профільної диференціації середньої шкільної освіти у ході освітніх реформ;

*другий етап (початок XX ст.)* – пошук вченими шляхів оновлення загальноосвітньої школи в умовах збереження самодержавним урядом системи освіти як гаранта імперського ладу;

*третій етап (1915 – 1916 рр.)* – розвиток ідеї профільної диференціації у проекті шкільної реформи П. Ігнат'єва;

*II – 1917 – 1920 рр.* – період розвитку ідеї профільного навчання у вітчизняній школі у час визвольних змагань спричинений потребою створення української середньої школи на засадах західноєвропейських демократичних цінностей;

*III – 1920 – 1987 рр.* – період досвіду упровадження профільного навчання у радянській старшій школі зумовлений потребою у підготовці майбутніх спеціалістів певного профілю та пошуком вчених оптимального поєднання змісту загальної, політехнічної та професійної освіти при збереженні єдиного обсягу та змісту основ наук:

*перший етап (1920 – 1927 рр.)* – запровадження диференціації шкільництва за галузевими вертикалями та професійними нахилами;

*другий етап (кінець 1920 – початок 1950 рр.)* – становлення та розвиток середніх військово-підготовчих спецшкіл та перших шкіл-інтернатів з поглибленим вивченням предметів;

*третій етап (1952–1964 рр.)* – упровадження профільного навчання професійного спрямування у старших класах середньої загальноосвітньої школи;

*четвертий етап (II половина 1960-х – початок 1980-х рр.)* – реалізація ідеї поглибленого вивчення предметів в умовах утилітарної середньої освіти;

*п'ятий етап (1984 – 1987 рр.)* – введення профілізації професійного спрямування у старших класах загальноосвітньої школи;

*IV– 1988 – 1999 рр.* – період розвитку ідеї та впровадження профільної диференціації академічного спрямування у середній школі в умовах демократичних суспільних змін та розбудови державної незалежності.

Охарактеризуємо їх більш детально.

Хронологічні межі I періоду визначені нами *1849 – 1916 рр.* У межах цього періоду виділено три етапи: 1849 р. – кінець XIX ст., початок XX ст. та 1915 – 1916 рр.

Упродовж першого етапу (*1849 р. – кінець XIX ст.*) у Російській імперії, до складу якої входила і більша частина території України, профілізація загальної середньої освіти мала декілька різновидів утілення, а саме:

- існування різних типів загальноосвітніх закладів,
- фуркація старших класів середньої школи;
- відкриття додаткових класів чи курсів із професійним ухилом при гімназіях та училищах.

Нижня межа періоду – 1849 р., – обумовлена затвердженням імператором Миколою I пропозиції Державної думи про введення з 4 класу біфуркації в гімназіях за профілями (латинська та грецька мови, законодавство). 1852 р. гімназійний курс старших класів поділявся на три профілі: з двома стародавніми мовами; з вивченням природознавства та законодавства; з вивченням законодавства.

Під час освітніх реформ 1856 – 1864 рр. Ученим комітетом було представлено низку проектів статутів гімназій, у яких пропонувалися різні варіанти профільної диференціації організації та змісту середньої освіти.

У 70-ті роки XIX століття реальні гімназії були реорганізовані у реальні училища, старші класи яких профілювалися. У дослідженні детально проаналізуємо мету та способи організації профільного навчання у реальних училищах.

Хоча фуркація у закладах середньої освіти впроваджувалася до 1888 року, однак перший виокремлений нами етап не закінчується на цьому. В дослідженні детально зупинимося на вивченні реалізації профільного навчання професійного спрямування, яке реалізовувалося через систему спеціальної середньої освіти (духовної, військової, комерційної), що особливого розвитку набуло наприкінці XIX ст. Проведемо аналіз способів поєднання загальної та професійної освіти у цих закладах.

Другий етап – *початок XX ст.* характеризувався постійним пошуком вченими шляхів оновлення загальноосвітньої школи в умовах збереження самодержавним урядом системи освіти як гаранта імперського ладу. Так, у Міністерстві народної освіти під керівництвом М.Боголепова (1898 – 1901 рр.) піднімалося питання про поступове зближення гімназійної (формальної) і реальної (матеріальної) освіти та створення нового типу навчального закладу – єдиної восьмирічної загальноосвітньої школи з фуркацією на старшому відділенні. Однак ці ідеї не були впроваджені у життя.

Українські педагоги (О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіга та ін.) на сторінках періодичних виданнях розміковували над підвалинами національної системи освіти, обґрунтовуючи такі принципи розвитку шкільництва, як національний, демократичний, позастановий, зв'язку школи з життям, гуманістичний, діяльний, виховний.

Третій виділений нами етап – *1915 – 1916 рр.* пов'язаний із перетвореннями середньої освіти під керівництвом міністра освіти П. Ігнат'єва, у яких була закладена ідея профільного навчання. Відповідно до проекту середньої школи, запропонованого ним, поліфуркація вводилася з 4 класу семирічної гімназії та мала сприяти індивідуалізації навчального процесу.

Профільна диференціація змісту освіти старших класів середньої школи передбачала професійно зорієнтоване вивчення предметів відповідного ухилу. Проект середньої освіти П. Ігнат'єва вважається найпрогресивнішим за весь царський період. У нашому дослідженні зупинимося на детальному аналізі профільної диференціації змісту середньої освіти, запропонованої П. Ігнат'євим.

II періодом нашої періодизації виділено *1917 – 1920 рр.* – розвиток ідеї профільного навчання у школі в період визвольних змагань. Упродовж окресленого проміжку часу українською науково-педагогічною спільнотою під керівництвом П. Холодного була створена концепція єдиної національної школи, яка лягла в основу «Проекту єдиної школи на Україні». Відповідно до документа, III ступінь загальноосвітньої школи був профілізованим. Особливість організації профільної старшої школи, а також ідеологія ставлення до профільного навчання прогресивних українських педагогів у добу національного відродження важливі для нашого дослідження.

Хронологічні межі III періоду – *1920 – 1987 рр.* охоплюють весь радянський проміжок часу, впродовж якого були реалізовані різні видозміни профільного навчання у середній школі.

Першим етапом нами виділено *1920–1927 рр.* Нижня межа етапу – 1920 р. – пов'язана із початком формування системи освіти Української РСР, очолюваної Г. Гриньком. Відповідно до розробленої Г. Гриньком «Схеми освіти на Україні», трудова школа складалася із двох концентрів та мала 7-річний курс. Старша трудова школа замінювалася професійною школою. У свою чергу, диференціація професійної школи мала відбуватися за галузевим критерієм та професійними нахилами (спеціальностями). Однак практична реалізація цієї моделі шкільництва спричинила появу низки додаткових профосвітніх закладів, які доповнювали прогалини системи шкільної освіти. У дослідженні проаналізуємо досвід упровадження профільного навчання професійного спрямування в окреслений період, вивчимо способи організації загальної та професійної освіти. Верхня межа етапу – 1927 рік – початок уніфікації системи освіти в СРСР.

Другий етап – кінець *1920-х рр.* – *1940-х рр.* На цьому етапі починає своє становлення та розвиток новий тип середніх закладів – спецшколи. Першими були військово-підготовчі спецшколи з 3-річним строком навчання для підготовки майбутніх курсантів військово-навчальних закладів, які проіснували до кінця 1920 – початку 1930 рр. Після затвердження Раднаркомом (1938) Положення про спеціальні школи народних комісаріатів освіти РРФСР і УРСР, яке діяло без змін до 1946 р., стали відкриватися спецшколи народних комісаріатів освіти УРСР. З 1940 року створювалися військово-морські спецшколи, спецшколи ВПС та артилерійські спецшколи. Випускники спецшкіл здобували середню освіту і право на зарахування без іспитів в один із вищих військово-морських або льотних училищ країни. З 1946 року, після прийняття Радою Міністрів УРСР Постанови «Про покращення вивчення іноземних мов у семирічних та середніх школах УРСР» стали з'являтися перші



школи-інтернати з поглибленим вивченням предметів. Детальний аналіз яких буде здійснено в ході дослідження.

Третій етап – *початок 1950-х – 1964 рр.* Нижня межа етапу узгоджена із виходом праці «Економічні проблеми соціалізму в СРСР» Й. Сталіна (1952 р.), в якій державний керівник визнав відхід радянської освіти від ленінських принципів трудової політехнічної школи та наголосив на необхідності створення умов для вільного вибору молоддю професії [504, с. 9]. Це стало поштовхом для розвитку ідеї загальнообов'язкового політехнічного навчання як засобу кращої підготовки радянської молоді до практичної діяльності та впровадження профільного навчання професійного спрямування у старших класах середньої загальноосвітньої школи. Спочатку реалізація цих ідей відбувалася через практику створення технічних гуртків у загальноосвітніх школах, на яких учні оволодівали певними виробничими навиками із важливих спеціальностей. Вагомим для нашого дослідження є аналіз досвіду організації гурткової роботи В. Сухомлинським у Павлівській середній школі.

Згодом, з другої половини 1950-х рр, профільне навчання професійного спрямування реалізовувалося через організацію поєднання у старших класах загальноосвітнього навчання і виробничої підготовки. Головною умовою побудови навчального плану школи в окреслений період було збереження встановленого співвідношення єдиного обсягу та змісту основ наук та варіативного виробничого навчання.

Впровадження профільного виробничого навчання у середній школі загострило потребу поглибленого вивчення профільюючих основних предметів, а отже диференціацію загальної освіти. З кінця 1950-х рр. радянського періоду вченими під керівництвом М. Гончарова та М. Мельникова проводилося експериментальне вивчення ефективності впровадження диференційованого навчання у загальноосвітній школі. Це стало поштовхом для створення інституту спеціалізованих шкіл, у яких здійснювалася підготовка дітей за профільними спеціальностями вищих навчальних закладів. Запропонована вченими система профільного навчання у старших класах буде нами вивчена та проаналізована.

Верхня межах етапу – 1964 р. – поєднана із переходом середньої школи на десятирічний термін навчання та зменшення кількості годин на виробниче навчання в старших класах.

Четвертий етап – *II половина 1960-х – початок 1980 -х рр.* Нижня межа етапу – II половина 1960-х рр. – пов'язана із прийняттям ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР постанови «Про міри подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966 р.) відповідно до якої у загальноосвітню школу вводилися дві форми диференціації змісту освіти за інтересами школярів: факультативні заняття у старших класах та школи (класи) з поглибленим вивченням предметів.

Введення факультативів з 7 класу мало за мету поглиблене вивчення окремих предметів за вибором учнів, розвиток інтересів та здібностей школярів, підготовка їх до продовження освіти, свідомого вибору професії. Факультативні заняття у загальноосвітній школі мали різні спрямування:

факультативи підвищеного рівня, на яких поглиблено вивчалися зміст основного курсу; прикладні факультативи, пов'язані з розвитком інтересів до сучасної техніки та виробництва; спецкурси, де могли поглиблено вивчати окремі розділи і теми основного курсу; міжпредметні факультативи, при вивченні яких використовувалися відомості із двох-трьох предметів.

З метою розвитку творчих здібностей учнів, поглибленого вивчення окремих предметів у країні було створено мережу шкіл (класів) з поглибленим теоретичним та практичним вивченням окремих навчальних дисциплін. Вони забезпечували учням поглиблене оволодіння знаннями та вміннями по профільюючим навчальним предметам, трудову і професійну підготовку, розвиток творчих здібностей у відповідності з інтересами і здібностями.

Досвід впровадження такого різновиду профільної диференціації в умовах ідеологічної заангажованості та утилітарної шкільної системи впродовж окресленого періоду часу буде вивчатися нами під час дослідження.

П'ятий етап радянського періоду профільного навчання – *1984 – 1987 рр.* – уведення профілізації професійного спрямування у старших класах загальноосвітньої школи. Нижня межа етапу – 1984 р. – поєднана із прийняттям Пленумом ЦК КПРС постанови «Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи», відповідно до якої мали прийматися заходи по поліпшенню трудового навчання і професійної орієнтації учнів. Цей документ зобов'язував проведення, в умовах загальноосвітньої школи, професійної підготовки молоді. Верхня межа етапу – 1987 р. – пов'язана із початком критики впровадження професіоналізації у загальноосвітній школі.

IV період періодизації профільного навчання у вітчизняній школі – *1988 – 1998 рр.* – розвиток ідеї та впровадження профільної диференціації академічного спрямування у середній школі в умовах демократичних перетворень соціокультурного середовища, орієнтації освітньої політики на інтереси, здібності й запити учнів через розширення можливостей освіти за вибором та розбудови незадежності України.

Нижня межа періоду узгоджена із лютневим Пленумом ЦК КПРС 1988 року, на якому проголошувалася зміна орієнтації всіх суспільних процесів на демократизацію та гуманізацію, відхід від утилітарної системи освіти, направлення курсу освітньої політики на інтереси, здібності та запити учнів через розширення можливостей освіти за вибором, координації її з перспективними потребами ринку праці. Така декларативна політика сприяла появі різноманітності навчальних планів, які включали інваріантну (2/3 навчального часу) та варіантну частини. На базі останньої формувалася профільний зміст освіти. В окреслений період з'явилися інноваційні школи різних профілів та спрямувань, нові типи навчальних закладів (ліцеї, гімназії), які були зорієнтовані на поглиблене вивчення вибраних учнями академічних профілів з метою подальшого навчання у виші. Впродовж 1990-х рр. відбувалося формування нормативно-правової бази впровадження профільного навчання в Україні у відповідності із суспільно-політичними змінами та запитам суспільства. Верхня межа періоду (1998) узгоджена із затвердженням Кабінетом Міністрів України «Базового навчального плану загальноосвітніх

навчальних закладів», у якому зміст середньої освіти розділвся на інваріативну та варіативну складові.

Повністю розділяємо погляди Л. Березівської про те, що у ході визначення хронологічних меж важко встановити початок зародження й особливо перебігу і завершення тих чи інших процесів через їх багатовимірність, хвилеподібність, стихійність залежність від об'єктивних (соціально-економічних, політичних реформ (контрреформ), стану шкільної освіти, боротьби між старою і новою філософією освіти, зміни суспільного ладу й відповідно, парадигм освіти, боротьби між старою й новою філософією освіти та суб'єктивних чинників [23, с. 48]. Тому визначення хронологічних меж періодів та етапів профільного навчання у вітчизняній школі є приблизним.

Принагідно наголосимо, що з огляду на досить великий хронологічний період у дослідженні не ставимо завдання охопити весь комплекс питань, пов'язаних із впровадженням профільного навчання у вітчизняній школі. Зокрема, не розглядаємо такі питання, як реалізація профорієнтаційної роботи в школах, впровадження профільного навчання професійного спрямування у закладах професійної освіти та закладах спеціальної освіти (художні, спортивні, мистецькі школи).

Таким чином, розроблена й обґрунтована в ході дослідження на основі історіографії проблеми та джерельної бази періодизація профільного навчання в історії вітчизняної школи у другій половині XIX – XX ст. розкриває його генезу, що детермінувалася реальними потребами і можливостями суспільства, особливостями його соціальної організації, цілями і завданнями в той чи інший період розвитку держави.

## **Висновки до першого розділу**

1. Поняттєво-термінологічний аналіз науково-довідкової літератури, праць українських та зарубіжних учених дозволили визначити ключові поняття дослідження: «профільне навчання», «профільна диференціація організації навчання», «профільна диференціація змісту навчання», «профіль», – а також конкретизувати зміст дотичних понять: «фуркація», «біфуркація», «поліфуркація», «диференційоване навчання», «зовнішня диференціація». Пропонуємо тлумачити поняття «профільне навчання» як система спеціалізованої підготовки старшокласників, що зорієнована на надання педагогічної підтримки особистісного росту, професійного самовизначення, соціальної адаптації учнів та готовності переходу до професійного навчання і ґрунтується на змінах у структурі, змісті і організації освітнього процесу залежно від особливостей профілю.

На основі порівняльно-зіставного аналізу нами визначено основні характерні ознаки профільного навчання у загальноосвітній школі: наявність диференціації, яка передбачає варіативність у змісті, структурі та організації навчального процесу, що сприяє врахуванню інтересів, нахилів та здібностей учнів; належність до проміжного, між загальним і професійним, етапом підготовки молоді, що орієнтований на професійне самовизначення

старшокласника; зміни у структурі, змісті і організації освітнього процесу залежать від специфіки спрямувань профілю (загальний, академічний, професійний) старшої ланки середньої освіти.

Аналіз праць українських і зарубіжних учених щодо методології історико-педагогічної науки дав змогу визначити теоретико-методологічні засади дослідження, а саме: теоретичні підходи (системно-хронологічний, історичний, логіко-історичний, поліпарадигмальний); загальні методи дослідження (джерелознавчий аналіз і джерелознавчий синтез архівних та опублікованих джерел, метод історичної актуалізації проблеми, історико-генетичний, порівняльно-зіставний); загальнонаукові гносеологічні принципи (системності, структурності, історизму, єдності логічного й історичного).

2. На основі історіографічного аналізу літератури з теми дослідження з'ясовано, що профільне навчання в історії розвитку вітчизняного шкільництва у визначених хронологічних межах як окрема історико-педагогічна наукова проблема комплексно й системно не досліджувалося. В українській та російській історіографії переважна більшість наукових розвідок стосується загалом реформування вітчизняної загальної середньої освіти. Найбільш досліджені питання професійної підготовки учнів в умовах середньої школи впродовж радянського періоду, шляхи поєднання загальної освіти та виробничої підготовки у середній школі означеного періоду. Маловивченими залишаються проблеми поглибленого вивчення профільних предметів в умовах середньої освіти через факультативи; експериментальне впровадження диференційованого навчання в радянській середній школі; упровадження профільного навчання професійного спрямування у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах; упровадження профільного навчання академічного спрямування в пострадянський період.

Сукупність історичних джерел, що збереглися до наших днів (архівні документальні джерела, що регулювали розвиток вітчизняної середньої освіти впродовж II половини XIX – XX ст., опубліковані документи, що друкувалися у періодичній пресі різних історичних періодів, державних виданнях, опубліковані документи особистого походження) акумулюють оптимальну інформацію про історичний процес розвитку профільного навчання в історії вітчизняної школи.

3. Ретроспективний та історико-системний аналіз упровадження профільного навчання у вітчизняній школі впродовж другої половини XIX – XX ст., на основі вивчення соціально-економічних, педагогічних та дидактичних підходів дав можливість розробити його періодизацію: I період – профілізації середньої освіти на українських землях у імперську добу (1849 – 1916 рр.): перший етап – 1849 – кінець XIX ст., другий етап – початок XX ст., третій етап – 1915 – 1916 рр.; II період – розвитку ідеї профільного навчання у вітчизняній школі впродовж визвольних змагань (1917 – 1920 рр.); III період – упровадження профільного навчання у радянській старшій школі (1920 – 1987 рр.): перший етап – 1920 – 1927 рр., другий етап – кінець 1920-х – 1940-і рр., третій етап – початок 1950-х – 1964 рр., четвертий етап – II половина 1960-х – початок 1980-х рр., п'ятий етап – 1984–1987 рр.; IV період – розвитку ідеї та

впровадження профільної диференціації академічного спрямування у загальній середній школі в умовах демократичних суспільних змін та розбудови державної незалежності (1988 – 1998 рр.).

## РОЗДІЛ 2

# ПРОФІЛІЗАЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ІМПЕРСЬКУ ДОБУ (ІІ ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

### 2.1. Ідеї профільної диференціації середньої освіти у ході освітніх реформ (1849 р.–кінець ХІХ ст.)

Система освіти, яка функціонувала на початку ІІ половини ХІХ століття, сформувалася під впливом реформаторської політики царського уряду (1802 – 1804 рр.) та змін контрреформи (1810 – 1835 рр.). *Диференційований підхід* до організації і змісту шкільної освіти бере початок з освітньої політики означеного періоду.

Трансформаційні зміни, які відбувалися в освітній системі в першій чверті ХІХ ст., сприяли «створенню системи освітніх закладів, яка спиралася на зразки західноєвропейських навчальних закладів» [38, с. 5-21]. 1804 року був затверджений «Устав учебных заведений, подведомых Университетам», відповідно до якого у кожному навчальному окрузі передбачалися такі типи навчальних закладів: університет; гімназії (чотирирічні); повітові училища (дворічні); парафіяльні училища (однорічні). Усі навчальні заклади діяли автономно, а кожний навчальний заклад вищого типу завідував усіма навчальними закладами нижчого типу [447, с. 228].

Запропонована система освіти забезпечувала наступність усіх ступенів освіти, а мета кожного ступеня вбачалася в тому, щоб підготувати учнів до навчання на вищому ступені і дати закінчену освіту для тих, хто не міг або не хотів далі навчатися. На останньому році навчання повітових училищ дозволялося відкриття додаткових курсів професійного спрямування. Щодо гімназій, то навчальним планом передбачалося надання учням старшого класу допрофесійних знань з метою професійної орієнтації, тобто зміст навчання мав загальноосвітній характер із професійною орієнтацією. Проте навчальні плани були перевантажені великою кількістю предметів, через що навчання давалося дуже важко, а діти отримували поверхові знання.

Встановлено, що вже на початку ХІХ ст. у класифікації наук виокремлювали п'ять основних напрямів: математичний, природознавчий, філологічний, історичний, філософський [2, с. 73].

У першій чверті ХІХ ст. у правлячому оточенні стали розвиватися ідеї станово -професійної освіти. Для того, щоб задовольнити потреби нижчих класів у практичній освіті, при деяких гімназіях та повітових училищах почали відкриватися окремі *класи для викладання наук*, які мали близьке відношення до місцевої торгівлі та промисловості. Зокрема, були засновані при Херсонській гімназії у 1814 році морехідний клас, при Ревельському повітовому училищі у 1815 році – комерційний клас. В окремих випадках ці спеціальні курси розвивалися, і з часом загальноосвітня гімназія чи повітове училище перетворювалися на спеціальну школу. Так, в Україні були створені комерційна

гімназія в Одесі (1812 р.), Чернігівське ремісничє училище (1804 р.), Херсонське училище для канцелярських службовців (1828 р.) та ін. [405, с. 70].

Нова течія в історії вітчизняної школи проявилася в кінці царювання Олександра I та ще більше посилилася в ході царювання Миколи I. Задекларований статутом 1802 року принцип позастановості в освіті змінювався відповідно до статуту 1828 року на жорстку соціальну диференціацію видів освіти та типів шкіл: для кожного стану передбачався окремий тип школи, доступ до вищого щабля або утруднювався, або взагалі заборонявся. Діти з нижчих станів могли навчатися лише в повітових та приходських училищах, а також у різних технічних та промислових школах.

Станово-політичні цілі та цінності набули пріоритетного значення перед цілями і цінностями освітніми. Гімназійний курс став семилітнім та набув чітко вираженого класичного характеру. Давні мови вивчалися у великому обсязі, природничі науки фактично усувалися з гімназичного курсу. Класицизм розглядався як засіб відволікання від вільнодумства і погашення можливих революційних поривів молоді. «Із введенням класицизму, – пригадував професор О. Клосовський, – стало дуже важко пройти гімназійний курс, особливо в перші роки його існування. Внаслідок цього лише невелика кількість дітей, найталановитіші, могли навчатися без репетитора. Репетиторство, це зло середньої школи, досягло крайнього ступеня. Репетиторством займалися навіть велика кількість викладачів за високу винагороду, що нерідко доходило до зловживань» [177, с. 23].

Із розвитком промисловості у країні, з переходом від ручного мануфактурного до машинного фабричного виробництва виникає потреба у школах іншого типу, які готували б своїх випускників до вивчення природничих і прикладних наук, надавали знання практичного спрямування. З 1836 року в зону особливої уваги міністерств потрапляють технічні школи, або, як їх називали «реальні училища». Ці заклади підпорядковувалися різним міністерствам. Наприклад, міністерству торгівлі та промисловості підпорядковувалися такі спеціальні школи: комерційні училища, ремісничі та торгові школи; міністерству землеробства – сільськогосподарські школи різного спрямування; військовому міністерству – юнкерські училища, військово-фельдшерські школи та школи для солдатських дітей і т.д. Більшість спеціальних шкіл відкривалися на кошти меценатів [518, с. 54]. Саме становий поділ школи призвів до утворення в Російській імперії на початку XIX століття мережі навчальних закладів нового типу, що мали своєю первісною метою поширення «технічних, безпосередньо корисних для промислової діяльності знань». Протягом цього періоду реальні училища були різновидом спеціальної освіти та забезпечували підготовку нижчих станів суспільства.

Перше розпорядження, яке стосувалося реальної освіти, датувалося 1836 роком, згідно з яким було дозволено при гімназіях та повітових училищах у тих містах, де немає університетів, створити відділення реальних училищ, пристосованих до головних потреб міського населення зі спрямуванням їх до мануфактурної промисловості чи торгівлі. У цих навчальних закладах запроваджувалися паралельні відділення: класичні та реальні. Загальний курс

викладався два роки, а з третього класу починалася *біфуркація*. У класичному відділенні домінували латинська мова та гуманітарні предмети, а в реальному – природнича історія, хімія, технологія, товарознавство, комерційне законодавство та механіка.

Класичний курс призначався переважно для дітей дворян, канцелярських служителів та художників, реальний – для дітей купців, міщан та інших «вільних станів» [405, с. 275]. Реальний курс навчання в Російській імперії мав характер не загальноосвітній, а суто технічний, вузькопрофесійний. Загальна освіта для середнього стану вважалася на той час шкідливою.

Однак, варто зауважити, що зміст навчання в реальних класах та училищах значно відрізнявся від стандартів реальної освіти Європи. Так, у Німеччині, Англії, Бельгії, Швейцарії, Італії, Пруссії реальні школи (училища) мали характер загальноосвітніх навчальних закладів з яскраво вираженим пристосуванням до практичного життя [286, с. 32].

Проте через політичні події на Заході, у кінці 40-х – на початку 50-х років ставлення у царській Росії до реальної освіти змінилося. Значну частину провини у революційних настроях, як у Європі, так на території Російської імперії, зокрема, в Україні, приписували класичній освіті. Вважалося, що класична освіта сприяє створенню «обману уяви», витверезити яку може лише реальна освіта.

У грудні 1848 року особливий комітет директорів гімназій під керівництвом попечителя С.-Петербурзького округу М. Мусіна-Пушкіна обговорював питання про біфуркацію курсу гімназії. А згодом міністром С. Уваровим був представлений проект нового навчального плану гімназії до Державної Ради. Міністр народної освіти пояснював необхідність шкільної реформи, продиктовану сучасними вимогами, так: «Нині, коли переконання про користь та важливість класичної системи достатньо спростувались, виявляється можливість, відповідно до сучасних потреб, ясніше означити двояке призначення гімназії, із більшою визначеністю перейти від загальної освіти до спеціальної. Для цього необхідно розділяти молодих людей, які готуються до університету, і тих, які бажають із гімназії перейти прямо до служби. Перші з них потребують ґрунтовних знань із стародавніх мов та історії; другим необхідні більш докладні відомості з математики – для громадянської служби» [526, с. 368].

1849 року було внесено зміни до Статуту гімназій, згідно з якими навчання в гімназії розділялося на загальне (початкове) та спеціальне. А всі предмети гімназійного курсу були розділені на загальні та спеціальні. До останніх віднесені латинська та грецька мови і російське законодавство. Вивчення спеціальних предметів розпочиналося з четвертого класу. У вищих чотирьох класах, окрім предметів загальних для всіх: закону Божого, фізики, математичної географії, російської та загальної історії, математики, мов – російської, слов'янської, німецької і французької, вводилися нові предмети, залежно від того, до якої діяльності готували себе учні гімназії. Для тих, хто готувався до університету, викладалася латинська мова, хто планував на філософський факультет – вивчав ще й грецьку мову, хто не бажав



продовжувати навчання, а хотів іти на службу – вивчав законодавство, російську мову та практичний курс математики (Додаток Б2).

1852 року навчальний курс гімназій був доповнений викладанням природознавчих наук. Водночас грецьку мову було вилучено із курсу, окрім тих гімназій, які знаходилися в університетських містах та в тих містах, де проживало населення грецького походження, в Україні це в Одесі, Ніжині, Харкові, Києві.

Усі гімназії були розділені на *три профілі*: гімназії з природничою історією і законодавством; гімназії із законодавством та гімназії з грецькою мовою, тобто *запроваджувалося професійно орієнтоване вивчення предметів*.

Капіталістичні форми господарювання сприяли зростанню попиту на реальну і технічну освіту, з іншого боку, класична система освіти зазнавала критики.

1852 року в країні залишилося лише 9 класичних гімназій із двома стародавніми мовами, у всіх інших було запроваджене профільне навчання.

Як бачимо, становий характер освіти існував протягом усієї першої половини XIX століття і суттєво впливав на хід освітньої політики. Протягом означеного періоду тривав пошук оптимальних форм організації школи. Біфуркація гімназійного курсу фактично допомагала впроваджувати в систему середньої освіти становий характер. Учні, які мали продовжувати навчання в університеті, вчилися на відділенні з посиленням вивченням стародавніх мов, а ті, хто мав іти на службу – на відділенні з посиленням вивченням законодавства.

Період царювання Олександра II (старшого сина Миколи I, 1855 – 1881) названий істориками епохою Великих реформ, які, безсумнівно, сприяли позитивним змінам у розвитку імперії. Проте хід історії показує, що жодна із запланованих реформ, що проводилася в імперії, не стала системною та не була доведена комплексно і послідовно до логічного завершення. Як зазначає сучасний історик освіти Е. Днепров, у шкільній справі, як і в інших галузях життя, самодержавство при проведенні реформ постаралося зберегти максимум свого впливу [108, с. 126].

Варто зазначити, що капіталістична економіка Російської імперії розвивалася дуже низькими темпами. Однією з причин цього Р. Гусейнов називає низький рівень інтелектуального потенціалу суспільства. За даними дослідника, у середині XIX століття в Російській імперії були грамотними лише 6 % населення, до кінця століття – близько 20 тис. осіб мали вищу освіту, з них 3 тис. осіб мали вчене званнями. Народна освіта отримувала від бюджету 1 % усіх витрат [97, с. 191]. Заміна кріпосного устрою на капіталістичний вимагав і освітніх змін.

1856 року Вчений комітет Міністерства народної освіти, за вказівкою міністра А. Норова, почав роботу над модернізацією системи освіти в імперії. А. Норов був прихильником класичної освіти, тому вважав за потрібне надати реальній освіті прикладного характеру і здійснювати її лише через спеціальні навчальні заклади. Він вважав неможливим допустити існування загальноосвітньої реальної школи. Однак його погляди не поділяв Олександр II, який у звіті міністра освіти написав: «Не поділяю це переконання» [405, с. 369].

До квітня 1858 року Вчений комітет завершив роботу над проектом статуту гімназій. Згідно з документом, *гімназії мали поділятися на три типи: філологічну, реальну та змішану*. Філологічна гімназія мала бути подібна до тієї, яка існувала з 1852 року, однак до її навчального плану додавалася природнича історія і виключалося законодавство. Головними предметами реальної гімназії ставали фізико-математичні науки з їх прикладним спрямуванням. Змішана гімназія повинна була мати 4 – 5 класів спільних, а три старші класи розділялися на два відділення: філологічне і природничо-математичне, подібно до організації ліцеїв у Франції, Англії, Бельгії та подібних гімназій у Німеччині [2, с. 214-215].

До навчального плану Вчений комітет запропонував ввести предмети, що забезпечували б загальнолюдську освіту: закон Божий, мовознавство, історію, математику, природознавство і географію. Особливий наголос робився на посиленні викладання математики, деяких розділів природознавства та мов. Курс навчання в гімназіях рекомендувалося збільшити на один рік, тобто довести до восьми років.

Отже, відповідно до проекту статуту 1858 р., пропонувалася різнотипність середньої школи як один із видів профільного навчання. Філологічна гімназія мала мати академічне спрямування, реальна гімназія – прикладне, а мішана повинна була запроваджувати профільне навчання.

Проте А. Норову не вдалося реалізувати розроблені плани у зв'язку із звільненням його з посади. Вчений комітет відмовився від ідеї біфуркації у старших класах гімназійного курсу. З березня 1858 року повноваження міністра освіти став виконувати Є. Ковалевський.

1860 року після довгих обговорень у Вченому комітеті робота над першою редакцією «Проекту устава низших и средних училищ состоящих в ведомстве Министерства народного образования» була завершена. У цьому проекті розвивалася ідея створення єдиної системи освіти з урахуванням принципу наступності між єдиною нижчою та середньою її ланками. «Мета гімназій як середніх навчальних закладів у тому, щоб дати учням повну загальну освіту, – йшлося у пояснювальній записці до проекту, – ... щоб молоді люди, які закінчили повний курс гімназійного навчання, були розвинуті розумово і в той же час збагачені такими знаннями, без яких розумна людина не може обійтися» [394, с. 116].

Знову пропонувалося довести навчання в гімназіях до 8 років, а у старших чотирьох класах ввести *біфуркацію* – розділити курс на два відділення: філологічне і природничо-математичне. Така структура гімназії повинна була вирішити проблему перевантаження учнів великою кількістю предметів, а також мала сприяти, «щоб освіта зберегла характер загальногімназійної освіти і не перетворювалася на спеціально факультетське навчання» [286, с. 63].

На біфуркацію у старших класах гімназії Вчений комітет покладав великі надії. Крім подолання перевантаження навчальними предметами, біфуркація розглядалася як можливість вибору молоддю предметів за інтересами, а згодом свідомого підходу до визначення майбутнього факультету навчання, адже доводилося «боротися з убивчою байдужістю абітурієнтів до навчальних

дисциплін, коли вони перед вступом в університет перебували в повному незнанні, який їм вибрати факультет» [286, с. 64].

Учений комітет запропонував навчальний план для гімназії з філологічним профілем, що отримала назву гімназії з «нормальним» курсом. Проект пропонував і другий варіант навчального плану для гімназій із природничо-математичним профілем (Додаток Б2.1)

Як бачимо, за проектом у гімназії природничо-математичного профілю послаблено класичне навчання: зменшено кількість годин на вивчення латинської мови, вилучено грецьку мову, а також збільшено години на вивчення математики, природознавства і фізики. Однак недоліком проекту було те, що у навчальному плані не було чіткого розподілу профільних предметів, а тому не прослідковувалося зрозумілого розмежування між двома типами гімназій.

Варто відзначити, що § 289 проекту дозволяв при гімназіях, з дозволу міністра народної освіти, відкривати *додаткові курси*, для того щоб молоді люди, які отримали загальну гімназійну освіту, мали можливість прослухати курс спеціальних предметів, необхідних для життя [394, с. 139]. Ці предмети мали професійне спрямування.

Важливим моментом було те, що згідно з проектом, додаткові курси дозволялося відвідувати лише після закінчення загального гімназійного курсу. Предметами цих курсів могли бути: законодавство, технологія, сільське господарство та інші реальні науки. На викладання деяких предметів планувалося виділяти кошти із державного казначейства, всі інші велися за рахунок меценатів та місцевих товариств.

Після закінчення додаткового курсу з предмета планувалося надавати молодим людям свідоцтво за підписом директора гімназії і викладача з цього предмета [394, с. 140].

Таким чином, відповідного до першого проекту статуту (1860 р.) вводилося профільне навчання, що мало сприяти професійному самовизначенню молоді. Окрім цього, запроваджувалися додаткові класи для вивчення предметів професійного спрямування.

Підготовка проекту реформування освіти проходила в умовах загальної соціальної активності та педагогічного пожвавлення у країні. Всі матеріали і проекти, пов'язані з реформою школи, були опубліковані у пресі і широко обговорювалися педагогічною громадськістю, в університетах, на засіданнях у гімназіях та окремими спеціалістами. На сторінках преси відомі вчені, педагоги, прогресивні діячі дискутували про напрями реформування середньої освіти, аналізували причини слабкої підготовки випускників гімназій.

Ураховуючи офіційні відзиви та думки вчених щодо реформування середньої школи, Учений комітет доопрацював та видав у **другій** редакції «Проект устава общеобразовательных учебных заведений» у 1862 році.

Новий проект зберіг принципові положення першого варіанта (1860 р.). За цим проектом статуту пропонувався поділ навчальних закладів на рівні: до нижчого відносили школи грамоти і народні училища, до середнього – гімназії, а до вищого – університети і ліцеї. Водночас народні училища за кількістю та

обсягом предметів вивчення поділялися на два рівні: нижчі народні училища (однокласні та двокласні) і вищі 4-класні народні училища.

До середніх навчальних закладів відносили 4-класні прогімназії та восьмикласні гімназії.

Учений комітет прийшов до однозначного висновку, що середня школа повинна готувати перш за все людину, а не спеціаліста, тому повинна бути загальноосвітньою. З урахуванням цього, навчальний план запланованих гімназій та прогімназій повинен був включати лише загальноосвітні предмети, до яких Учений комітет відносив: закон Божий, російську словесність, стародавні мови, нові мови (німецьку і французьку), історію, географію, природознавство, фізику, математику, чистопописання, креслення та малювання.

Водночас Учений комітет вважав, що викладання всіх цих дисциплін в одному навчальному закладі є недоцільним і може призвести до перевантаження учнів [136, с. 104-105]. Тому у новій редакції проекту загальноосвітня *середня школа поділялася на два типи*: гімназії філологічні і реальні. Враховуючи думки прибічників поділу гімназій, комітет вважав, що прогімназії і перші чотири класи гімназій повинні бути загальногуманітарними, а старші класи гімназій мають поділитися на два відділення.

Прогімназії були другою ланкою в системі загальноосвітніх закладів, вони повинні були давати повніші і глибші знання, ніж у народних училищах, і розглядалися як нижчий підготовчий заклад до гімназій, навчальний курс якого відповідав чотирьом початковим класам гімназії. «... У містах і містечках, де немає потреби відкривати повні гімназії, а також у багатолюдних містах, щоб уникнути завантаженості тих, хто бажає навчатися у нижчих четвертих класах гімназії, відкриваються прогімназії...» – йшлося у §§ 174 і 176 проекту [2, с. 219].

Як передбачалося проектом, гімназії повинні були мати 4 старші класи і «являли собою третю і останню ланку навчальних закладів, які мали за мету загальну освіту, рівномірний і всебічний розвиток моральних і розумових сил юнаків, і були підготовчим закладом для молодих людей, які бажали отримати вищу спеціальну освіту в університеті та інших вищих навчальних закладах» [395, с. 36].

Навчальний курс реальних гімназій містив такі предмети: закон Божий, російську словесність, математику, природознавство, історію з політичною географією, латинську мову, німецьку та французьку мови. У філологічних гімназіях передбачалася така ж кількість годин на закон Божий, російську словесність, історію з політичною географією; на вивчення німецької та французької мови відводилося більше годин, а на вивчення латинської – менше, також математика об'єднувалася з фізикою і математичною та фізичною географією. Водночас і у реальній, і у філологічній гімназіях вводилося обов'язкове вивчення однієї іноземної мови [395, с. 41].

При вивченні математики в реальних гімназіях, зазначалося у проекті, окрім розвитку розумових здібностей, важливі знання, які необхідні для спеціальних занять фізико-математичними науками. Тому важлива увага приділялася як повноті та строгості теорії, так і вмінню математичного викладу.

Відповідно, в реальних гімназіях передбачалося проходження курсу алгебри, геометрії, тригонометрії та основ аналітичної геометрії. Щодо вивчення математики у філологічних гімназіях, то приділялася увага виключно розвитку розумових здібностей, тому вивчення обмежувалося курсом алгебри [395, с. 41-42].

При вивченні природознавства в реальній гімназії, зазначалося у проекті, учні повинні вивчати всі його розділи, а у філологічній – лише фізику, хімію і фізичну географію у скороченому обсязі.

Проект не диференціював у правах випускників філологічних і реальних гімназій. Кожен, хто успішно закінчував гімназію, мав право на вступ без екзаменів в університети та інші вищі заклади (Додаток Б4).

Як бачимо, головна відмінність філологічної гімназії від реальної полягала в тому, що першою було передбачено викладання двох стародавніх мов, тоді як у другій вчили тільки латинську (у скороченому вигляді). До планів філологічної гімназії не було включено природознавства і значно менше часу відводилося на математику, ніж у реальній гімназії.

Відстоюючи потребу в реальних гімназіях, учений комітет зазначав, що поперше, «для успішного філологічного розвитку через вивчення мов він вважає достатнім в гімназії занять з російської мови, однієї із стародавніх і однієї із нових; по-друге, вважає за необхідне виділити достатню кількість годин для вивчення закону Божого, історії, математики і природознавства – перших двох через важливість змісту, що має велике освітнє значення, а останніх двох... тому, що з цих предметів напрацьовано досить раціональні методи навчання, що відповідають формальній меті освіти». Визнаючи освітнє значення грецької мови, вчений комітет все ж вважав неможливим зберегти її в курсі всіх гімназій, так як вивчення її особливо важливе лише для спеціалістів із філології. Тому було запропоновано залишити цей предмет лише у філологічних гімназіях. За § 178 планувалося мати «філологічні гімназії лише в університетських містах», а в тих містах, де було кілька гімназій, «відкривати гімназії з філологічним чи реальним курсом, ураховуючи місцеві потреби» (Додаток Б5) [395, с. 54].

При гімназіях та прогімназіях, окрім загальноосвітніх предметів, відповідно до проекту, дозволялося викладання додаткових курсів, щоб молоді люди, які отримали освіту, мали змогу отримати спеціальні знання, необхідні для життя. Ці курси повинні були відкриватися відповідно до місцевих вимог. На відміну від проекту 1860 року, цей проект дозволяв молодим людям відвідувати додаткові курси одночасно з вивченням гімназійного курсу. Давався і ширший перелік предметів додаткових курсів, зокрема: законознавство, технологія, сільське господарство, будівельне мистецтво, товарознавство, бухгалтерія, гігієна, іноземні мови та інші предмети, «які мають за мету надання знань із промисловості, торгівлі, чи служать суттєвому покращенню побуту народу» [395, с. 54].

У січні 1862 року у новому вигляді проект гімназій був оприлюднений і розісланий для експертизи попечителям навчальних округів, педагогічним

радам гімназій, радам університетів, ліцеїв. У перекладі проект був надісланий ученим і педагогам Німеччини, Франції, Англії, Бельгії і Швейцарії.

Каменем спотикання обговорення стало питання про те, якою має бути середня освіта в Російській імперії: класичною чи реальною. Цій проблемі було присвячено близько 365 відгуків. Прихильників виключно класичної або винятково реальної освіти набралось небагато. Більшість же рецензентів міністерського проекту висловилося за співіснування класичних і реальних навчальних закладів з тією тільки різницею, що одні висловлювалися за посилення класичної освіти за рахунок реальної, а інші – навпаки.

Загалом варто зазначити, що «Проект устава общеобразовательных заведений» (1862 ), який був написаний відомим російським педагогом, головою Вченого комітету Міністерства народної освіти А. Вороновим, вважається найпрогресивнішим варіантом реформи середньої школи. Цьому сприяв пік суспільно-педагогічного руху, пов'язаний з відміною кріпацтва.

Навесні 1863 року Вчений комітет Міністерства народної освіти, опрацювавши зауваження, розробив **третій варіант** шкільної реформи у вигляді «Проекту устава гімназій и прогимназій». У цьому документі зазначалося: «Навчання в гімназіях надається, з одного боку, класичний характер посиленням вивчення латинської мови, починаючи з 1 класу, і введенням у деяких гімназіях, в міру необхідності і важливості, і грецької мови, а з іншого боку – при гімназіях створюються для бажаючих реальні відділення, у яких, починаючи з 4 класу, замість латинської мови викладаються хімія, креслення і в більшій кількості математика... Цей проект визнає корисним створити реальні відділення при вищих трьох класах тих гімназій, де із стародавніх мов вивчатиметься лише одна.... Задовольняючи потреби суспільства, вони обходяться значно дешевше, ніж окремі реальні відділення гімназії. Ті, хто закінчив відділення, мають.... право вступати лише у вищі спеціальні училища. Право на зарахування у студенти університету збережено виключно за тими, хто закінчив класичне відділення гімназії» [668, л. 12-13].

За новим проектом, гімназії ділилися на загальні і класичні. Ті й інші, зазначалося у проекті, повинні мати повне число класів – вісім. Тип гімназії визначало Міністерство народної освіти, враховуючи місцеві потреби та навчальні засоби. У тих містах і місцевостях, де відкриття повної гімназії визнавалося зайвим чи неможливим, там засновувалися прогімназії, що складала чотири нижчих класів гімназії. Навчальний курс прогімназій і чотирьох нижчих класів гімназій (класичних і загальних) ідентичний. В його основі були такі предмети: закон Божий, російська мова і словесність, латинська мова, історія, географія, математика, природознавство, німецька мова, французька мова, чистописання, малювання і креслення.

У чотирьох старших класах класичних гімназій, окрім зазначених предметів, за винятком чистописання, малювання і креслення, до загального курсу додавалася грецька мова. У загальних гімназіях у більшому обсязі, ніж у класичних, мали викладатися російська мова і словесність, німецька і французька мови, математика та природознавство, а в класичних гімназіях у великому обсязі, в порівнянні із загальними, - латинська мова (Додаток Б6).

У загальних гімназіях, починаючи з 5 класу, вивчення латинської мови визначалося за бажанням. Той, хто не вивчав у старших класах гімназії латинської мови, мав право вступати до університету лише на фізико-математичний факультет.

У пояснювальній записці проекту зазначалося, що при гімназіях можливе створення для бажаючих реальних відділень, у яких, починаючи з 4 класу, замість латинської мови можуть викладатися хімія, креслення та математика. А також при вищих трьох класах тих гімназій, де вивчається лише латинська мова, велося далі в записці, теж було б корисним створення реальних відділень. Задовольняючи потреби суспільства, реальні відділення обходили значно дешевше, ніж реальні відділення гімназій [668, л. 12-13].

Відповідно до третього варіанта проекту, право вступу до університету зберігалося лише за тими, хто закінчив класичну гімназію. Той, хто закінчив реальне відділення, мав право вступати тільки у вищі спеціальні училища.

Доопрацьований Міністерством народної освіти з урахуванням зауважень та пропозицій членів Державної ради і особисто Олександра II проект статуту гімназій і прогімназій 2 листопада 1864 був односторонньо прийнятий Державною радою, а 19 листопада затверджений імператором і набув сили закону. Так закінчилася довготривала реформа середньої загальноосвітньої школи.

«Устав гімназій и прогімназій» складався із трьох розділів і 124 параграфів. Він визначав, що гімназія має за мету дати вихованцям загальну освіту та водночас є підготовчим закладом для вступу до університету та інших вищих спеціальних училищ (§ 1). Гімназії мали семикласний курс, а прогімназії, що представляли 4 нижчі класи гімназії були 4-річні (§§ 3, 5). Згідно з статутом гімназії та прогімназії розділялися на класичні та реальні (§§ 2, 5, 39, 40). Латинська мова вводилася у всіх класичних гімназіях зразу, а грецька – поступово, залежно від підготовки вчителів цієї мови. Тому спочатку мало існувати три типи гімназій: 1) класична гімназія із двома стародавніми мовами викладання; 2) класична з однією мовою викладання; 3) реальна гімназія без стародавніх мов. У кожній губернії повинна була бути хоча б одна гімназія (§ 4). Відкриття гімназій та прогімназій із класичним чи реальним курсом навчання покладалося на міністра народної освіти, аби «зважати на місцеві умови, вимоги та навчальні засоби» (§ 7).

Таким чином, було визнано існування двох типів середньої загальної освіти і, відповідно, двох типів середніх навчальних закладів: реальної та класичної гімназій. Семикласні реальні гімназії, діяли нарівні з класичними гімназіями і давали своїм вихованцям загальну освіту та підготовку до вступу у вищі спеціальні навчальні заклади. Реальні гімназії були доступними для дітей усіх станів і віросповідань. Їх навчальна програма багато в чому була подібна до програми класичних гімназій.

До навчального курсу класичної гімназії, за новим статутом, увійшли такі предмети: закон Божий, російська мова і словесність, грецька мова, латинська мова, математика, фізика і космографія, історія, географія, французька мова чи німецька, чистописання, малювання і креслення (§ 39). Обов'язковою мовою

для вивчення визнавалася лише одна: французька чи німецька. Співи чи гімнастика повинні були викладатися лише для бажаючих.

У реальних гімназіях, відповідно до § 40, повинні були викладати: а) однаковою мірою з класичними: закон Божий, російську мову і словесність, історію, географію і чистопописання; б) в більшому обсязі, порівняно з класичними, – математику, природничу історію і хімію, фізику і космографію, французьку мову, німецьку мову (дві мови обов'язково), малювання і креслення; в) не повинні викладатися латинська та грецька мови (Додаток Б7).

Як бачимо, класична гімназія з двома стародавніми мовами відрізнялася від класичної з однією латинською мовою лише тим, що у другій латинська викладалася на 5 годин більше, ніж у першій. Також у латинській гімназії вивчалися дві нові мови на відміну від гімназії із стародавніми мовами, де пропонувалося за вибором вивчення лише однієї мови (німецької чи французької). Щодо реальної гімназії, то тут замість стародавніх мов вивчали нові мови, а також вводилося посилене вивчення хімії разом із природничою історією.

Свідоцтво про закінчення курсу реальної гімназії давало її випускникам однакові з випускниками класичних гімназій пільги щодо служби і військової повинності. Однак при вступі до вищих навчальних закладів для випускників реальних гімназій існували певні обмеження, зокрема, при вступі до університетів вони були зобов'язані здавати додаткові іспити з латинської і грецької мов, які не вивчалися в реальних гімназіях. Отож, відсутність можливості випускникам реальних гімназій вступати до університетів (§122) порушувала рівновагу в організації двох видів гімназій, створювала потенційну можливість переваги в бік прихильників класичного напрямку гімназійної освіти, що дуже швидко підтвердилося і практикою.

У II половині XIX ст. в царській Росії набуває особливого розвитку система спеціальної середньої освіти (духовної, військової, комерційної), в закладах якої можна було отримати загальноосвітню та професійну освіту. У Російській імперії переважну більшість спеціальних середніх навчальних закладів було закріплено за окремими урядовими відомствами: за військовим відомством – військові гімназії; за міністерством фінансів – комерційні училища, за синодом – духовні семінарії. Чимало середніх навчальних закладів утримувалися земствами або приватними особами.

Загальну середню освіту в II половині XIX ст. можна було отримати у військових гімназіях, які набули чинності після утвердження основних положень реформи військово-навчальних закладів 14 травня 1863 року. Шістнадцять кадетських корпусів, які існували в Російській імперії на той період, реорганізовувалися у військові гімназії. Мета нових навчальних закладів убачалася в «наданні ґрунтовної загальної освіти реального характеру для тих, хто мав вступати до військового училища» [200, с. 200]. Військові гімназії реорганізовувалися із кадетських корпусів, тому їх завданням була поряд із загальноосвітньою ще й військова підготовка вихованців. Зазначимо, що військові гімназії створювалися як окремий тип загальноосвітньої школи: їх випускники могли продовжити свою освіту як у військових, так і в



громадянських вищих навчальних закладах. Планувалося в майбутньому військовій гімназії передати до відомства Міністерства народної освіти і прирівняти їх до цивільних гімназій. Однак цього не сталося [413, с. 120].

Зокрема, 1863 року був реорганізований Полтавський кадетський корпус у Полтавську Петровську військову гімназію, 1865 р. – Володимирський Київський кадетський корпус у Володимирську Київську військову гімназію, яка проіснувала в цьому статусі до 1882 року.

Навчальний план військових гімназій повністю був затверджений лише в 1870 році. До нього увійшли предмети, характерні для реальних гімназій: 1) закон Божий (14 уроків); 2) російська та церковнослов'янська мови і словесність (30 уроків); 3) іноземна мова – французька і німецька (28 і 25 уроків відповідно); 4) математика і геометричне креслення (39 уроків); 5) географію (10 уроків); 6) історія (14 уроків); 7) фізика і космографія (9 і 10 уроків); 8) природнича історія (10 уроків); 9) малювання, чистописання і креслення (19 уроків). У військових гімназіях у Російській імперії, за зразком багатьох військових закладів Західної Європи, значна частина курсу відводилася на вивчення гуманітарних наук, які були покликані сформувати духовні та моральні сили молоді.

Важливо підкреслити, що навчальний план військових гімназій відрізнявся цілісністю – відсоткове співвідношення годин, які відводилося на гуманітарні, математичні, природничі та спеціальні предмети були майже рівними. Так, на вивчення гуманітарних дисциплін відводився 41 % від загальної кількості навчальних занять, фізико-математичних – 25 %, природничо-наукових – 17 % та на спеціальні науки відводилося 17 %.

Таким чином, навчальний план був урівноважений, у ньому прослідковувалася своєрідна інтеграція традиційного, класичного, реального та спеціального навчання. Поступово військові гімназії ставали кращими середніми закладами Російської імперії. У 1880 році в імперії було 18 військових гімназій та 8 прогімназій. У їх роботі відображалися передові підходи педагогічної думки до формування змісту середньої освіти.

У 1882 році діяльність військових гімназій у царській імперії була згорнута.

В II половині XIX століття в Російській імперії розпочався активний процес реорганізації духовної школи, перш за все середньої, яка була найбільш доступною для дітей низьких станів.

Правовий статус семінаристів регламентувався статутом духовних семінарій 1808, 1814, 1867, 1884 років. Семінарії перебували у відомстві Синоду і безпосередньо йому підпорядковувалися, хоча деякою мірою залежали і від єпархіального керівництва. За порушення внутрішнього розпорядку семінарського життя статут передбачав різні міри покарання: навіювання, догану, арешт до карцеру та виключення із семінарії з правом повернення та без цього права [476, с. 106-108].

Для нашого дослідження цікавим є Статут духовних семінарій, затверджений 1867 року. Згідно з ними семінарський курс був визнаний рівним гімназійному з класичною, гуманітарною освітою. Новий Статут провів чіткий розподіл між загальноосвітнім і богословським курсом. Відтепер чотири

нижчих класи семінарії являли собою повний загальноосвітній курс гімназії. Це давало можливість залишати останню після здобуття загальної освіти. З іншого боку, бажаючи, що мали початкову й середню освіту, змогли вступати до семінарії прямо на богословські класи. Весь термін навчання становив 6 років: по року у кожному класі [331, с. 131.]. Ці положення надавали духовній освіті певної цілісності, можливості для юнацтва виходу до інших сфер громадського життя, руйнували замкнутість духовного стану. Студенти духовних семінарій мали право вступати до університету, діти духовних осіб – у гімназії та військові училища.

В основу загальної освіти було покладено вивчення класичних мов та математики. Навчальний курс відповідно до Статуту повинен був складатися із таких предметів: Св. Писання, російська словесність з історією літератури, грецька і латинська мови, французька чи німецька мови (за вибором), математика, фізика, цивільна історія, логіка, психологія, огляд філософського вчення, історія церкви, літургіка, гомілетика, богослов'я (основне, догматичне, моральне), практичне керівництво для пастирів та педагогіка. За Статутом, у навчальному курсі багато годин відводилося на вивчення іноземних мов [399, с. 763].

Однак варто зазначити, що відсутність затверджених програм спричинювала залежність якості викладання предметів у семінарії від освіченості та світогляду вчителя [184].

Згідно зі Статутом 1884 року, семінарський курс був урізаний і включав виключно богословські предмети, мови та декілька гуманітарних наук загальноосвітнього курсу. До кінця століття у семінарії вивчали Святе Письмо і літургіку, основне та догматичне богослов'я, церковну історію і гомілетіку, а також мови: латинську і грецьку, єврейську та німецьку. Серед загальноосвітніх предметів вивчали російську історію і словесність, фізику та математику, психологію та педагогіку, логіку. Багато уваги відводилося церковному співу [464, с. 164-165].

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що II половина XIX ст. вважається важливим періодом змін усіх сфер суспільства Російської імперії. Скасування кріпацтва стало головним поштовхом до проведення фінансової, земської, міської, судової, військової реформ. Трансформаційні процеси, які відбувалися внаслідок цього в суспільстві, активізували розвиток капіталістичних форм господарювання, промисловості, природничих наук, техніки. Ці зміни знаходили своє відображення в розвитку освітньої системи. Класична освіта, яка довгий період займала головні позиції в середній школі, зазнала послаблення. Через збільшуваний вплив природничих наук в умовах швидкого розвитку капіталізму в Російській імперії значної уваги набули ідеї розвитку загальної реальної освіти в середній школі, що спричинило поступове її протистояння до загальної класичної освіти. На практиці, відповідно до «Статуту гімназій та прогімназій» (1864), ці ідеї реалізувалися у спробу запровадження профільної диференціації в середній освіті, у ході якої враховувалися потреби, інтереси та здібності учнів, а також їхнє професійне самовизначення.

Замах на життя імператора Олександра II у 1866 році терористом Д. Каракозовим призвів до активізації консервативних сил суспільства. З приходом міністра освіти Д. Толстого розпочалася нова реформа середньої школи. Бажання створити єдину школу призвело до перетворення класичної гімназії в єдиний тип повноцінного середнього навчального закладу, який надавав широку гуманітарну освіту та готував молодь до вступу в університет.

На хвилі консервативної критики реальної освіти, у середній школі Російської імперії починає посилено насаджуватися класицизм, нової потужності набуває принцип становості освіти. Реалізація цього принципу була спрямована на те, щоб зберегти за представниками дворянського стану провідні позиції в системі державного управління. Класична гімназія й університет були при цьому своєрідним фільтром, який перешкоджав кар'єрному росту представників «неблагогородних станів» [478, с. 35-37].

Міністерський проект реорганізації середньої школи (1871 року) передбачав за рахунок посилення викладання стародавніх мов зменшення числа навчальних годин з російської мови та словесності, з математики та фізики, визнання обов'язковою тільки однієї іноземної мови замість колишніх двох, зменшення кількості годин із чистописання і креслення, скасування викладання малювання, природничої історії. Передбачено також систему заходів щодо посилення контролю навчальної адміністрації за думками і поведінкою учнів.

Загальноосвітньою школою ставала семикласна класична гімназія із восьмирічним курсом навчання. Курс сьомого класу був розрахований на два роки (Додаток Б8) [157, с. 177].

Як бачимо, класична гімназія передбачала вивчення двох стародавніх мов, математика була об'єднана із усіма природознавчими науками, вводилася невелика кількість годин для логіки. До кінця XIX ст. класична гімназія приділяла велику увагу вивченню стародавніх мов і, на думку багатьох педагогів, давала своїм випускникам не скільки загальногуманітарну, скільки філологічну освіту, що спричинило відірваність її від життя.

Згідно з статутом Д. Толстого (1872), реальні гімназії у країні ліквідовувалися. Замість них передбачалося заснування реальних училищ з шестирічним курсом навчання. Метою їх було «надання юнацтву загальної освіти, пристосованої до практичних потреб та до набутих технічних знань» [492, с. 201]. Відповідно до місцевих потреб старші класи реальних училищ могли складатися із одного чи двох відділень – основного і комерційного, або лише з одного. При основному відділенні допускалося створення додаткових вищих класів, із трьома відділеннями: 1) загальним, для підготовки учнів до вступу у вищі спеціальні училища; 2) механіко-технічним; 3) хіміко-технічним [492, с. 201].

У циркулярі Міністерства освіти з приводу впровадження положень статуту зазначалося, що реальні училища відрізняються від гімназій за своїм призначенням. Гімназія повинна надавати учням теоретичні знання для подальшої наукової освіти в університеті чи вищих навчальних закладах. Щодо реальних училищ, то вони безпосередньо повинні готувати учнів до різних галузей праці. Ці заклади, йшлося в циркулярі, розраховані для тих, хто через

різні причини планує у 16–17-річному віці закінчити навчання. Водночас реальні училища надавали право випускникам вступу до вищих спеціальних технічних училищ [510, с. 292].

Випускники комерційного відділення повинні були мати загальну освіту, гарні знання двох іноземних мов та підготовку до комерційної справи, яку продовжуватимуть вивчати на практиці [510, с. 293].

Ті ж, хто мав кращі здібності з математики, після нижчих класів реального училища могли продовжити навчання в основному відділенні училища, терміном два роки. Курс цього відділення був «порівняно вищий та ширший... за всіх предметів, особлива увага приділялася природничим наукам (фізиці, хімії та природничій історії) та посиленому вивченню математики (чистої і прикладної чи механіки), кресленню». Випускники училища мали право вступу до вищих спеціальних технічних закладів [510, с. 293].

Щодо додаткових класів, то на думку міністра, вони надають підготовку до практичної діяльності в будь-якій галузі торгівлі та промислової техніки, водночас «перетворюють реальні училища у свого роду малі чи середні політехнічні інститути,...які, за наявності малої кількості вищих спеціальних закладів, можуть дати велику користь» [510, с. 294].

Водночас міністр наголошував, що реальні училища не є професійними школами, які мають за мету підготовку учнів до промислової професії: «призначення училища – підготовка учнів до всіх можливих промислових професій, тому і додаткових класів лише три та два відділення, так як ... немає жодної галузі промисловості, яка б не мала у своїй основі математику з механікою чи хімією». Тому, йшлося далі в циркулярі, обмежуючись трьома відділеннями, реальні училища мають загальноосвітній характер [510, с. 296]. Загальноосвітні предмети викладалися в основному відділенні (Додаток Б9).

Як бачимо, на загальноосвітні предмети в реальних училищах було виділено дуже мало годин, зокрема з таких предметів, як географія, історія, природнича історія та фізика, кількість годин відповідала не середній, а нижчій школі. Краще були представлені російська мова (22 години), математика (28 год.) та нова іноземна мова (22 год.). Однак, порівняно з класичною гімназією, реальне училище стало середньою школою низького рівня (Додаток Б10). Як зазначав історик освіти І. Альошинцев, «реальні училища, прикриваючись своєю практично-технічною метою, зіграли роль гарного відведення від університетів середнього стану, а місце середньої загальноосвітньої школи зайняла класична гімназія» [2, с. 305].

До навчального плану старших класів основного відділення вводилися фізика, хімія та механіка, комерційного відділення – хімія, фізика, письмоводство і книговодство. Ті, хто бажав продовжити навчання в комерційному відділенні, повинні були вивчати дві іноземні мови. Всі інші могли вивчати лише одну нову мову та посилено вчили креслення і малювання. У реальних училищах пропонувалося вивчати такі нові мови: французьку, німецьку, англійську, в деяких місцевостях – італійську та новогрецьку. Водночас танці і музика пропонувалися до вивчення за окрему плату [492, с. 221].

Відповідно до змін 1888 року в реальних училищах додатковий 7 клас із відділеннями було закрито. Із навчального плану зникли всі спеціальні дисципліни, збільшилася кількість годин на вивчення російської мови (з 22 до 24 годин), іноземної (з 22 до 27 годин) та історії (з 8 до 10 годин). Кількість годин на природознавчі та фізико-математичні предмети не змінилася. Та попри виключення з курсу спеціальних предметів, реальні училища не стали повноцінними загальноосвітніми навчальними закладами.

Одним із типів середньої загальноосвітньої школи були **жіночі гімназії**. Перші подібні заклади в імперії почали з'являтися в 1858 році. У 1862 році був затверджений «Устав женских гимназий», відповідно до якого жіночі гімназії належали до відомства імператриці Марії Федорівни. Ідея створення жіночих гімназій як позастанових загальноосвітніх закладів належала М. Вишнеградському. Суть реформи була в тому, що дівчатам, які закінчили повний курс гімназії, видавався атестат на звання домашньої вчительки, а тим, хто отримав нагороду по закінченню закладу, давалося звання домашньої наставниці та право вступу без екзаменів до педагогічних курсів [2].

Слідом за гімназіями відомства імператриці Марії стали відкриватися гімназії Міністерства народної освіти. У 1870 році було прийняте Міністерством освіти «Положение о женских гимназиях», відповідно до якого всі жіночі гімназії стали поділятися на гімназії відомства закладів Марії Федорівни і гімназії Міністерства народної освіти, які утримувалися на кошти міст і земств. Відповідно до цього Положення до жіночих гімназій приймалися учениці всіх станів та віросповідань. Перші 3–4 класи складали прогімназію. У прогімназіях викладалися: закон Божий, російська мова, російська історія та географія, арифметика, краснопис (чистописання), рукоділля. У гімназіях ще додавалися такі предмети: загальна географія та історія, природнича історія, фізика, гімнастика. Окрім вищевказаних обов'язкових для всіх училищ предметів, були ще необов'язкові. За додаткову плату їх вивчали лише бажаючі. Необов'язковими були: німецька та французька мови, малювання, музика, співи, танці. Навчальні плани жіночих гімназій відрізнялися від чоловічих гімназій лише відсутністю тригонометрії та більш стислими курсами алгебри і геометрії. Гімназисткам, котрі закінчили 7 класів, видавався атестат на звання вчительки початкових шкіл. За потреби для бажаючих передбачався і 8 клас – педагогічний, який готував «з тих, хто закінчив повний гімназійний курс, домашніх наставниць та вчительок» [274, с. 3]. Додатковий клас мав суто професійне спрямування та передбачав підготовку до вчительської професії. Його випускниці мали право працювати вчителем у нижчих класах жіночих гімназій та прогімназій або вступати без екзаменів на платні Вищі жіночі курси.

Спочатку додаткові класи керувалися місцевими правилами, а згодом 1874 року, міністром освіти був затверджений навчальний план, відповідно до якого навчальний курс складався з таких предметів: педагогіка і дидактика, російська та церковнослов'янська мови, словесність, французька та німецька мови, математика, історія та географія. Якщо в гімназії викладалася протягом 7 років латинська мова, то вона повинна була залишитися і у педагогічному класі. Російська мова, арифметика, педагогіка та дидактика – предмети обов'язкові

для всіх учнів, інші предмети поділялися на 4 групи спеціальностей (відділення словесне, історичне, математичне і природничо-історичне). Право вибору спеціальностей належало ученицям.

Варто відзначити, що можливість навчатися у додатковому класі мали учениці, які прослухали повний 7-літній курс гімназії та успішно склали випробування. Додатковий клас мав суто спеціально-педагогічне спрямування.

Відповідно до загального плану педагогічних класів, заняття у додатковому класі поділялися на теоретичні та практичні. До перших належали лекції із загальноосвітніх та спеціальних предметів, а також письмовий опис вирішення педагогічних та дидактичних питань.

Практичні заняття характеризувалися різноманітністю. Зокрема, проводилося: а) відвідування уроків гімназійних викладачів та складання конспектів, їх аналіз; б) практичне керівництво нижчими класами в ролі помічника вихователя з веденням щоденника, у якому фіксувалися записи спостереження занять, методів виховання та ін.; в) власні спроби ведення занять та підготовка плану до них. Цікаво, що план заняття, яке готувала учениця, заслуховувався повним складом педагогічної комісії та всебічно обговорювався [274, с. 6].

Перша жіноча гімназія в Україні була створена 1869 року в Києві [151, с. 160]. Станом на 1876 рік в імперії було 68 жіночих гімназій, з-поміж них 35 мали додатковий клас.

Окрім навчальних загальноосвітніх закладів, які зперебували у віданні Міністерства народної освіти і Військового відомства, існував ще один тип середньої школи – **комерційні училища**. Їх створенням займалася, як правило, купецька територіальна громада. У Російській імперії на кінець XIX ст. нараховувалося 8 комерційних училищ, з-поміж них 2 знаходилися у віданні Міністерства фінансів.

Міністерство фінансів було тісно пов'язане із фінансовими і буржуазними колами, тому сприяло розвитку цього типу навчальних закладів. З 1894 року всі комерційні училища повинні були підпорядковуватися Міністерству фінансів. 1896 року в його віданні було 8 комерційних навчальних закладів [204, с. 97]. Ще два комерційних училища було у віданні навчальних закладів імператриці Марії [266, с. 5].

У 1896 році було затверджено ініційоване Міністерством фінансів «Положение о коммерческих учебных заведениях» [360, с. 282-288.], яке визначало систему комерційної освіти до 1918 року. Цей документ надавав засновникам комерційних училищ велику свободу в організації навчальної та виховної діяльності цих закладів. Згідно із статтею 5 Положення, «устрій, порядок управління, обсяг викладання й розподіл уроків визначається для кожного комерційного навчального закладу особливими статутами, складеними на підставі цього Положення з урахуванням місцевих умов» [360, с. 282-288].

Згідно зі ст. 46 «Положення про комерційні навчальні заклади» 1896 р., комерційні училища могли бути семикласними і трикласними. Перші мали давати учням загальну й комерційну освіту, другі у складі трьох старших класів семикласного училища – лише комерційну освіту, але останні в Російській

імперії не прижилися. Таким чином, набув поширення єдиний тип училища. Це була середня школа, яка прагнула дати підготовку із загальноосвітніх предметів на рівні реальних училищ. Водночас вона мала забезпечити у старших класах ще й спеціальну комерційну освіту [93, с. 37].

Хоча протягом XIX століття на території України були лише поодинокі комерційні училища, однак завдяки громадській ініціативі початку XX століття комерційна освіта пережила бурхливий розвиток і за кількістю училищ вийшла на другу позицію після гімназійної [94, с. 89].

Кожне таке училище діяло за власним статутом, який розроблявся згідно з Положенням 1896 р., із урахуванням місцевих потреб і умов, та затверджувався міністром фінансів. Комерційні училища були семикласними, громадськими або приватними, чоловічими, жіночими або змішаного типу, до них приймали дітей віком 10–13 років з відповідною початковою підготовкою за результатами вступних іспитів. Випускники комерційних училищ мали певні пільги і права. Комерційні училища самі розробляли свої навчальні плани, програми курсів, добирали підручники з переліку рекомендованих міністерством.

Наприклад, Одеське комерційне училище було створене 1862 року. Відповідно до навчального статуту (1870) навчальний заклад складався із двох училищ: загальноосвітнього (4 роки) і спеціально-комерційного (2 роки). Перелік загальноосвітніх та спеціальних предметів у комерційному училищі подано в таблиці (Додаток Б11).

Як видно з таблиці, курс комерційного училища був близький до курсу реальних училищ. Велика увага приділялася іноземним мовам та математиці. Серед спеціальних предметів, залежно від місцевих потреб, були: статистика, комерційна географія, товарознавства, бухгалтерія, комерція та торгове право тощо.

Одеське комерційне училище до 1902 р. було 6-класним, а з 1903 року – 7-класним [158, с. 354]. Ці зміни сприяли трансформації училища у середню школу, яка мала забезпечувати якісну загальноосвітню і професійну підготовку з домінуванням першої. Перехід на 8-річний термін навчання почався в комерційних училищах лише перед 1917 роком і не був завершений [95, с. 167].

Лише деякі громадські комерційні училища у великих містах, засновані територіальними купецькими громадами, мали достатню фінансову підтримку з місцевих джерел. Більшість інших комерційних училищ існувала майже виключно на плату за навчання, тому у боротьбі за контингент учнів вони повинні були прислухатися до громадських запитів і сподівань, які достатньо різнилися. Через це зміст і організація навчально-виховної роботи в комерційних училищах були різними [94, с. 91]. Однак здебільшого вітчизняні комерційні училища організовували свою роботу за західними зразками або запозичували досвід тих вітчизняних училищ, які вже адаптували європейські напрацювання до російських умов.

Вищезазначене дозволяє нам стверджувати, що з другої половини XIX ст. у Російській імперії, до складу якої входила і більша частина території України, *профілізація загальної середньої освіти* набула декількох різновидів, а саме: *існували різні типи загальноосвітніх закладів, фуркація старших класів*

середньої школи та відкривалися *додаткові класи чи курси із професійним профілем* при гімназіях та училищах.

Профільна диференціація середньої загальної школи через існування різних типів шкіл була зумовлена низкою причин, серед яких відсутність єдиної системи освіти в Російській імперії, становий характер освіти, розвиток природничих наук та торговельної справи і промисловості. Різноманітність середніх шкіл у Російській імперії кінця XIX – початку XX століття сприяла, аби молодьобираала навчальний заклад залежно від подальших життєвих планів, соціального становища та фінансової спроможності. Здебільшого такий різновид профілізації середньої школи носив не педагогічний, а становий характер.

## **2.2. Ставлення вітчизняних та європейських педагогів до проблеми профільної диференціації шкільної освіти (II пол. XIX ст.)**

Становлення й розвиток шкільної освіти в Україні загалом та розвиток ідей профільної диференціації гімназійної освіти на класичну та реальну зокрема тісно пов'язані із соціально-економічними та суспільно-політичними чинниками, які були притаманні для життя Російської імперії цього періоду. Про це неодноразово зазначали сучасні дослідники історії педагогіки Л. Березівська, Л. Гаєвська, Е. Дніпров, М. Євтух, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.

Проблема профільної диференціації середньої освіти в означений період науково-педагогічною спільнотою розглядалася у площині протистояння між класичним та реальним напрямками, можливістю вступу до університету випускникам реальної середньої школи та збільшенням чи зменшенням частки стародавніх мов і природничих наук у навчальних планах загальної освіти.

Таке протистояння мало соціально-економічне та політичне підґрунтя. Система середньої загальної освіти створювалася дворянством і, відповідно, зорієнтовувалася на потреби дворянства. Дворянство, за соціальним статусом, економічним, правовим і політичним становищем вимагало освіти, не пов'язаної із прагматичними, утилітарними, практичними знаннями та вміннями. Панування класичної системи освіти на початку XIX ст. сприяло визнанню класичної гімназії основним типом середнього загальноосвітнього закладу. Однак у періоди послаблення консервативних позицій в імперії набували розквіту ліберальні ідеї, одна з яких – позастановість освіти, можливість навчатися в середній загальній школі дітям усіх станів. Такий підхід потребував змін у середній системі освіти, а саме наближення її курсу до потреб життя, практичної діяльності. На цьому ґрунті і відбувалося протистояння між класичною та реальною системами освіти, між консервативними та ліберальними силами суспільства. З одного боку, невпинне бажання зберегти традиційний становий характер освіти та, відповідно, виокремити тип освіти, який би надавав переваги для вищих станів суспільства, а саме: відкривав дорогу до навчання в університеті та гарантував забезпечення



високого соціального становища, зокрема чиновницької кар'єри. З другого – соціально-економічна необхідність створення навчальних закладів іншого типу, які б підготували молодь до життя в умовах капіталістичного розвитку.

Причини виникнення двох напрямів загальної системи освіти та, відповідно, двох типів середніх навчальних закладів були різними. Так, на думку М. Пирогова, вони лежали в соціальній площині. У становому суспільстві поряд із класичною освітою, яка готувала розумну аристократію імперії, повинні були існувати і такі середні школи, у яких могли навчатися діти із середніх та нижчих станів [346, с. 233]. Саме для них і потрібно було створити навчальні заклади з іншим, порівняно з класичним курсом, навчальним планом, після закінчення яких вони могли би брати активну участь у житті суспільства.

Водночас не викликає сумніву й економічна необхідність створення, поряд із класичною гімназією реального типу, загальної середньої освіти, так як капіталістична форма господарювання, яка замінила кріпацтво у 1861 році, потребувала людей, спроможних працювати в різних галузях виробництва.

Важливим фактором, який впливав на створення реальної загальної освіти поряд з класичною, був досвід західноєвропейських держав, у більшості яких у середині XIX ст. існувала система реальних навчальних закладів загальноосвітнього характеру. Зокрема, у 1859 р. у Німеччині «Статутом про викладання та випробовування в реальних і вищих міських училищах Пруссії» реальні училища були офіційно визнані на рівні з гімназіями загальноосвітніми закладами. «Реальна школа – підкреслювалося в Статуті, – не є професійним училищем, оскільки вона, як і гімназія, дає своїм учням загальні основні знання. Тому між гімназією і реальною школою не існує принципових відмінностей, вони доповнюють одна одну» [275, с. 7]. При диференціації загальної середньої школи на класичний та реальний тип у Російській імперії особливо прослідковувалася тенденція запозичення західного зразка середньої школи класичного та реального напрямів.

На думку К. Ушинського, причина довгого домінування класицизму у Західній Європі не психологічна, що лежить у визнанні високої цінності вивчення творів стародавніх авторів для молодого покоління, а історична. Розвиток наук заставив Західну Європу звернутися до духовних стародавніх скарбів, а щоб освоїти їх, необхідно було вчити стародавню мову. Одночасно стародавні мови та антична література поширилися у школах та стали єдиним джерелом знань. У міру того, як найцінніше із класичної літератури було перекладено на сучасні мови, виникла можливість ознайомитися із стародавніми джерелами без знання стародавніх мов. З іншого боку, поступово виросла та зміцніла нова західноєвропейська наука. Таким чином, «стародавність» втратила свою актуальність для нової Європи і перетворилася на предмет історичних досліджень [497, с. 392].

Поштовхом до послаблення класичної освіти та початку розвитку ідеї загальної реальної освіти стали політичні міркування. Так, революційні події у західноєвропейських країнах 1848–1849 р. сприяли послабленню класицизму в Російській імперії, що стало причиною викладання у середній школі

природничих наук та законодавства. За словами російського історика М. Коваленського; «класицизм був звинувачений у політичній неблагонадійності. Класична література була літературою республік, заняття класицизмом відривало від реального ґрунту, переносило у сферу уяви» [179, с. 148]. Звільнити від такого «обману уяви», на думку багатьох чиновників, могла лише реальна освіта.

Київський Генерал-губернатор Д. Бібіков у записці «Об изменении ученого направления» (1847) писав: «Було б корисним освіті молодих людей у навчальних закладах надати на пряму більш матеріальний, який, торкаючись розуму позитивними знаннями, не давав би часу уяві відволікатися від корисних занять. Для цього необхідні лише деякі зміни в курсах гімназій і училищ. Матеріальна діяльність знищила б обман уяви, і успіхи на цьому поприщі зацікавили б усіх» [405, с. 276-277].

21 березня 1849 р. Микола I затвердив пропозицію Державної думи про введення з 4 класу біфуркації в гімназіях: стародавні мови були залишені для тих, хто готувався вступати до університету, а для тих, хто після закінчення гімназії йшов на державну службу, вводилося замість стародавніх мов законодавство та природничі науки.

Щодо біфуркації гімназій, то С. Уваров зазначав, що саме цей захід допоможе «відмежувати гімназії від множинного припливу як у середні, так і у вищі навчальні заклади молодих людей з нижчого стану суспільства, для яких вища освіта не потрібна» [437, с. 476]. Таким чином, біфуркація допомагала реалізувати стану диференціацію загальної освіти.

З 1850-х років все частіше стали звучати думки про необхідність наближення середньої освіти до потреб реального життя. Це засвідчує записка впливового чиновника миколаївської епохи графа Д. Блудова, який у 1850 році керував «Комітетом для розгляду постанов і закладів по Міністерству народної освіти». Свої погляди на освіту він висвітлив у записках «О желательных изменених в учебных заведениях Министерства» Д. Блудов відстоював думку про те, що гімназія повинна не лише давати знання молоді для вступу до університету, але і готувати певною мірою її для різного роду занять у житті. Гімназійна освіта повинна бути, на думку графа, більш загальною та практичною. Для досягнення цього необхідно в гімназійний курс включити викладання хімії, механіки, природничих наук, ботаніки і мінералогії. «Головна їх користь у тому, що вони дають для розуму практичний напрям, привчають до спостережливості та протидіють схильності до пустих теорій та мрій» [286, с. 55].

Водночас Д. Блудов пропонував вводити біфуркацію, починаючи зі старших класів: в одному відділенні готувати молодих людей до вступу на філологічний та юридичний факультети університету, в іншому відділенні давати практичну підготовку, необхідну для торгівлі, господарства, промисловості, для вступу до спеціальних навчальних закладів та на фізико-математичний факультет. При гімназіях, на думку графа, повинні бути додаткові класи комерційних наук, загальних технологій, практичної механіки, бухгалтерії, товарознавства та комерційних законів. Ці курси повинні складати

сьомий клас гімназії. Поряд із гімназіями слід відкривати вищі землеробські курси, технологічні інститути, практичні навчальні заклади. Як висновок, Д. Блудов зазначає, що «гімназійний курс, незважаючи на практичний напрям, який хочеться йому надати, завжди залишиться тільки теоретичним» [286, с. 56].

1852 року класична освіта зазнала ще більшого утиску через зміни в навчальних планах гімназій. Затверджуючи кошторис Міністерства народної освіти на 1852 рік, запропонований міністром, Микола I зазначив: «Чи не думає він так, як і Його Величність, що викладання грецької мови у всіх гімназіях є зайвим?». На думку Імператора достатньо залишити викладання цієї мови лише в деяких гімназіях, «наприклад, у Ніжині, Таганрозі, а в інших відмінити..» [526, с. 389]. «Я вважаю, - підсумовував Микола I, – що грецька мова є розкішшю, тоді як французька мова – необхідністю...» [405, с. 200].

З 1852 року нові навчальні плани були введені в усі гімназії імперії, відповідно до яких класична гімназія поділялася на три типи середніх шкіл: гімназія із законодавством та природничою історією, гімназія з одним законодавством та гімназія з грецькою мовою. Викладання грецької мови було залишено лише в 9 гімназіях при університетах в округах, тільки для бажаючих підготуватися до вступу на філологічний факультет, а також у гімназіях, що знаходилися в місцевостях із значною кількістю грецького населення. Викладання латинської мови також було скорочене. Почалися гоніння на грецьку і римську історію. Виникало питання про спосіб викладання історії в середніх навчальних закладах.

На захист класицизму одним із перших виступив професор Московського університету, історик, суспільний діяч Т. Грановський у роботі «Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены». Цей доробок був написаний для міністра освіти А. Норова і вперше видрукуваний у 1860 р. у «Московских ведомостях» (№ 97) під назвою «Официальная записка».

У ній автор висловив свою незгоду з наданням середній школі прикладного характеру та переконливо доводив необхідність класичної освіти. Т. Грановського хвилювало знецінення класичних знань, що могло, на його думку, привести не лише до сповільненого розвитку науки взагалі, але й занепаду загального культурного рівня в імперії. «Рішуча перевага позитивних, тих знань, які використовуються в матеріальному житті, над тими, які розвивають та підтримують в серцях юнаків любов до прекрасного, хоча, можливо і не суттєвими ідеалами добра і краси, неминуче призведе європейське суспільство до тієї моральної хвороби, від якої немає інших ліків, крім смерті» [82, с. 6].

Варто зазначити, що протягом цього періоду почала формуватися думка про те, що реальна освіта є альтернативою класичній, тобто реальна і класична освіта є типами загальної освіти, які переслідують різну мету: «Перша із них, класична – веде до чистого знання, до наукових занять філософського, відстороненого характеру. Друга – реальна – до прикладних знань, до

додаткових наукових технічних та промислових знань у різних сферах» [286, с. 29].

Таку думку підкріплювало протистояння теорій формальної та матеріальної освіти. Тому багато хто вбачав завдання реальної загальної освіти в отриманні великої кількості знань із різних галузей наук, а завдання класичної освіти – у розвитку вищих здібностей духу чи духовних сил. Такий ідеалізований підхід до класичної освіти надавав їй відстороненого, абстрактного характеру і робив її відірваною від життя. Так, наприклад, Т. Грановський стосовно реальної школи писав так: «Вона поспішає забезпечити юнака великою кількістю різнорідних відомостей, ніби переконує його в тому, що в житті ніколи вчитися, потрібно взяти в дорогу значний запас ученості, щоб вистачило до кінця життя». Велика кількість предметів цієї школи вимагає «надмірної напруги сил і тим самим охолодження допитливості учнів» [286, с. 583]. Класична система освіти, на його переконання, і є тією «здоровою педагогікою», яка менше піклується про накопичення знань, а більше звертає увагу на розвиток духовних сил людини. Основою цієї системи, вважав, вивчення стародавньої філології як «незамінний засіб моральної, естетичної та логічної освіти» [286, с. 585]. Що ж до класичної освіти він зазначав:

Т. Грановський вважав, що вивчення всіх наук корисне для людини. Однак «рішуче переважання у вихованні певної групи наук, як усяка односторонність, шкідливе і небезпечне». Особливо він застерігав проти надмірного захоплення природничими науками, зазначаючи, що, «знайомлячи юнака тільки із зовнішньою природою і з її механічними і хімічними законами, природознавством, усуваючи від навчань предмети, що торкаються духовних сторін буття, неминуче приведуть до матеріалізму» [286, с. 580].

Водночас учений піддавав сумніву результати нових природничих наук, які «привласнюють собі право остаточного вирішення питань, що впродовж тисячоліть займають людський розум». Вважав, що «природознавство закріплює у юних умах холодну самовпевненість і звичку робити висновки з недостатніх знань» [286, с. 580].

Період правління Олександра II вважається початком нового етапу розвитку імперії, який надав підґрунтя активному соціально-педагогічному рухові. Є. Мединський так описує ситуацію другої половини XIX століття: «Громадський рух 60-х років XIX ст. у Росії охопив широкі маси передової інтелігенції та висунув з її середовища борців за нові погляди і прагнення, за прогрес і демократію. Не було галузі, яка не зазнала б критики і оновлення. Народжувалося усвідомлення того, що наука, мистецтво і всі галузі знання повинні служити інтересам народу». [268, с. 65].

Зміни торкнулися і освіти. 1856 року Вченим комітетом Міністерства народної освіти, за вказівкою міністра А. Норова, почалося вивчення питання про модернізацію системи освіти в країні з метою «приведення на майбутнє в ясність основних початків і остаточного влаштування цілої системи народної освіти» [2, с. 213].

Робота з пошуку оптимальної для країни моделі освіти тривала впродовж восьми років. Протягом цього періоду було проаналізовано освітню політику часів Миколи I, вивчено громадську думку щодо необхідних перетворень, проведено експертизу реформаторських проектів шляхом ознайомлення з ними провідних вітчизняних і зарубіжних педагогів і діячів освіти. «Цей період, – пригадував заслужений професор, член-кореспондент Академії наук О. Клосовський, – був розквітом в житті російської середньої школи. Гімназійна молодь цього часу навчилася любити науку, поважати своїх наставників, упевнено прагнути вищої освіти, наскрізь пронизувалася прагненням до праці на користь суспільства. Довіра до гімназій зросла» [177, с. 19].

Із січня 1856 року в журналі «Морской сборник», який виходив під заступництвом керівника флотського відомства, генерал-адмірала, молодшого брата Олександра II князя Константина Миколайовича, стали щомісяця з'являтися статті про необхідність реформ в галузі освіти та Міністерстві народної освіти.

Особливою подією у реформаторському русі, яка «змінити традиційну освітню парадигму і надала цьому рухові потужного поштовху у розвитку» стала поява у «Морском сборнике» (1856 р.) статті «Вопросы жизни, отрывок из забытых бумаг, выведенный на свет неофициальными статьями «Морского сборника» о воспитании» (№ 9) відомого хірурга, професора М. Пирогова [108, с. 273].

Аналізуючи станово-професійну мету освіти, яка панувала довгий час у миколаївську епоху, М. Пирогов уперше наголосив на необхідності загальнолюдської освіти як основи підготовки людини. Філософсько-педагогічна стаття, яка пролежала в його письмовому столі близько 10 років, бо жоден «прогресивний» журнал не погоджувався її опублікувати, викликала поживлену дискусію у пресі з боку передової педагогічної спільноти та принесла її автору популярність завдяки його прогресивним ідеям про загальнолюдське виховання. Йому було запропоновано посаду попечителя Одеського навчального округу.

Учений наголошував на важливості загальнолюдської освіти, вважаючи, що кожна людина, перш ніж стати спеціалістом, отримати спеціальну підготовку, повинна пройти ступінь загальнолюдської освіти.

Вузькоспеціальну спрямованість в освітній системі М. Пирогов вважав серйозною небезпекою, при якій вихованець тільки й думає про те, «як би скоріше вступити на практичне поприще, де йому уже уявляються службові нагороди, користь та інші ідеали суспільства, що його оточує» [345, с. 65].

У роботі «Школа и жизнь» учений різко критикував введення ранньої спеціалізації в освіті, вважаючи, що такі школи - «розсадники спеціалістів» – займаються «дресировкою дітей для якого-небудь ремесла». Таке «однобоке, штучне виховання, з його тимчасовою і прикладною метою» ніяк не пов'язується, на його думку, із всебічним розвитком «дарованих людині здібностей, шляхетних і високих прагнень» [347, с. 206-207].

Вважаючи ранню спеціалізацію шкідливою та наголошуючи на важливості загальнонародської освіти, М. Пирогов, на жаль, не давав свого розуміння її сутності, лише вказував на те, що вона повинна допомогти людині встояти від спокусу тогочасного суспільства (особистої матеріальної вигоди, нагород та ін.), витримати проти них внутрішню боротьбу і свої обов'язки виконувати не через страх, а в силу моральних переконань. Як зазначає професор Н. Побірченко, «відсутність чіткого наукового визначення сутності поняття «загальнонародська освіта», призвела до неоднозначності й суперечності поглядів на вибір засобів для її здійснення». Дискусія зводилася до «вибору між класицизмом і реалізмом, а точніше – між стародавніми мовами і математикою та новими мовами і природознавством як пріоритетними навчальними предметами в гімназійному курсі, між ранньою професіоналізацією в освіті та “загальнонародською освітою”» [353, с. 61-65].

Керуючись своїми переконаннями про важливість загальнонародської освіти, М. Пирогов у низці своїх статей («Мысли и замечания о проекте устава училищ Министерства народного просвещения» (1861) «Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана народных училищ» (1862 р.) та ін.) обґрунтував свої погляди щодо класичної та реальної освіти.

На думку М. Пирогова, бажання поєднати гуманізм із реалізмом у середній загальній освіті, «насилено з'єднати дві протилежності» призводить до багатопредметності, перевантаження учнів і, як наслідок, поверховості їхніх знань, адже «вони звикають ковзати думкою по одній поверхні, не маючи ні сил, ні часу, ні уміння заглибитися у вивчене» [346, с. 232].

Педагог був прихильником існування двох напрямів загальної освіти: класичної та реальної. Необхідність існування різних типів загальної освіти, на думку М. Пирогова, виникла через соціальне коріння цієї проблеми. Він вважав, що у становому суспільстві, поряд із класичною освітою, яка готувала розумну аристократію імперії, повинні були існувати і такі середні школи, у яких могли навчатися діти із середніх та нижчих станів [346, с. 233]. Саме для них і потрібно було створити навчальні заклади з іншим, порівняно із класичним курсом, навчальним планом, після закінчення яких вони могли брати активну участь у житті суспільства.

Щодо права вступу до університету, на його думку, то його повинні мати лише випускники класичної гімназії, що підтверджує його більші симпатії класичній освіті. Він приписував «вищу освітню силу виключно глибокому вивченню стародавніх мов, вітчизняної мови, історії і математики», бо саме ці науки, на його думку, «навчають і розвивають дух людини, готуючи його до сприйняття моральних і наукових істин» [346, с. 232].

Щодо реалізму, то М. Пирогов вважав, що хоча він і розвиває «спостережливі здібності та розум людини – вправами почуттів та вивченням зовнішнього світу», однак не може сам по собі розвивати «вищі здібності духу». Вчений вважав за необхідне залишити за реальними гімназіями право мати практичне спрямування, водночас пропонуючи їм «при виборі реальних предметів навчання якомога більше пристосовуватися я до місцевих потреб

краю» [346, с. 243]. На його думку, у реальних гімназіях необхідно більше годин виділяти на вивчення математики, нових мов, природознавства і спеціальних технічних наук, менше – на російську мову, історію і географію. Також наполягав на потребі реальні та технічні предмети викладати по можливості практично та наочно.

Прогресивними були його думки і стосовно необхідності досягнення єдності і наступності у створенні системи навчальних закладів: від елементарної освіти до університету, зберігаючи в той же час деяку самостійність за кожною сходинкою, певну завершеність кола одержуваних там знань [346, с. 234].

Педагогічні погляди М. Пирогова зацікавили багатьох представників передової педагогічної спільноти, серед них і відомого вченого К. Ушинського. Своєрідну відповідь на міркування М. Пирогова він надав у статті «Педагогические сочинения Н.И. Пирогова», яка була надрукована в «Журнале Министерства народного просвещения» (№3, 1862).

Високо оцінюючи діяльність М. Пирогова, його погляди на «загальнолюдську освіту», К. Ушинський водночас висловив низку критичних зауважень щодо них.

Зокрема, погоджуючись із думкою про шкідливість ранньої спеціалізації та важливість загальнолюдської освіти, К. Ушинський зазначав про необхідність спочатку визначити сутність поняття загальнолюдської гуманної освіти, а лише тоді шукати засоби впровадження цієї освіти до школи та розробляти відповідні освітні реформи. Однак ці питання, зазначав К. Ушинський, «не лише не вирішені, але навіть не привернули до себе тієї серйозної уваги нашої літератури, на яку заслуговують» [494, с. 272].

У питаннях розуміння загальнолюдської світи («гуманно» за термінологією К. Ушинського) К. Ушинський розходився з поглядами М. Пирогова. Відомий лікар більшого значення надавав класичному характеру освіти, на що К. Ушинський зазначав, що таким чином він «захищає старий гуманізм з його неминучими класичними мовами, з його нерозумінням християнського світу, з його повним незнанням сучасної людини і її сучасних потреб, з його відчуженням від того життя, яке нас оточує» [495, с. 277, 278]. Він вважав, що «переважне вивчення» стародавнього світу «не забезпечує введення людини в сучасне життя [495, с. 277, 278]. Водночас ту класичну освіту, яку нав'язували офіційній школі, К. Ушинський вважав суто «філософською освітою». На його думку, така освіта необхідна лише «для філологів» і «можна бути досить розвиненою людиною, не знаючи класичних мов» [495, с. 266].

«Дивний порядок речей, – писав К. Ушинський, – будувати освіту переважно на грецькій і латинській мовах - знаходив собі пояснення у тому, що в цих мовах проглядається мудрість минулих століть; але тепер мудрість полягає не у стародавніх, а в новітніх мовах». Якщо ж говорити про розвиток учнів, то цієї мети, на його переконання, «набагато зручніше можна досягти засобами так званих реальних наук, педагогічна розробка яких останнім часом досягла значної досконалості, у багатьох відношеннях має перевагу над

горезвісними педагогічними властивостями мертвих мов» [496, с. 111, 80]. Учений неодноразово наголошував на тому, що «школа повинна внести в життя основні знання, здобуті природничими науками, зробити їх настільки ж звичайними, як знання граматики, арифметики або історії, і тоді основні закони явищ природи вляжуться в розумі людини разом з усіма іншими законами» [497, с. 301].

Разом з тим, ще одна сторона класицизму викликала у К. Ушинського різке неприйняття – його антинаціональна сутність, його невідповідність завданням створення національної системи освіти. У класицизмі, зазначав він, «вивчення латинської граматики визнається патентом на подальшу освіту», але в ній немає місця ні «змістовним знанням про батьківщину», ні «поваги до своєї вітчизни» [496, с. 103].

Для вченого альтернатива була не у класицизмі та реалізмі, а в «гуманізмі» та «реалізмі». Він переконував, що «під іменем гуманної освіти потрібно розуміти розвиток духу людського». Реалізм же, зазначав учений, «розпочинається тоді, коли шукаємо в науці не думки, не поживу для духу, яка розвиває його та укріплює, не з'ясування сприйняття людиною себе і зовнішнього світу, а саме лише з тих знань, які необхідні для тієї чи іншої галузі практичного життя, коли ми дивимося на науку як на майстерність» [495, с. 285]. Тому К. Ушинський стверджував, що реалізм і гуманізм можна знайти в кожній науці і різниця між ними криється не в різниці змісту наук, а у відмінностях у способах їх вивчення. «Можна з історії зробити реальну науку... і навпаки, арифметикою та хімією розвивати гуманність у людині, і навіть вивчення грамоти можна зробити гуманним та реальним» [495, с. 284].

Що ж до змісту шкільної освіти, то К. Ушинський наполягав, що не вивчення стародавніх мов, а вивчення рідної мови треба ставити в центрі гуманної освіти, оскільки «серед інших предметів немає жодного з такою здатністю розвивати людину, як вивчення рідної мови». «Акцентом у загальній гуманній освіті людини, – писав він, – повинні стати зовсім не класичні мови, а рідна мова і рідна література... З вивченням рідного слова ми ставимо вивчення інших предметів, які безпосередньо розкривають людину і природу, а саме історію, географію, математику, природничі науки; за цим розміщуємо вивчення новітніх іноземних мов, а у вивченні стародавніх мов бачимо спеціальність, необхідну лише для відомої галузі наукових знань» [495, с. 286]. Такий підхід формування змісту загальної освіти дуже відрізнявся від офіційної педагогіки.

Зазначимо, що К. Ушинський в організації навчання учнів старших класів допускав фуркацію. Її необхідність пояснював тим, що багаж знань, який необхідний кожному учневі, до II половини XIX ст. значно зріс і це відбилося на змісті та обсягах освіти. Фуркація школи із двома відділеннями – філологічним і природничо-математичним, на його думку, мала вирішити складне завдання перевантаження і задовольнити життєві потреби й інтереси учнів. «Захід цей, – відзначав учений, – по суті корисний і необхідний» [9, с. 316].



К. Ушинський першим описав досвід уведення фуркації у школах Франції, Німеччини, зазначаючи, що у 1852 році французький міністр Форту, вирішуючи проблему перевантаження, розділив вищі класи ліцеїв на два відділення. При розподілі передбачалося залишити одні і ті ж предмети викладання в обох відділеннях, проте дати одному із них можливість досягти найбільших результатів в історико-філологічному спрямуванні, другому – у напрямі реальному, природничо-математичному. Проте такий досвід був невдалим через нерівні умови у вивченні латинської мови, яка на той час була важливою при навчанні в університетах [9, с. 317].

Проте К. Ушинський був прихильником диференціації середньої освіти у старших класах середньої школи. Він писав: «У Німеччині кращі педагоги уже визнали, що розподіл наук у середніх навчальних закладах необхідний і має розумне обґрунтування. Вони вважають, що такий розподіл зовсім не є поступкою якійсь політичній ідеї чи вимозі сучасного практичного життя, що прагне виключно до матеріальної користі покоління, але воно ще й виправдовується і педагогічною теорією, і педагогічним досвідом» [9, с. 316].

Погляди К. Ушинського, як і М. Пирогова, мали великий вплив на реформу освіти 1860–1864 рр. На них спиралися найбільш прогресивні члени Вченого комітету, передове вчительство, а також деякі друковані видання.

Прогресивні ідеї педагогів прослідковуються вже у першому проекті реформи 1860 року, виданому під назвою «Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве МНП». Відповідно до цього документа, мета гімназій – «через правильне виховання і навчання загальнолюдськими науками розвивати молодих людей у розумовому і моральному відношенні так, щоб вони могли з успіхом розпочати свою спеціальну освіту в одному із вищих навчальних закладів чи зразу взятися до корисної діяльності на обраній ними ниві суспільного життя» [394, с. 117]. Такий підхід співзвучний з думками М. Пирогова. Важливість нового статуту була в тому, що в ньому вперше йшла мова про реальний тип загальноосвітнього навчального закладу.

Забезпечення загальнолюдського виховання реалізовувалося, відповідно до проекту, через профільну диференціацію останніх трьох років гімназії на філологічне і природничо-математичне відділення. Такий крок повинен був полегшити процес навчання та «надати можливість гімназістам старших класів присвятити час і сили своїм здібностям» [2, с. 216].

Розробка навчального плану гімназії здійснювалася під керівництвом міністра освіти Є. Ковалевського. Як зазначає Е. Шмід, Є. Ковалевський до призначення на посаду міністра лише два роки був попечителем Московського навчального округу, «тому навряд чи володів спеціальною підготовкою з питань освітнього відомства, чи, принаймні, настільки, щоб не захопитися зовнішніми впливами» [526, с. 450]. Тому за наказом міністра проект статуту (1860 р.) був розісланий усім педагогічним радам та надрукований у «Журнале Министерства народного образования» (березень, 1860 р.), у С-Петербурзьких та Московських відомостях, тому що для міністерства важливо було знати, «як досвідчені люди, а також неспеціалісти, які просто переймаються питаннями суспільної освіти в Росії, дивляться на теперішню і ту, що планується,

організацію гімназій і повітових училищ, і які погляди вони мають на парафіяльні училища» [526, с. 451]. При тому особливо наголошувалося, що «розгляд проекту повинен проходити повністю вільно, без усіляких утисків з будь-якого боку...» [2, с. 217].

Розвиток суспільно-педагогічного руху в імперії сприяв появі педагогічних товариств та вчительських організацій, проведенню педагогічних з'їздів, розвитку педагогічної журналістики. Детальне обговорення проекту здійснювалося на чисельних учительських з'їздах, висвітлювалося у пресі, педагогічних виданнях, таких як «Русский вестник», «Современная летопись», «Атеней», «Библиотека для чтения», «Русское слово», «С.-Петербургские ведомости», «Журнал Министерства народного просвещения» та ін. 1861 року отримані відзиви були оформлені у «Свод печатных рецензий на проект устава средних и низших учебных заведений» та видані в «Журнале Министерства народного просвещения» (січень, 1861 р.).

У 60-ті роки у С.-Петербурзі було створено Педагогічне товариство під керівництвом професора П. Редкіна. Членами товариства були К. Ушинський, А. Воронов, М. Вессель, В. Водовозов, М. Вишнеградський, В. Стоюнін та ін. Прогресивні педагоги через пресу висловлювали свою позицію стосовно освітньої системи та педагогіки.

Значній активності обговорення освітніх проблем та пошуку оптимальних шляхів вирішення їх сприяли педагогічні з'їзди. Зокрема, 1861 року в Києві відбувся перший з'їзд природознавців та вчителів природознавчих наук, 1863 року – з'їзд учителів російської мови та словесності. Про користь таких заходів міністерство зауважувало: «На них, завдячуючи вільному обміну думками, народжуються та встановлюються правильні погляди на способи викладання, дисциплінарні та адміністративні заходи та інші питання шкільної адміністрації, педагогіки та дидактики» [405, с. 431].

У ході обговорення «Проекта устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения» найбільше розбіжностей було в питаннях доцільності розподілу гімназій на два відділення: класичне та реальне, а також щодо предметного наповнення навчальних планів кожного відділення. Значна частина учасників обговорення відстоювала існування гімназій двох напрямів, інша – відстоювала лише потребу в однорідній загальноосвітній школі.

Підсумовуючи відзиви на «Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве МНП» (1860 р.), Е. Шмід писав: «...Одни находили так званый нормальный курс недостатньо класичним, а реальний – недостатньо реальним» [526, с. 453]. Багато хто вважали, що в імперії повинен бути лише один тип середньої школи, традиційно віддаючи перевагу класичній системі освіти. Інші говорили про те, що класична школа повністю себе вичерпала, тому класичні гімназії необхідні лише у невеликій кількості, для тих, хто бажає присвятити себе «чистій науці». У більшості відзивів йшлося про необхідність мати два напрями у шкільному навчанні, при цьому одні ставили на перше місце класичні гімназії, інші – реальні навчальні заклади.

Серед захисників потреби диференціації середньої загальної школи виступали такі прогресивні педагоги, як М. Пирогов, Р. Орбінський, Я. Неверов та ін.

М. Пирогов у своїй статті «Мысли и замечания о проекте устава училищ Министерства народного просвещения», яка була надрукована в «Циркуляре по управлению Киевским учебным округом» (№ 10, 1860 р.), критикував проект за те, що в ньому немає чіткого розмежування класичних та реальних відділень, він «коливається між двома напрямками», що може призвести до «обтяження учнів безліччю різнорідних предметів і поверховістю в освіті, яка іноді гірше за незнання» [346, с. 230]. Учений пропонував чітко розмежувати ці два напрями, бо це вимога життя. Одні учні повинні продовжити навчання в університеті, а інші, «не маючи задатків та матеріальних засобів, не можуть довго навчатися і просяться скоріше до практичного життя». Система загальної освіти повинна задовольнити всіх, тому для «одних будуть назначені класичні гімназії, а для інших реальні» [346, с. 231].

Професор Р. Орбінський пояснював необхідність існування двох загальних систем освіти «вимогами життя». На його думку, завдання школи полягає у загальній підготовці молоді до життя, а саме: до «діяльності гуманної чи реальної». Адже такі професії, як «суддя, адвокат, священник, вихователь, учений – пов'язані із гуманною діяльністю», а «купець, фабрикант, інженер, військовий... – це діяльність реальна». Кожна із цих діяльностей, на думку вченого, повинна мати окрему підготовку: «гуманна – загальну гуманну, а реальна – загальну реальну освіту» [441, с. 243-310, 245].

Водночас Р. Орбінський критикував поданий проект за те, що розробники пропонують розділяти гімназії на відділення, а не створювати окремі реальні навчальні заклади загальноосвітнього характеру поруч із класичними гімназіями. Для підтвердження правильності своїх міркувань, учений звертається до аналогічних навчальних закладів у Європі, зокрема, Пруссії та Франції, вказуючи на їх недосконалість. «У Пруссії і Франції реальні школи не можуть позбутися латині. До того ж, у Франції поділ загальної освіти не йде із самого початку, а лише з половини курсу, тобто тоді, коли учні пройшли уже зовсім непотрібний для них у реальному відділенні курс грецької і латинської граматики» [441, с. 247]. Тому Р. Орбінський пропонував, поряд із класичними гімназіями, у кожній губернії відкривати реальну гімназію і, «відповідно, майже подвоїти кількість середніх закладів освіти» [441, с. 247].

Про те, що потреба в реальних середніх навчальних закладах є вимогою часу, засвідчує, на переконання вченого, низка фактів, зокрема, те, що у «С-Перербурзькому та Московському округах з 6.543 гімназистів 1856 року було лише 1919 студентів, в інших округах становище ще гірше» [441, с. 247]. Р. Орбінський був упевненим, що молодь, яка не планує навчання в університеті, за наявності закладів пішла б навчатися у реальні гімназії.

Як аргумент на користь реальних гімназій Р. Орбінський наводив і те, що у всіх спеціальних закладах імперії спеціальний курс розпочинається у вищих класах закладу. У ці класи уже приймаються випускники гімназій, «між тим, якби були реальні гімназії, молоді люди, які готуються до навчання у

спеціальних закладах, до сімнадцятилітнього віку отримали б необхідні знання, а в сімнадцять років могли б свідомо і вільно вибрати ту спеціальність, до якої мають нахили» [441, с. 248].

Критикував професор і запропоновані проектом навчальні плани двох відділень, які не задовольняють, на його думку, ні гуманну, ні реальну освіту. «Призначення гімназії, за § 173, – готувати до університету і життя, давати загальну гуманну і загальну реальну освіту, – вважав учений, – гірше самого недоліку» [441, с. 245]. На думку професора, запропоновані гімназії нормального курсу з «24 години латині і 17 годин грецької мови» не зможуть на достатньому рівні готувати молодь до навчання в університеті. Щодо реального відділення гімназій, то там «латинь буде вивчатися в такій кількості, що краще б її не вивчали взагалі. Цей предмет тільки тоді може дати користь, коли ним займатися ґрунтовно, в іншому випадку, він буде не корисний, а шкідливий, тому що займе лише час і позбавить бажання до навчання» [441, с. 245].

Учений переконував, що для гуманної освіти дуже важливе вивчення стародавніх мов, історії та математики (меншою кількістю годин, ніж у реальному відділенні). Що ж до реальної освіти, то її необхідно здійснювати, на думку вченого, через природознавство, географію та математику. Водночас, наголошував професор, загальноосвітні предмети мають бути як у «нормальних, так і в інших відділеннях». Виняток становлять стародавні мови, які в реальному відділенні повинні замінитися рідною та новими мовами.

Дуже схожі думки були висвітлені в публікаціях інших авторів (Я. Неверова, П. Басистова, Л. Ігнатовича та ін.). Зокрема, Я. Неверов у статті «Практические замечания провинциального педагога на проект устав низших и средних училищ» (1860 р.) погоджувався з думкою Р.В. Орбінського про необхідність організації двох типів навчальних закладів загальної освіти: «загальна освіта повинна розвивати два напрями, але в різних закладах». Учений наводить приклад Пруссії, де при «12-мільйонному населенні 120 гімназій та 90 реальних шкіл» [301, с. 83-92].

Стосовно організації гімназії, яка була запропонована у проекті, Я. Неверов зазначав: «Майже впевнений, що такі гімназії не будуть надавати чисто навчальної (гуманної?) чи повної реальної освіти». Тому підсумовував: «Необхідно, щоб новий статут визнав необхідність існування реальних училищ паралельно з гімназіями на рівних правах» [301, с. 83-92].

Л. Ігнатович, підтримуючи ідею необхідності профільної диференціації гімназійного курсу, більш детально зупинився на аналізі класичного відділення. Учений критикував мізерну кількість годин, які були виділені на вивчення стародавніх мов. Беручи до уваги досвід німецьких педагогів-філологів, які прагнуть навчити учнів досконалому володінню цих мов, «назначають на їх викладання до 100 уроків у тиждень», Л. Ігнатович запевняв, що «для наших гімназистів-філологів 70 – 80 годин на тиждень не були б зайвими» за рахунок математики та фізики [441, с. 256].

Як зазначалося у «Своде печатных рецензий на проект устава средних и низших учебных заведений, состоящих в ведомстве Министерства народного

просвещения», у пресі з'явилося значно більше голосів на користь стародавніх мов, а отже, класичної освіти, ніж на користь реальних наук, «навіть найзапекліші реалісти віддають повну справедливість їх освітній силі», хоча на практиці, ведеться далі у збірнику, «реальний напрям знаходить багато сильних прихильників, тоді як стародавні мови відстоюються дуже слабо або і зовсім не знаходять захисників», та й у «приватних бесідах загальна думка дуже налаштована проти них» [441, с. 259, 263].

Захисники класичної системи середньої загальної освіти, «не припускаючи жодної подвійності в системі гімназійної світи», підтримували лише один тип гімназії – класичний [441, с. 258]. Основним їхнім аргументом було визнання особливої пізнавальної сили стародавніх мов, «перевага класичного елемента у справі загального розумового розвитку» [441, с. 258]. Так, О. Робер у статті «Организация учебной части в гимназиях» переконливо доводив, що стародавні мови та математика найкраще впливають «на розумові здібності учня, привчають його до самостійної діяльності всіх сил його душі» [441, с. 265]. А неприйняття суспільством стародавніх мов, на його думку, пояснюється малою кількістю годин, виділених на їх вивчення, і, відповідно отриманням поверхових знань, що не дають необхідної користі. Тому вчений пропонував виділити на вивчення стародавніх мов половину всього навчального часу, «як це робиться у Німеччині, у Франції, у всіх освічених країнах, і результат буде чудовим» [441, с. 264].

Прихильники реальної загальної освіти переконували у важливості предметів природознавчого циклу, продиктованій вимогами життя, та у «можливості ґрунтовної освіти в середніх навальних закладах без стародавніх мов, замінивши їх новими мовами» [441, с. 259]. У відзивах вони закликали давати дітям ті знання, які найбільше вимагає сучасне життя і наука, щоб вони були «не греками чи римлянами, а освіченими європейцями та росіянами», водночас наголошували на небезпеці ранньої спеціалізації в загальній школі. На їхню думку, реальне відділення гімназії повинне мати загальноосвітній характер, а ніяк не готувати «спеціальних учених, причому з тих наук, які.. їм не до душі» [2, с. 218]. Так, учитель Чернігівської гімназії О. Андріяшев у статті «Преобразование низших и средних учебных заведений» (1860) зазначав, що для того, щоб людина могла свідомо працювати, вона повинна знайти для себе ту дорогу життя, яка відповідає її призначенню. А без вивчення загальних предметів, без загального розвитку, на його думку, вибір вірного шляху неможливий. Спеціальна освіта, яка не спирається на загальний розвиток, розглядалася ним як насилля над дитиною.

В. Водовозов у статті «Древние языки в гимназии» зазначав, що гуманістичне виховання не може реалізовуватися лише через вивчення латинської і грецької граматики. Довгий період, писав В. Водовозов, вітчизняна освіта лише копіювала все, що робилося на Заході, і класичні знання були для нас «як перенесена квітка, що служила для прикраси теплиці», тобто навчальних закладів. Якщо ж нині західна наука не вважає, переконував учений, класичні мови суттєво важливими предметами для розвитку юнацтва, то «нам було б зовсім неприродно занадто відстоювати їх» [63, с. 82].

Водночас В. Водовозов вважав гуманізм важливим завданням школи, однак реалізувати його школа повинна не через стародавні мови, а через інші дисципліни. Він підкреслював значущість природознавства, географії та історії, новітніх мов і загальної літератури поряд із вивченням рідної мови і російської літератури, які є важливими предметами саме гуманістичного виховання та дуже цінними як для реальної, так і для гуманітарної освіти. А шкільний класицизм, переконував В. Водовозов, створює у свідомості учнів умовний, штучний світ уявлень, відірваний від рідного ґрунту, від народу [63, с. 115].

Поборником реальної освіти був Г. Косман. У статті «Мысли об образовании вообще и образовании юношества в России» (1861 р.) він указував на основний недолік освіти – її поверховість, адже, на думку вченого, поняття «знання» і «освіта» ототожнюють, а це зовсім різні речі. Освіта вимагає не лише відомостей, а й умінь їх використовувати, мати правильні судження, постійність у розвитку моральних сил та вміння володіти собою. Водночас знання самі по собі не забезпечують проти розумової обмеженості, лінощів та морального самоприниження. На думку Г. Космана, тлумачення «класична та реальна» освіта не зовсім правильне. Загальноосвітня школа повинна бути близькою до потреб життя, щоб випускники не залишалися малограмотними та неосвіченими людьми. Тому дуже важливо, переконував учений, відчувати «пульсацію часу» та прагнути всебічної освіти. Кожний заклад, що поважає себе, враховуючи сучасні вимоги, мусить забезпечити для своєї учнів вивчення новітніх мов, природознавчих наук та математики. Підтримуючи думку про велику силу ґрунтовних знань стародавніх мов, учений все ж зауважував, що близькі ті часи, коли вивчення латинської і грецької мов буде заняттям дуже небагатьох людей, подібно до того, як вивчають мови єврейську та санскритську [198, с. 81].

Ураховуючи офіційні і приватні відзиви, проект Є. Ковалевського доопрацювали, і 1862 року з'явився «Проект устава общеобразовательных учебных заведений». Друга редакція проекту передбачала профільну диференціацію гімназій на філологічну та реальну. Відповідно до проекту всі випускники гімназії мали рівні права при вступі до університету. З цією метою було введено латинську мову.

В «Объяснительной записке к проекту устава общеобразовательных заведений Министерства народного просвещения» зазначалося, що основне завдання цього проекту в тому, щоб спрямувати нижчі та середні навчальні заклади на реалізацію однієї мети – «виховання людини», тобто «такий усебічний і рівномірний розвиток в учнів усіх розумових, моральних і фізичних сил, при якому можливі лише розумні, співрозмірні людській гідності погляди на життя та, відповідно, уміння користуватися життям» [321, с. 95].

У Пояснювальній записці наголошувалося на основному завданні нижчих і середніх навчальних закладів – підготовці не спеціаліста, а вихованні людини, тобто «загальнолюдською вихованню шляхом викладання різних знань, які відрізняються кількістю, а іноді якістю освітніх засобів ... для різних навчальних закладів» [321, с. 101].

Потреба у профільній диференціації гімназій у Пояснювальній записці визначалася потребою розвантаження гімназійного курсу і, відповідно, полегшення здобуття необхідних знань. Зокрема, йшлося про те, що всі предмети, які входили до гімназійного курсу, визнаються загальноосвітніми та вважаються, як показав досвід, більшою чи меншою мірою необхідними для повної освіти. Однак вивчення всіх предметів в одному навчальному закладі було б дуже важким і неможливим. Тому Вчений комітет, урахувавши досвід європейських країн, вважав за необхідне існування двох типів гімназій: реальних та філологічних [321, с. 105].

Грецька мова була залишена лише для філологічних гімназій, тому що «для успішного логічного розвитку через вивчення мов Учений комітет вважав за достатнє у гімназіях занять вітчизняною мовою та іноземними мовами: однією стародавньою – латинською, і однією з нових, ...; досягнення так званої гуманної, тобто загальнолюдської освіти, вважав можливим і без вивчення грецької мови» [321, с. 105].

Проект пропонував при гімназіях і прогімназіях вводити додаткові курси, а саме: у старших класах поряд із загальними предметами дозволялося викладати додаткові спеціальні предмети професійного спрямування.

«Проект устава общеобразовательных учебных заведений» було опубліковано у пресі та розіслано попечителям навчальних округів, педагогічним радам гімназій, ліцеїв, відомим ученим і педагогам, державним діячам. Переклад проекту був розісланий педагогам Німеччини, Франції та Англії. Також практикувалися відрядження педагогів за кордон для кращого ознайомлення з досвідом освітньої системи європейських країн.

Результатом обговорення «Проекту устава общеобразовательных учебных заведений» стало те, що до міністерства надійшло 365 відзивів на проект, із них 42 – з-за кордону. Всі вони були видрукувані 6-томнику під назвою «Замечания на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ». Згодом на основі їх аналізу було створено та опубліковано «Своды замечаний на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ» (1863) із 18 розділів. Редакція кожного розділу була доручена особливим референтам. Так, розділ «О разделении гимназий на филологические и реальные» редагував Р. Шарбе; «Своды мнений о классическом и реальном образовании» – В. Водовозов; «О направлении курса общеобразовательных учебных заведений» – А. Власов та ін.

Відгуки на проект 1862 року істотно відрізнялися від відзивів на проект 1860 року. Змісту гімназійної освіти було присвячено 120 відзивів. Із них лише за класичний тип гімназії висловилися 4 рецензенти, а за однотипну реальну освіту – 6 рецензентів.

Головним аргументом на користь створення однобічної класичної гімназійної системи у її прихильників (Педагогічна рада Московського університету, професори Львов та Невзоров (імена не встановлено – В.К.), директор Динабурзької гімназії) було їх переконання у значному впливі вивчення стародавніх мов і математики на всебічний та духовний розвиток

учнів. Чільне місце стародавнім мовам у гімназії відводили також професор Київського університету В. Модестов, професор з Німеччини Дьодерлейн, учителі Глебов, Грифцов, Литкін (імена не встановлено – В.К.) та ін. На їхню думку, через вивчення граматики і синтаксису цих мов учні вправляються у послідовному мисленні, через ознайомлення із грецькими та римськими зразками розвивають свій естетичний смак і знаходять багато повчального для морального розвитку [135, с. 473-474].

Прихильники однобічної реальної освіти (Гейслер, Маліновський, Ржондковський, Булюбаш, Пахман, Каченовський (імена не встановлено – В.К.)) переконували в тому, що освітня сила стародавніх мов перебільшена. Першорядне ставлення до грецької та латинської мов і математики вони пояснювали сліпим наслідуванням західноєвропейського зразка класичної освіти та бажанням створити школу на «німецький лад» [132, с. 188]. Натомість, реалісти привертали увагу до важливості вивчення нових мов, оскільки вони також впливають на розвиток мислення та інших здібностей учнів, а також природничих наук, які впливають на пізнавальний їх розвиток. Через те реалісти пропонували відмовитися від педагогічного девізу середньовічної схоластики: класична стародавність та математика, а на його місце проголосити девіз гімназій: природа і людина [133, с. 155].

Частина рецензентів (14 педагогічних рад та 7 окремих рецензентів) виступали проти профільної диференціації гімназії, вважаючи, що поділ гімназій на філологічні та реальні «суперечить загальному духові проекту, тому що він робить ці заклади із загальноосвітніх спеціальними» [134, с. 257]. У їхніх рецензіях зазначалося, що поділ гімназії призведе до спеціального навчання, у філологічній буде здійснюватися підготовка філологів, а в реальній – натуралістів. На думку педагогів, у гімназії не варто посилено вивчати ті чи інші предмети, а необхідно всі предмети вивчати в доступному обсязі з характерною завершеністю [135, с. 339].

Водночас профільна диференціація організації і змісту гімназій, на їхню думку, створить практичні незручності, оскільки в більшості міст імперії могла існувати лише одна гімназія. Тому здібності і нахили учнів не могли бути головними при виборі типу гімназії.

Частина рецензентів (7 педагогічних рад та 3 педагоги) виступили за єдиний загальноосвітній курс гімназії та диференціацію старших її класів на факультети. Це, на їхню думку, надасть можливість учневі вибирати відділення залежно від власних здібностей та подальших планів.

Частина учасників обговорень підтримала ідею профільної диференціації гімназії на філологічну та реальну. Старший учитель Ярославської гімназії Цветков (ім'я не встановлено – В.К.) аналізуючи проект, критикував саме пояснення Вченим комітетом необхідності поділу гімназії на два типи, яке зводиться, на його думку, до «простого сортування предметів загальної освіти». Вчитель переконував, що необхідність такого поділу лежить у площині вимоги часу, важливої суспільної потреби [134, с. 456].

Критика прихильників профільної диференціації гімназії була спрямована на навчальні плани цих двох освітніх систем, на перелік необхідних предметів.



Критичного аналізу зазнавала як філологічна гімназія, так і реальна. Навчальний план філологічної гімназії докоряли за малу кількість годин на стародавні мови, а реальної – за багатопредметність, поверховість та перевантаженість. Найбільшої критики зазнали такі предмети, як стародавні мови, математика та природознавчі науки. Рецензенти торкалися питань і додаткових курсів, відзначаючи їх важливість, продиктовану життям. Схвально було прийнято те, що ці курси можна було, на відміну від попереднього проекту, проходити одночасно із гімназійним курсом у старших класах.

Так, навчальні плани філологічної гімназії німецький педагог Голенберг (імя не встановлено – В.К.) називав «плачевними». На його думку, на вивчення стародавніх мов відведена дуже мала кількість годин, при яких навчання буде схоже на «шарлатанство» [132, с. 296].

Такої думки дотримувався і М. Пирогов, який вважав, що за такий короткий час (4 роки) неможливо вивчити таку важку мову і читати «вільно прозові твори стародавніх класиків», хіба що «або занадто багато вимагати від досвідченості і таланту наставників, або занадто великі надії покладати на здібності, бажання і старання учнів» [131, с. 10].

Щодо математики в реальних гімназіях, то частина рецензентів (професор Ястребцов, старший учитель Ярославської гімназії Цветков (імена не встановлено – В.К.), учителі 1-ї Харківської гімназії та ін.) вважали за необхідне скоротити кількість розділів цього предмета, тому що «мета середніх закладів більш життєва, ніж наукова» [136, с. 456]. До того ж, математика з її «формулами сферичної тригонометрії, аналітичної геометрії, нарисної геометрії ....., не має ніякого життєвого значення» [133, с. 271].

Щодо природознавчих наук, то частина рецензентів зауважувала про непропорційність кількості необхідного обсягу знань та запланованих годин. Адже для вивчення всіх розділів природознавства (ботаніки, зоології, мінералогії, рослинної та тваринної фізіології, фізики, хімії, математичної та фізичної географії), виділено лише 19 годин на тиждень протягом 4 років.

Рецензенти привертали увагу розробників проекту на значне перевантаження реального курсу гімназії. І якщо раніше велася мова про перевантаження предметами гімназійної освіти, то «тепер реальну гімназію можна буде назвати природничо-математичним факультетом університету» [133, с. 272—273].

Критикуючи навчальну програму реальної гімназії, деякі рецензенти пропонували вивчення низки інших предметів. Так директор училища Архангельської губернії Смольян пропонував повністю змінити реальний курс: крім загальних предметів, ввести такі предмети, як фізіологія, законодавство, прикладні хімічні та механічні науки [134, с. 198]. Учитель Цветков пропонував ввести у курс реальної гімназії практичну механіку та технологію, вважаючи, що реальний курс не може «підготувати людей до практичної діяльності» лише через поглиблене вивчення математики, більшість знань якої є «неживим складським магазином» [136, с. 456].

Водночас учасники обговорень проекту багато уваги приділяли питанню дозволу випускникам двох типів гімназій навчатися в університеті. Тут погляди

істотно відрізнялися. Частина учасників відстоювала потребу навчатися в університеті лише випускникам філологічної гімназії, а для випускників реальної гімназії пропонували створювати спеціальні вищі навчальні заклади. Їх опоненти відстоювали рівність у правах між випускниками двох типів гімназій та можливість для них навчатися в університеті.

У цьому контексті особливо цікавими для нас є погляди М. Пирогова, який називав себе «палким захисником» існування двох типів гімназій. Однак, зазначав учений, «не можна не погодитися, що реальна гімназія міністерства стала закладом, відірваним і нескладним: освіта в них не пристосована до університетів, тому що в наших університетах ... не можна здобути реальної освіти». Велика вірогідність того, писав далі М. Пирогов, що більшість випускників реальних гімназій будуть вступати до університету, «не маючи жодного бажання стати вченим, професором чи вчителем... Вони, шукаючи там такої освіти, яка б дала їм кусок хліба чи деякі вигоди, скоро переконаються, що справжня університетська освіта їм не по силах і дає не те, що вони вимагають...» [131, с. 12]. Тому, вводячи систему реальної освіти, учений пропонував створити вищі навчальні заклади, пристосовані до цих гімназій, де можна було б здобути реальну освіту. Водночас класичні гімназії залишити у тісному зв'язку з університетами.

Щодо зарубіжних рецензентів, то більшість із них була прихильна до середньої школи класичного характеру. Водночас реальну освіту вони пропонували впроваджувати через окремі, спеціальні навчальні заклади – реальні училища. Відповідно, в університети вони радили приймати випускників класичної гімназії. «Великі освічені народи Середньої і Західної Європи формують свою наукову освіту на знаннях латинської і грецької мов, звичайно, і Росії важливо не розходитися у поглядах зі всією Європою у такій важливій справі» [130, с. 5].

У періодиці жваво обговорювалися варіанти нового проекту, складеного Вченим комітетом. З новою силою переосмислювалися місце та роль гімназійної освіти в системі народної освіти. «Різна інформація про гімназії та пропозиції про зміну цих закладів, які поширювало Міністерство народної освіти в суспільстві, – згадував пізніше А. Головнін, – сприяли активній полеміці в літературі, і жоден номер газети чи журналу не виходив без якої-небудь статті з цієї теми. Особливо сильні суперечки велися в літературі між прихильниками класичної і реальної освіти» [70, с. 12].

Серед ліберальних російських газет найбільш часто до проблем освіти, зокрема і середньої, зверталася газета «Голос», на сторінках якої свої погляди про характер гімназійного навчального курсу висвітлювали прогресивні вчені. Так, великий резонанс викликала стаття вченого-ботаніка, професора Петербурзького університету А. Бекетова «Про значення природознавства в гімназіях» (1863, № 252). На думку А. Бекетова, освітнє значення природознавства ґрунтується головним чином на тому, що воно розвиває мислення, привчає думати доказово, індуктивно. Вчений різко виступав проти догматичного навчання. Вивчення природознавства А. Бекетов пропонував вести з широким використанням наочних посібників та з проведенням дослідів.

Таким чином, «Проект устава общеобразовательных учебных заведений», написаний відомим російським педагогом, головою Вченого комітету Міністерства народної освіти А. Вороновим, вважається найпрогресивнішим варіантом реформи середньої школи. Цьому великою мірою сприяла активність суспільно-педагогічного руху, який набув особливого підйому після відміни кріпосного права.

Всі матеріали, які надходили від представників педагогічної громадськості були, за пропозицією головуючого Вченого комітету А. Воронова, вивчені та проаналізовані групою педагогів, серед яких були: А. Шарбе, В. Водовозов, П. Семенов, О. Власов, В. Ведров, К. Ушинський та ін. Зазначена група педагогів у Вченому комітеті підтримувала реальну загальну освіту та виступала проти класицизму у школах.

Із урахуванням отриманих матеріалів, проект статуту обговорювався Вченим комітетом упродовж квітня – травня 1863 року на 11 засіданнях, у ході яких продовжувалося протистояння між реалістами та гуманістами.

Так, на засіданні Вченого комітету 22 та 24 квітня 1863 року В.І. Водовозов виступав проти введення латинської мови в реальних гімназіях. При підтримці П. Семенова наголошував на потребі зближення гімназії з життям, ознайомлення учнів із суспільними та політичними питаннями, для цього вчені пропонували ввести курси «Суспільна організація», «Гігієна» та ін.

Прогресивні погляди В. Водовозова були дуже близькими до поглядів К. Ушинського, який рішуче виступав проти класицизму. Вважав, що в соціально-педагогічному плані вибір між класичним та реальним напрямками середньої освіти був рівнозначним вибору між минулим та майбутнім школи, між відповідністю і невідповідністю, як писав К. Ушинський «сучасним вимогам науки, сучасним вимогам нашої вітчизни» [496, с. 105].

Активними опонентами прогресивних членів Ученого комітету стали відомі публіцисти М. Катков та П. Леонтьєв, які через періодичні видання «Московские ведомости», «Современная летопись», «Русский вестник» наполегливо пропагували і підносили консерватизм англійської системи освіти та виховання, в основі якої була класична система освіти. Захоплюючись іноземною системою освіти, публіцисти наполегливо прагнули втілити класицизм в основу вітчизняної освіти. М. Катков та його однодумці відстоювали позицію заснування лише класичних гімназій та повну відмову від реальних. На їхню думку, лише класична освіта може попередити захоплення молоддю вивченням природничих наук, у яких вони вбачали «матеріалізм» та «нігілізм» [172, с. 480].

Результатом роботи Вченого комітету стала третя редакція проекту під назвою «Проект устава гимназий и прогимназий». Відповідно до нового проекту гімназії поділялися на загальні і класичні. Навчання тривало 8 років.

У пояснювальній записці проекту зазначалося, що загальноосвітніми предметами вважаються: 1) закон Божий, який розкриває ставлення і обов'язки перед Богом; 2) науки, які знайомлять нас із духовною стороною людини – це мови та історія, і 3) науки, які дають нам розуміння про фізичне життя людини і всієї природи – математика, природознавство і географія. Об'єднання всіх

загальноосвітніх предметів в одній гімназії, йшлося далі в записці, спричинить «поверхове енциклопедичне навчання». Тому профільна диференціація гімназії повинна була допомогти вирішенню проблеми багатопредметності та перевантаженості гімназійного курсу.

Щодо реальної освіти, то в пояснювальній записці зазначалося, що «...навчанню в гімназії дається, з одного боку, класичний характер посиленням вивченням латинської мови, починаючи з 1-го класу, та введенням у деяких гімназіях, у міру можливостей, і грецької мови, а з другого – при гімназіях створюються для бажаючих реальні відділення, у яких, починаючи з 4 класу, замість латинської мови викладатиметься хімія, креслення та в посиленому обсязі – математика. Цей проект вважав корисним створення реальних відділень при вищих трьох класах тих гімназій, де вивчається лише латинська мова. Задовольняючи потреби суспільства, реальні відділення обходилися значно дешевше, ніж реальні відділення гімназій [668, л. 12-13].

У такому вигляді проект був направлений до Державної ради та представлений на розгляд у департамент законів та економії Державної ради, однак повної підтримки не отримав. Зокрема, пропонувалося гімназійний курс звести до 7 років. Неузгодженість виявилася і в питаннях класичної та реальної освіти. Чотири члени ради підтримали проект з його нахилом до класичної системи освіти (О. Строганов, Ф. Литке, Є. Ковалевський, О. Головнін). Однак 7 інших членів Державної ради (М. Панін, М. Хомутов, М. Бахтін, К. Чевкин, О. М'ятлін, О. Княжевич і В. Татаринів) рішуче виступили проти стародавніх мов, відстоювали необхідність розподілу гімназій на два типи і викладання стародавніх мови лише в одному із них. «...Можна було б викладати класичні мови не у всіх гімназіях, – підсумовували вони, – а лише в половині, для тих, хто бажає вступати до університету, чи тих, хто хоче підготуватися до вивчення класиків рідною їх мовою.... Таким чином, гімназії поділялися б на класичні і загальні, в перших було б посилено вивчення стародавніх мов, а в інших – вивчення математики і природничих наук тією мірою, яка необхідна для переходу до освіти спеціальної, технічної чи реальної» [668, л. 239-240].

На Загальних зборах Державної ради також виникла суперечка про класичну та реальну освіту. Однак 23 її члени у своїй записці підтримали пропозицію щодо створення двох систем освіти: класичної та реальної і, відповідно, поділу гімназій на класичні (філологічні), з вивченням стародавніх мов, та реальні (загальні), без стародавніх мов, але з посиленням вивченням математики, природознавства й нових мов [668, л. 254].

Щодо практичної реалізації висновків проекту, то 5 членів ради пропонували зразу визначити, що половина гімназій буде реальними, а половина – класичними. Однак більшість (23 члени) зупинилася на життєвому вирішенні цієї проблеми, на їхню думку, «...потреба в кількості тих чи інших покаже життя, тому потрібно буде поступово збільшувати кількість гімназій того типу, який буде переповнений учнями і де потрібно буде відкривати паралельні класи, та зменшувати кількість гімназій того типу, де вихованців буде мало» [668, л. 254].

«Устав гимназий и прогимназий», затверджений 19 листопада 1864 року, проголосив принципи загальнолюдської освіти і безстановості школи. Що ж до класичної та реальної освіти, то статут зайняв нейтральну позицію: допускалися і класичні, і реальні гімназії, але першим віддавалася явна перевага. Класичні гімназії мали і кількісну перевагу, і повноцінний статус середніх навчальних закладів, який відкривав доступ до університету. Випускники ж реальних гімназій могли вступати тільки до спеціальних навчальних закладів.

Період лібералізації суспільства був дуже коротким. Поряд із процесами модернізації освіти та інших державних галузей поступово набирала сили позиція урядового та суспільного консерватизму. Особливо ці процеси проявлялися в пореформеній консервативній публіцистиці, яка мала великий вплив на внутрішнє та зовнішньополітичне життя країни. Основна роль у російській консервативній публіцистиці на початку 1860-х років стала належати виданням М. Катков. Саме М. Катков вдало підтримував і формував урядову ідеологію, безкомпромісно відстоював державні інтереси. Соратниками М. Каткова були професор римської словесності П. Леонтьєв та професор фізики М. Любимов. На думку О. Доніна, дослідника історії російської середньої школи XIX ст., московські публіцисти витратили немало зусиль, щоб освіта у країні була пронизана національно-патріотичним духом, а випускники закладів мали за пріоритет не захоплення сумнівними науками та вільнодумством (ідеями демократії та соціалізму), а строгу віру в силу офіційних догм, у справедливість державного устрою, принципів самодержавної влади. [111, с. 353].

З відставкою О. Головніна у 1866 р. міністром освіти став Д. Толстой. На відміну від ліберальних поглядів на освіту попереднього міністра, Д. Толстой вів бюрократичну лінію керівництва. Свої проекти він обговорював лише в тісному оточенні спеціалістів, не звертаючи увагу на громадськість [111, с. 356].

Після вистрілу в Олександра II (квітень 1866 р.) охоронна політика самодержавства з його консерватизмом набрали особливих обертів. Імператор був стурбований революційними настроями у країні. Частину провини в цьому було покладено на школу, її звинуватили в тому, що їй надали занадто багато свободи та вольності, що призвело до її «зараження ультрадемократизмом, соціалізмом та нігілізмом» [69, с. 39].

Новий міністр освіти Д. Толстой взяв рішучий курс на боротьбу з революційною крамолою у школі. Для Д. Толстого класицизм був важливим засобом ізоляції учнів від політичного життя та придушення їхньої активної громадської позиції. Новий міністр убачав потребу у розробці контрреформи на заміну прогресивного статуту 1864 року. У підготовці контрреформи велику роль відіграли статті М. Каткова, ідеолога класичної освіти. З новою силою спалахнула боротьба прихильників класичної і реальної освіти.

М. Катков ще на початку 1860-х рр. висловлював своє невдоволення ходом освітніх реформ. У ряді своїх статей він критикував гімназійну освіту за те, що вона стала багатопредметною та недостатньо концентрованою. *Концентрація,*

пояснював публіцист, це «зосередженість розумових сил», «грунтовне вивчення невеликої кількості предметів», а саме «старокласичних мов: грецької і латинської» [170, с. 1-2]. Саме класична система, зазначав М. Катков, усуває багатопредметність та заснована на концентрації, зосередженні навчальних занять. За переконаннями публіциста, сила цієї системи полягає в тому, що стародавні мови використовуються як засіб для зосередження занять, для зміцнення і розвитку розумових сил відповідно до віку учнів і для їх підготовки для подальшого вивчення будь-яких дисциплін. «Відмовляючись від стародавніх мов, – продовжував М. Катков, – наша школа не тільки відмовляється від найкращого, точніше сказати, від єдиного засобу для повного розумового виховання, але й від нашої народності, від прямої участі в її великій спадщині» [170, с. 1-2].

Що ж до реальної гімназії, то М. Катков був критично налаштованим: «Це та ж багатопредметна школа, яка не зміцнює, а розслабляє розум і повідомляє йому лише лиск зовнішнього освіти. Реакція наділа на себе личину прогресу і розраховувала спокусити як законодавство, так і громадську думку прагненнями, які нібито йдуть далі по шляху досконалості» [174].

Виступаючи проти викладання предметів, що сприяють формуванню самостійності мислення, він вимагав замінити їх предметами, що дисциплінують, дозволяють засвоювати абсолютні істини і точні поняття. Тому виступав проти природничих наук у школі, проти фізики, убачав велику небезпеку в історії, літературі. Свої консервативні ідеї суто політичного спрямування М. Катков проголошував, як зазначав історик середньої освіти ХІХ століття Ш. Ганелін, «хитро, тонко, під приводом педагогічної необхідності, прикриваючи свої справжні цілі і наміри рядом міркувань, ніби суто педагогічних, виправданих досвідом «загальнолюдської культури»» [69, с. 41].

Як прихильник стародавніх мов, М. Катков вважав, що, засвоюючи крок за кроком букву і дух стародавніх мов, учні самі увійдуть у світ історії та опанують первісні джерела історичного вчення. Вони дійсно зможуть вивчити минуле, а не завчити чужі розповіді і міркування в підручнику в перекладі з німецької.

Щодо вивчення нових іноземних мов у класичних гімназіях, М. Катков переконував, що всі нові мови формувалися на основі античних. Тому, володіючи знаннями про генезис, закони мови, з легкістю можна оволодіти французькою, німецькою, англійською граматики, а отже, засобами вільного володіння світовою інформацією. Що ж до російської мови, зазначав М. Катков, то на вивчення її граматики досить виділено годин у початковій школі.

На думку М. Каткова, у школі не потрібно здійснювати досліджень і відкриттів, а необхідно розвивати учнів фізично та розумово, готуючи їх до розумової праці. Тому, на його думку, «природничі науки не можуть прирівнюватися силою зі стародавніми мовами», ці науки ще дуже молоді, а методика їх викладання на етапі розробки, недосконала, значно поступається методиці викладання стародавніх мов [170, с. 90-91]. Водночас М. Катков

зауважував, що теорії природничих наук є непостійними, часто змінюються, тому не варто їх давати на вивчення учням. На його думку, середню освіту, в силу віку гімназистів, варто базувати на стійких знаннях – «науці стародавності» та математиці. Знання з математики – базові для майбутніх природознавців, так як наукові відкриття з природознавчих наук добуваються за допомогою математичних методів.

Обговорюючи зміст класичної освіти, М. Катков розглядав його як важливу умову вдосконалення доуніверситетської освіти. Публіцист видав цілий ряд статей, присвячених взаємозв'язку гімназій з університетами.

Консервативний курс в освітній політиці із деякими незначними перервами тривав до кінця XIX ст. На зміну демократичності, гласності та відкритості в обговоренні проектів громадськістю прийшов новий режим максимальної закритості Міністерства освіти. Проекти розроблялися в тісному кругу спеціалістів без урахування суспільної думки. В галузі середньої освіти проводився курс на відродження становості, обмеження вступу дітей недворянського походження в університети і, відповідно, скорочення для них можливостей підготовки до державної служби. Ця позиція отримала своє відображення у Статуті 1871 року, який узаконив класичну гімназію як основний вид середнього навчального закладу. Домінував курс на дискримінацію, спрямований на утруднення доступу до гімназії й отримання середньої освіти для вихідців із недворянських станів. На думку консервативних сил, така позиція повинна була знизити революційні настрої молоді. Для Д. Толстого класицизм був важливим засобом ізоляції молоді від політичного життя, придушення в ній суспільної активності та забезпечення з боку випускників лояльності до влади. Поривання всіх вступників до гімназії М. Катков називав не тільки безглуздий, але і шкідливий, вважаючи, що до університету повинен дійти лише добірний контингент [142, с. 127].

Реальні училища, відповідно до реформи 1872 року, призначалися «переважно для розвитку в країні нижчої і середньої професійної освіти і, меншою мірою, для підготовки до вищих спеціальних технічних училищ» [263, с. 53]. Як зазначав П. Каптерев, реформи 70–х років XIX ст. завали шкоди не лише реальній, й загальній освіті. Його погляди зводилися до того, що «реформа була проведена з таким насиллям, при таких антипедагогічних умовах, .... що ... скоро стала власне політичною, а не педагогічною» [167, с. 455].

Відомий історик гімназійної освіти царської доби І. Альошинцев вважав, що реальні училища «за кількістю загальноосвітнього елементу стали середніми школами низької проби» [2, с. 305]. Дослідники вважали, що, прикриваючись своєю практично-технічною метою, реальні училища окресленого періоду слугували для забезпечення станової диференціації в освіті. Зокрема, радянський професор Є. Мединський їх назвав «недоношеними», оскільки вони не давали «ні достатньої загальної освіти (природничій історії виділено лише 8 год.), ні задовільної профтехнічної освіти» [268, с. 341.]. Колишній міністр освіти А. Головнін вказував на те, що поєднання в одному навчальному закладі загальноосвітнього та спеціального

курсу не є нормальним, а шкідливе, що такий двоякий навчальний заклад не досягне мети ні загальної, ні спеціальної освіти [268, с. 341].

Таким чином, огляд поглядів педагогічної спільноти царського періоду на ідеї впровадження профільної диференціації в системі загальної середньої освіти протягом II половини XIX ст. дозволяють констатувати відсутність єдиного консолідуючого твердження щодо проблеми. Більше того, в означений період питання поділу курсу загальної середньої школи на типи розглядалося у площині протистояння між прихильниками класичної та реальної освіти, яке зводилося до визначення частки стародавніх мов та природничих наук у навчальному курсі середньої загальноосвітньої школи та надання можливості вступу до університету випускникам лише класичного типу середньої освіти.

Питання про надання реальній системі освіти загальноосвітнього характеру та можливість її вільного співіснування на рівних правах із класичною системою освіти, яке набувало розвитку в ході ліберальних освітніх реформ, спричинило тривалу дискусію між реалістами та гуманістами.

Прихильники класичної освіти вважали стародавні мови та математику найкращими засобами розвитку розумових здібностей, моральних якостей та працьовитості. Такий підхід закріплював переконання в тому, що освітні заклади, які не включали до свого навчального плану стародавні мови, не можуть вважатися класичними гімназіями. Вони відстоювали право випускників лише класичних гімназій вступати до університету. Навчальні заклади реального типу звинувачували в утилітаризмі, бажанні передати якомога більше знань за рахунок розвитку мислення та розумових здібностей учнів.

Прихильники реальної освіти вимагали скасувати у середній школі викладання грецької та латинської мов через те, що вони важкі і непотрібні. Водночас відстоювали потребу вивчення у середній школі природознавчих предметів, які сприяють формуванню світогляду, відповідного до сучасного стану науки.

Щодо третьої групи, то, на їхню думку, суспільство зацікавлене в різноманітні типів навчальних закладів, адже з розвитком суспільства єдиний тип загальноосвітньої середньої школи не може задовольнити всі потреби населення. Головними навчальними закладами вважали класичні та реальні гімназії, що дають право випускникам вступати до університету на гуманітарні та природничі факультети.

### **2.3. Ідеї профільного навчання у проекті шкільної реформи П. Ігнат'єва (1915 – 1916 рр.)**

На початок XX століття у промисловості Російської імперії відбулися помітні зміни. Зросла кількість капіталістичних мануфактур, заснованих на використанні вільної праці, упроваджувалося систематичне застосування машинної техніки. Розвиток капіталістичних форм господарювання вимагав великої кількості підготовлених фахівців для різних галузей виробництва. Проте розвиток системи освіти в означений період відбувався низькими



темпами, і більша частина населення залишалася безграмотною. В освіті панувала станова орієнтація.

Дискусія про різні типи середньої загальноосвітньої школи у II половині XIX ст., а також досвід практичної диференціації організації та змісту середньої школи сприяли усвідомленню педагогами необхідності ґрунтовної розробки філософських основ змісту освіти та філософсько-педагогічного аналізу основних принципів освіти, зокрема таких, як її цілісність та індивідуалізація процесу навчання. Розгляд цих питань особливого відтінку набув на початку XX століття через потужний розвиток громадсько-педагогічного руху та світові тенденції пошуку шляхів удосконалення класно-урочної системи з урахуванням принципу індивідуалізації, який вимагає диференціації навчання залежно від здібностей та інтересів учнів [325, с. 33].

Вітчизняні та російські педагоги (В. Анреп, П. Блонський, В. Вахтеров, К. Венцель, П. Каптеров, Я. Мамонтов, В. Науменко та ін.) через пресу, виступи на з'їздах, у Державній думі поряд з іншими проблемами відстоювали необхідність запровадження принципу індивідуалізації навчання та розробляли теоретичну базу диференційованої загальноосвітньої середньої школи.

Відомий український педагог Я. Мамонтов у статті «Современный педагогический индивидуализм и методика законоведения» (1915 р.) відстоював думку про те, що учень є самобутньою особистістю, що розвивається, а не «пустою посудиною, яку необхідно наповнити певним змістом». Тому школа повинна створити умови для розвитку його індивідуальності [259, с. 739].

Схожі думки знаходимо і в роботі російського вченого, відомого педагога В. Вахтерова «Основы новой педагогики» (1816), який вважав, що «... нова педагогіка вимагає, щоб шкільна освіта була достатньо еластичною, щоб вона давала простір здоровим, ясно вираженим індивідуальним особливостям кожного учня» [49, с. 521]. Учений пропонував визначати нахили учнів шляхом анкетування, статистичних обрахунків та порівнянь. У згаданій роботі розроблено типологію здібностей, а також висвітлено вплив шкільної освіти на здібності учнів.

В означений період все більше пропонувалося здійснювати індивідуалізацію навчання через диференціацію навчального курсу залежно від спеціалізації. Такий підхід до організації навчання мав надати можливість учням займатися тими дисциплінами, до яких вони відчували себе найбільш здібними, а також налагодити наступність між середньою та вищою школами.

Особливо чітко ці ідеї висвітлено в низці статей П. Каптерева, який переконував, що лише та школа буде мати вплив на учнів, яка «буде слідувати природним їхнім нахилам, смакам, здібностям і буде надавати їм можливість вільного заняття улюбленими предметами» [166, с. 354]. Цьому можуть слугувати, пояснював педагог у статті «О основах реформы школы» (1911), «не одна система загальної освіти, а декілька і навіть багато, всі вони рівноцінні, тому що всі можуть дати загальну освіту і розвиток тим чи іншим групам особистостей» [169, с. 2].

На думку вченого, лише загальна освіта повинна бути для всіх спільною, а в старших класах загальноосвітньої школи повинні вводитися різні відділення і факультативи. При цьому факультативні курси мають продовжувати загальну освіту, а не давати спеціальну. Педагог вважав, що спеціальна освіта повинна розпочинатися після закінчення повної загальної.

У статті «О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов» (1893) учений зазначав, що кількість груп факультативних предметів повинна залежати від сучасних потреб суспільства та нахилів людської природи. Враховуючи досвід біфуркації, педагог стверджував, що вона лише частково вирішує питання врахування здібностей учнів у навчанні. На його думку, для задоволення індивідуальних потреб учнів необхідно створювати чотири чи п'ять груп факультативних предметів. Отож в цьому випадку іде мова про необхідність профілізації навчання [168, с. 1-18].

Однак варто зазначити, що терміни «профільне навчання», «профілізація» у джерелах означеного періоду не вживаються, натомість вживаються інші, дуже близькі за значенням, а саме – поділ на відділення, поліфуркація та спеціалізація. Фуркація на початку ХХ століття передбачала «здійснення спеціалізації, так званих нахилів у середній школі» учнів [40, с. 661]. Відповідно, біфуркація та поліфуркація (два, три і більше) розглядалися як принципи розгалуження навчального змісту старших класів загальноосвітньої школи та ототожнювалися з терміном «спеціалізація».

Про потребу диференціації навчальних планів середньої школи йшлося на I Всеросійському з'їзді викладачів математики, який проходив у Петербурзі (1911). У доповідях професора С.-Петербурзького університету К. Поссе та директора Московського межового інституту В. Струве виділено основні причини необхідності спеціалізації старших класів середньої школи. Це потреба у створенні школи, яка б урахувала індивідуальні нахили, задатки та здібності молоді, а також необхідність наступності між середньою та вищою ланками освіти. Вчені звертали увагу на існуючу прірву між середніми та вищими школами. «Дійсного, а не формального узгодження програм у середній і вищій школах, – зазначав К. Поссе, – краще всього можна досягти при такій організації школи, яка допускає спеціалізацію викладання у старших класах середньої школи, пристосовану до індивідуальних здібностей учнів» [373, с. 457]. «На вищому шаблі середньої школи, – продовжував думку В. Струве, – потрібно дати можливість молодим людям заглибитися в ту галузь ідей, до якої вони мають намір прикласти свої сили у вищій школі» [465, с. 462].

В одному з пунктів резолюції з'їзду зазначалося про те, що з'їзд визнає необхідність введення спеціалізації у старших класах середньої школи при збереженні її загальноосвітнього характеру, яка була б пристосована до індивідуальних здібностей учнів та задовольняла вимоги вищої школи.

Проте, як зазначає професор Л. Березівська, суспільно-політичні обставини, зокрема, авторитарний характер імперського суспільства, гальмували впровадження плідних ідей стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти [20, с. 6].

Початок Першої світової війни (1 серпня 1914 року) став своєрідним поштовхом для активізації громадсько-педагогічного руху за реорганізацію шкільної освіти, близької до вимог життя. Подальше перетворення середньої освіти відбувалося під керівництвом міністра освіти П. Ігнат'єва (1915–1916 р.р.). Період, протягом якого йому довелося працювати на посаді міністра народної освіти, був дуже складним. Світова війна загострила політичну, соціально-економічну і духовну кризи в імперії та спричинила різке падіння рівня життя населення.

На оборонних заводах Російської імперії бракувало кваліфікованих робітників, майстрів. В армії не вистачало грамотних солдатів для підготовки молодшого командного складу. У промисловості та сільському господарстві виникли серйозні труднощі, викликані потрясіннями воєнного часу. У правлячих колах патріотичні настрої серпня 1914 змінилися тривожними роздумами над причинами поразок на фронтах, майже хаотичного стану виробництва і небезпечних політичних шумувань в умах цивільного населення, особливо у прифронтових містах [239, с. 79-82].

Суспільний діяч Г. Роков так описував тогочасну ситуацію у шкільній справі: «Ситуативне введення системи часткових покращень у реорганізації середньої школи, яке практикувалося попередніми керівниками міністерства протягом 15 років, спричинило існування школи, яка живе за архаїчним статутом 1871 року, викручена поправками, новелами, доповненнями і поясненнями, більшою мірою циркулярного характеру» [411, с. 229].

Уряд і консервативні партії вважали, що проводити будь-які реформи в умовах кризи і війни небезпечно і недоречно, оскільки це дестабілізує ситуацію. П. Ігнат'єв був прихильником корінної шкільної реформи і вважав, що «після війни постануть такі питання, з якими через необхідність доведеться рахуватися і для вирішення яких належить уже готувати ґрунт» [460, с. 236].

До призначення на міністерську посаду граф був досить відомим у суспільстві. Навчався в Київському університеті, упродовж 1904 – 1907 років очолював Київську губернську управу, а протягом 1907–1908 років був київським губернатором [512, с. 98]. У наукових колах про нього склалася думка як про людину «ділову, доступну, виключно коректну». Так, в одній із записок суспільного діяча до Миколи II про призначення П. Ігнат'єва міністром освіти зазначалося: «..Яку Ви зробили гарну справу для Росії, вибравши саме цю людину на таку важливу посаду...., людина він рідкисної скромності і розуміння, що державна справа може іти планомірно лише при повній гармонії суспільних сил із урядом» [512, с. 99].

Оптимістичні надії щодо П. Ігнат'єва були і в українських діячів. Зокрема, С. Сірополко у статті «Наследство Кассо на Україні» (1915), поряд із критикою діяльності міністерства Л. Кассо, яке «загальмувало розвиток народно-бібліотечної справи, .. доконало українську книгу, ... викорінило «український» дух із усього шкільного устрою», висловлював сподівання, що П. Ігнат'єв «як землевласник і колишній суспільний діяч України міг винести звідти для своєї діяльності на відповідальному посту міністра народної освіти ті

засади, які потрібно покласти в основу заходів щодо розвитку народної освіти в Україні» [448, с. 19].

Щодо політичних поглядів, то П. Ігнат'єв стояв поза партійним рухом, але мав репутацію ліберала, шанувальника британської конституційної монархії, прихильника широкої децентралізації [145, с. 315-317]. За його наказом, з лютого 1915 року працівники міністерства стали збирати та аналізувати матеріали про стан народної освіти у Франції, США та Англії [188, с. 165]. У проекті середньої школи, запропонованому П. Ігнат'євим, були сконцентровані прогресивні для свого часу ідеї вітчизняної та зарубіжної педагогіки, а також передовий досвід експериментальних навчальних закладів.

Упродовж лютого 1915 року відбулася низка нарад попечителів навчальних округів під керівництвом П. Ігнат'єва. На першій нараді міністр проголосив свою промову, в якій окреслив бачення стратегії майбутніх змін системи освіти. Основною проблемою школи, на думку міністра, була її відірваність від потреб суспільства. Зокрема, він зазначив: «Сухе формальне ставлення школи до вимог життя, яке існувало до цих пір, і відсутність необхідного спілкування з місцевими силами і обивателями сприяло поступовому віддаленню школи від суспільства» [459, с. 78]. Тому всі зміни у шкільній справі, на думку П. Ігнат'єва, необхідно здійснювати «під кутом зору потреб життя» [459, с. 78].

Важливим завданням реорганізації школи П. Ігнат'єв убачав ідею створення «самодостатньої школи», яка б повною мірою готувала до життя, «давала загальну закінчену освіту, відкривала своїм вихованцям подальші шляхи застосування здібностей та набутих знань, а не вабила штучно до вищої школи» [458, с. 78]. На його думку, така школа повинна мати у старших класах спеціалізацію.

На цих нарадах обговорювалися проблеми і потреби диференціації організації і змісту середньої школи. Так, на нараді 23 квітня 1915 року розглядалося питання про необхідність біфуркації у старших класах, а саме розгалуження курсу на дві гілки. Державна дума пропонувала: якщо відповідно до навчального плану кількість годин на тиждень відповідає 30, то 24 із них повинні присвячуватися обов'язковим предметам, а 6 – гуманітарним чи натуралістичним наукам, залежно від відділення. Учасники наради виступили одноголосно проти такого розподілу годин, пояснюючи тим, що при такому поділі мета біфуркації досягнута не буде. Водночас члени наради визнали необхідним розгалуження викладання у старших класах гімназії на дві гілки: гуманітарних і натуралістичних наук, без визначення кількості годин на кожен із них [462, с. 454].

Щодо викладання класичних предметів російською мовою, надаючи латинській та грецькій мовам лише субсидіарне значення, то члени наради зійшлися на думці, що для вивчення класичної творчості не обов'язково викладання необхідних предметів мовою оригіналу. Навпаки, знання будуть значно глибші, якщо ці предмети будуть викладатися російською мовою [462, с. 454].

На наступній нараді, 24 квітня 1915 р., обговорювалося питання про основні відділення старшої школи. Полеміка виникла головним чином при розгляді основних навчальних предметів загальної освіти. Так, прихильники класичної системи освіти (Н. Зверев, В. Гурко та ін.) пропонували включити для вивчення стародавні мови, які, на їхню думку, сприятимуть кращому засвоєнню рідної мови «шляхом зіставлення мов» [462, с. 454].

Професор В. Половцев зазначав, що сучасна школа повинна відповідати вимогам життя, а класична школа їм не відповідає. Вчений наголошував, що класична школа може дати гарні знання лише при гарних учителях, в іншому випадку «вона буде інструментом для бракування дітей» [462, с. 454].

Член Державної думи І. Тітов доводив необхідність створення єдиної школи на основі таких предметів, як природознавство (природничі науки), людинознавство (гуманітарні науки), науки формального розвитку (математика) та нові мови.

Член Державної думи Є. Ковалевський указував, що загальноосвітня середня школа, будучи єдиною, повинна відповідати індивідуальним потребам окремих груп учнів.

Підсумовуючи засідання, П. Ігнат'єв зазначив, що у навчальних планах першість у середній школі буде надано рідній мові, а також викладанню гуманітарних, природничих наук та вивченню нових мов. Далі міністр вказав, що ломка та знищення існуючої класичної системи освіти: і латинської, і греко-латинської, – відповідає вимогам часу та побажанням молоді. Загальноосвітня школа, на його думку, повинна задовольняти різні інтереси молодих людей, тому, підсумував міністр, визнаючи школу з рідною мовою, необхідно залишити і класичну школу для окремої групи молоді [462, с. 455].

Створені на нараді комісії та підкомісії під головуванням міністра народної освіти розробили загальні положення реорганізації школи. І вже у травні 1915 р. голови цих комісій у тісній співпраці з професійними спеціалістами медицини, психології, педагогіки, а також представниками адміністрацій різних рівнів визначили основні напрями перетворень середньої школи [239, с. 80].

Варто відзначити демократичний характер обговорення документів. Так, лише у предметних комісіях 1915 року брали участь 205 спеціалістів, понад 200 учених і практиків були задіяні в розробці програм та науково-методичної бази середньої школи. Предметні комісії розробили плани і програми єдиної загальноосвітньої школи, вони лягли в основу збірника «Матеріалов по реформе средней школы», який був виданий у Петрограді в 1915 році для широкого ознайомлення громадськості та досягнення повної гласності в ході реорганізації народної освіти Російської імперії.

Уперше у практиці реформування школи були прийняті орієнтовні програми з всіх предметів. В основі їх розробки лежав принцип орієнтації навчання на склад учнів, їхні здібності та рівень розвитку. Водночас допускалося «компетентною педагогічною колегією ... змінювати в розумних межах тижневу таблицю уроків, переносити частини програм з того чи іншого предмета із класу в клас» [672, л.73]. Отож, програми, з одного боку,

висвітлювали мінімум знань, які повинні отримати учні, з іншого – дозволяли проявляти ініціативу у виборі матеріалу та сприяли кращому пристосуванню до місцевих потреб та особливостей.

Обговорення питання відділень старшої загальноосвітньої школи відбулося 16 травня 1915 року на черговій нараді з питань реформування середньої освіти під головуванням В. Шевякова. Державною думою було запропоновано два відділення середньої школи: реальне і гуманітарне, а також новокласичне зі збереженням вивчення двох стародавніх мов (16 гімназій). Було підтримано необхідність першості вивчення російської мови у всіх відділеннях середньої школи, а також вітчизняної історії та географії. При вивченні нових мов було вирішено враховувати місцеві умови [460, с. 454].

22 травня 1915 р. була заслухана доповідь комісії про класичну освіту, у якій наголошувалося на потребі викладання латинської мови у старших чотирьох класах гімназії в кількості 24 годин на тиждень (по 6 год. у кожному класі). Професор Малевін (ім'я не встановлено – В.К.) пояснював таку кількість годин важливістю знання хоча б з однієї стародавньої мови. У відповідь прихильники реальної системи освіти відстоювали важливість вивчення математики та природничих наук. Члени наради з цього питання не дійшли до однозначного рішення.

Члени комісії з природознавства і фізики (голова – професор В. Половцев), обговорюючи програму реального відділення середньої школи, пропонували два варіанти програм. Перший – програму з двома розгалуженнями: математичним і природничо-науковим, а другий – компромісний, який об'єднував предмети першого і другого відділення [460, с. 454].

При обговоренні питання тривалості навчання в середній школі більшість членів комісії прийшла до висновку, що школа повинна бути семирічною, а старші класи мають «розділятися на спеціальні гілки» [460, с. 454].

Проект реформи шкільної освіти викликав жваву дискусію на сторінках преси, на педагогічних з'їздах.

Так, відомий вітчизняний педагог П. Блонський, аналізуючи проект, зазначав про необхідність створення народної школи, яка була б «органом освіти, а не виховання», мала характер загальноосвітній, водночас «рахувалася з майбутнім покликанням учнів» [33, с. 25]. Учений запропонував власний проект середньої чотирирічної безкоштовної школи «наукового мислення», основними предметами якої були математика, природознавство, географія (концентруючий предмет), історія, філологія, філософія (у випускному класі), а також техніка як «необхідний предмет у вік промисловості і торгівлі» [33, с. 32]. Відповідно до проекту П. Блонського гімназія мала такі відділення: філологічне, історичне, географічне, філософське, технічне. Програму занять, на думку вченого, вчитель повинен виробляти самостійно, орієнтуючись на загальнообов'язковий для учнів мінімум роботи, встановлений педагогічною радою. Водночас педагог вважав за необхідне для тих учнів, які ідуть у професійну школу, п'яту частину гімназійного курсу відводити на вивчення певного виду ремесла, комерційної, сільськогосподарської науки чи домоводства, а для тих, хто вступає до університету – три тижні для

спеціалізації. Таку гімназію вчений називав «синтетичною гімназією» [33, с.27-28].

До обговорення реформи освіти прилучалися й українські діячі, педагоги. Зокрема, в «Докладной записке министру народного просвещения об украинской школе» (1915) приверталася увага до навчання рідної мови у школах України, а саме на те, що «школа, яка не користується рідною мовою учнів, позбавляє себе короткого і легкого шляху до освіти і розумового розвитку» учнів. Така школа, йшлося далі в записці, «з першого дня нагадує дитині, що вона не вдома, і, без сумніву, скоро стане для неї букою», така школа «не пустить коріння в народне життя і не принесе для нього корисних плодів» [110, с. 14]. Тому в контексті обговорення проекту українські діячі пропонували ввести в українські школи викладання українською мовою, а російській мові «відвести видне місце у програмі як для обов'язкового предмета» [110, с. 33].

А. Лотоцький у статті «За родную школу» (1916), описуючи школу України, зазначав, що головна проблема в ній не академічного характеру, а у існуючих там несприятливих умовах. Учений звертав увагу на те, що 25 мільйонів населення не має жодної школи з українською мовою навчання, а в існуючих школах усіх типів виключено все, що нагадувало б школяру про рідну атмосферу його життя. «Незрозуміла мова, далекі від життя та розуміння школяреві книги, - підсумовував А. Лотоцький, - значно послаблюють просвітницький вплив школи серед малоросійського населення» [248, с. 2].

До осені 1915 року були готові основні документи реформи – «Положение о гимназиях», «Положение о родительских организациях», «Инструкция для классных наставников».

Детально охарактеризуємо середню школу, запропоновану міністерством, очолюваним П. Ігнат'євим, яка була висвітлена у проекті «Положения о гимназиях». Відповідно до проекту зміни торкалися і завдань, і *структури школи*. Вводився один тип школи – гімназія (із 7-річним терміном навчання) з *поліфуркацією курсу*, починаючи з четвертого класу (ст. 3, 4, 5), яка тісно була пов'язана із початковою та вищою школами ( ст. 6, 20, 25, 26, 89–96). За характером середня школа ставала самодостатньою та практичною. У старших класах вводилася спеціалізація, оскільки передбачалося, що після школи більшість випускників будуть працювати у торговельних та промислових галузях. У змісті освіти пріоритет віддавався природничим та математичним наукам. Диференціація здійснювалася, в першу чергу, за рахунок іноземних мов та природничих наук.

Перші три класи були загальними, обов'язковими для всіх. До програми вивчення входили такі предмети: закон Божий, російська мова, математика, історія, географія, природознавство із практичними заняттями, малювання, співи, фізичні вправи.

З четвертого класу починалася спеціалізація за *профілями*: гуманітарно-класична з латинською мовою, новогуманітарна без латинської мови з переважанням гуманітарних предметів, реальна з переважанням природничих наук, реальна з переважанням математичних наук. Спеціалізація не давала

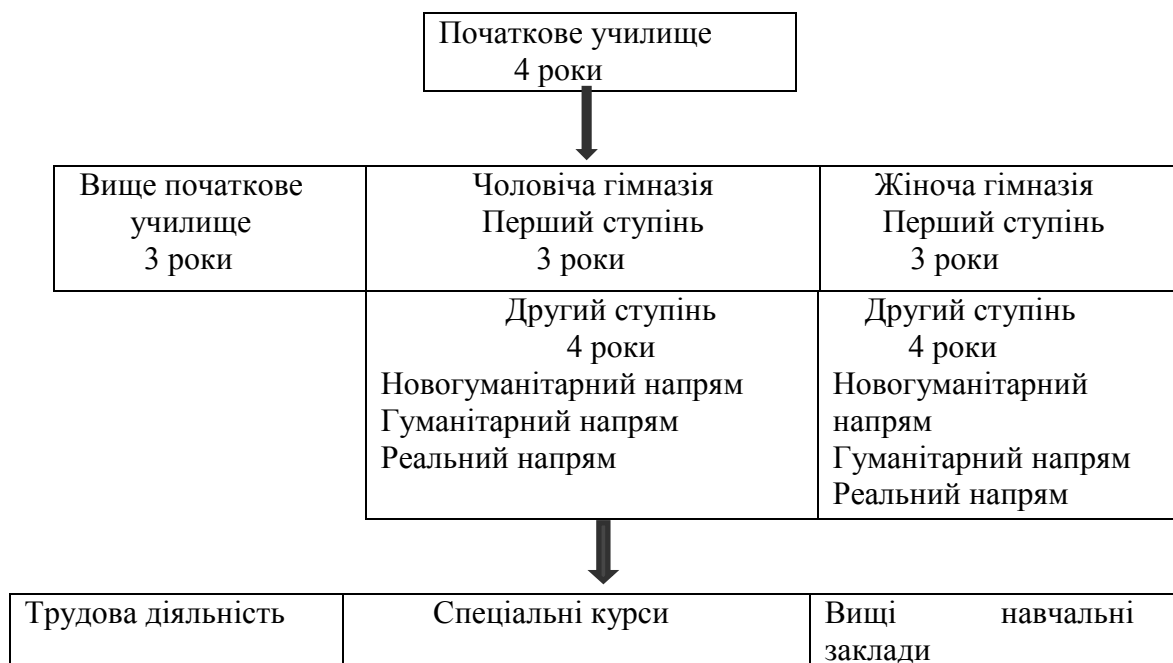
ніяких привілеій для вступу до вищих навчальних закладів, однак вона повинна була сприяти вибору учнем майбутньої професійної діяльності або допомогти йому у практичній його діяльності.

Проект П. Ігнат'єва передбачав також створення при гімназіях дво- чи трирічних курсів (педагогічних, математичних, юридичних, комерційних, нових мов та ін.). Ці курси повинні були заповнити прогалини професійної освіти, тому що існувала мала кількість спеціальних вищих закладів, та готувати молодь до практичної трудової діяльності [109, с. 377].

Для юнаків та дівчат передбачався рівноцінний гімназійний курс. Проект дозволяв встановлювати спадкоємні зв'язки між гімназіями та вищими початковими училищами, випускники яких могли без іспиту вступати до старших класів гімназії (див. *Рис. 1*).

*Рис. 1*

### Загальноосвітня середня школа за проектом П. Ігнат'єва



Намагаючись вирішити питання про місце кожного предмета в навчальному плані середньої загальноосвітньої школи, автори проекту поділяли їх на виховні та освітні. До виховних були віднесені малювання, співи, ознайомлення з пам'ятками мистецтва, гімнастика, ручна праця і практичні заняття з природознавства, хімії та фізики, всі інші предмети належали до освітніх. Загалом, можна сказати, що автори проекту реформи зробили спробу пов'язати загальноосвітню підготовку учнів з підготовкою до практичної діяльності.

Вибір напрямів поліфуркації мав узгоджуватися із місцевими потребами та запитами, враховувати національну і регіональну специфіку, соціально-економічний розвиток місцевості, потребу у випускниках, підготовлених для роботи з тієї чи іншої спеціальності.



«Поліфуркація, – пояснював П. Ігнат'єв у відомій роботі «Очерки о русской школе», – є поділом курсів на певні об'єднані схеми прохідних предметів, узгоджені з певними здібностями і напрямком думки учнів» [146, с. 56]. Вона необхідна, вважав міністр народної освіти П. Ігнат'єв, для забезпечення можливості повного розвитку природних задатків учнів, готовності їх не лише до вищої школи, а й до практичної діяльності в житті [146, 56].

Прийнята ідея поліфуркації у старших класах середньої школи, безперечно, була великим кроком уперед у реформуванні системи освіти. Адже сама структура старшої середньої школи будувалася з урахуванням інтересів і здібностей учнів та потреб суспільства (Додаток Б4, табл. Б4.1).

З навчального плану видно, що розподіл навчальних годин відповідав профілю. Так, на гуманітарно-класичному напрямі на вивчення латинської мови відводилося 23 години, на нову мову – 15 годин. Для порівняння, у традиційній класичній гімназії (за статутом 1871 р.), для вивчення латинської мови відводилося 49 годин.

На новогуманітарному відділенні наголос робився на вивченні російської мови, історії і нових мов. Спеціалізація на реальному відділенні відбувалася за рахунок поглибленого вивчення природничих наук та математики. Водночас, загальними для всіх відділень були такі предмети, як російська мова, російська історія, географія та природознавство.

У навчальному плані спостерігалася повна відмова від принципу «концентрації» навчального курсу при приблизній рівності всіх навчальних предметів за кількістю годин. Загальна середня освіта повинна була спиратися на природничі, математичні, історичні та літературно-лінгвістичні знання.

Варто відзначити, що хоча в цілому «Материалы по реформе средней школы» і були позитивно сприйняті педагогічною громадськістю, однак були і критичні зауваження. З-поміж них можна виділити такі: штучний характер розподілу предметів на освітні та виховні; невирішеність питання про розподіл матеріалу за різними фуркаціями; відсутність координованості між різними дисциплінами, міжпредметними зв'язками; відсутність переліку знань, умінь та навиків, якими повинен володіти учень на кожному ступені навчання.

Головна причина критики поліфуркації середньої школи лежала у матеріальній площині. Так, у журналі «Вестник воспитания» за 1916 рік зазначалося, що реалізація такого задуму неможлива через матеріальні проблеми, які особливо загострилися в період війни, адже для забезпечення трьох різних напрямів старшого ступеня школи потрібно «повне обладнання потрібного комплексу класів та викладачів цього закладу» [148, с. 60].

Ліберальні погляди П. Ігнат'єва вплинули на загальну концепцію проекту 1915 р. Його ініціативи щодо децентралізації школи викликали протест консерваторів. Уже починаючи з осені 1915 р. праві партії виступили з різкою критикою міністерської політики, звинувачуючи її в «умисному розвалі російської національної школи» та «антидержавній роботі» [118, с. 31-33].

У березні 1916 року на засіданні Державної думи при обговоренні бюджету міністерства народної освіти на наступний рік праві депутати

критикували П. Ігнат'єва за надто радикальну реформу школи та за те, що він передовірив справу виховання педагогічним радам. Зокрема, Є. Ковалевський, характеризуючи діяльність міністерства зазначав, що його політика зводиться до видання «доброзичливих» циркулярів, а в дійсності «і виконавці старі, і порядки ті ж самі» [149, с. 50]. Критичні зауваження консервативних сил (С. Левашов, А. Соболевський) мали більше політичний характер, ніж педагогічний.

Політичні умови не дозволяли реалізувати задуманий проект середньої школи, тому П. Ігнат'єв став проводити їх адміністративними методами, через циркуляри та розпорядження. Так, відповідно до циркуляру від 29 липня 1916 року («Об изменениях в действующих программах и учебных планах») було запропоновано попечителям навчальних округів розпочати з нового 1916/17 навчального року впровадження програм і навчальних планів, напрацьованих комісією В. Шевякова, однак не затверджених законом. Класним наставникам, директорам та інспекторам пропонувалося ближче ознайомитися з індивідуальними особливостями учнів. У циркулярі зазначалося, що «формальне, суто зовнішнє проходження курсів, які передбачені програмами, не повинно мати місця у школі» [511, с. 99].

Однак програми не отримали широкого розповсюдження і в багатьох школах навіть не було екземпляра програм. З боку педагогічного персоналу відчувався опір інноваціям. Багато розпоряджень міністра викликали принципову незгоду попечителів округів.

Протягом 1916 року в Києві, Харкові, Одесі та інших містах імперії пройшли педагогічні з'їзди. На них були присутні професори університетів, учителі, батьки. Основною темою з'їздів була реорганізація середньої школи. Найбільшим недоліком школи визначали її відірваність від практичних потреб населення. Зокрема, київський педагогічний з'їзд відбувся 12 – 19 квітня 1916 року. Для нашого дослідження особливо цікавий виступ В. Науменка під назвою «Наскільки проектована міністерством реформа середньої школи може сприяти виховувальному впливу навчання». У виступі педагог наголошував на потребі створення школи самодостатньої, а не підготовчої до вищого навчального закладу. Також відзначав потребу розподілу старших чотирьох класів на спеціалізації, яких, на його думку, має бути дві: гуманітарна з латинською мовою викладання та реальна, тому що «подрібнення організації зробить дорожчим зміст освіти» [176, с. 124].

У резолюції з'їзду зазначалося: «Бажано, щоб вищий ступінь середньої школи був розподілений на спеціальні відділення, їх може бути два: гуманітарний та реальний» [176, с. 587].

Професор Н. Іванцов у роботі «Реформа средней школы» (1917), підтримуючи ідею поліфуркації старших класів середньої школи П. Ігнат'єва, зазначав, що при єдиній меті середньої школи – надання учням загальної середньої освіти і розумного виховання, середня школа повинна бути єдиною у своїй основі, однак не одноманітною. Школа має мати можливість розвиватися залежно від суспільних та державних вимог життя, а також від місцевих потреб. «У гнучкості та умінні школи пристосуватися, – підсумовував учений, – лежить

запорука її життєздатності» [144, с. 83]. Позитивною стороною проекту П. Ігнат'єва, на думку професора, є забезпечення принципу індивідуалізації в гімназійному курсі.

На кінець літа 1916 р. П. Ігнат'єв напрацював компромісний законопроект, який вносив зміни в чинний статут – «Об учреждении мужских гимназий и реальных училищ в составе четырех старших классов». Зазначалося, що цей законопроект є тимчасовим і буде діяти до прийняття в законодавчому порядку статутів гімназій та реальних училищ. Відповідно до цього проекту зберігалися два типи середньої школи: гімназії і реальні училища. В документі зазначалося: «У середній школі визначилося декілька розгалужень, причому основні із них – гуманітарне і реальне» [178, с. 82]. Однак і цей законопроект не був заслуханим у Думі.

Однак варто зазначити, що в період перебування графа на міністерській посаді було відкрито 21 чоловічу гімназію, 3 прогімназії, 8 реальних училищ і близько 50 жіночих гімназій та прогімназій [178, с. 87].

Як зазначає сучасний російський дослідник Д. Саприкін, мемуари П. Ігнат'єва підтверджують підтримку всіх його реформаторських ідей Миколою II. Проекти реформ ще 1915 р. були затверджені імператором та узгоджені з урядом, однак не отримали «законодавчого оформлення» 1916 р. через деструктивну політику думської опозиції [435, с. 9].

У листопаді 1917 року П. Ігнат'єв був відправлений у відставку. Системна криза, яка була загострена війною, та ідеологічний розкол суспільства не дали можливості реалізувати соціально-педагогічні інновації, запропоновані П. Ігнат'євим, в основі яких лежав передовий досвід європейських країн.

Запропонований міністром проект загальноосвітньої середньої школи із поліфуркацією у старших класах передбачав урахування індивідуальних особливостей, потреб та інтересів учнів, а також потреб тієї місцевості, де знаходилися школа. У цій школі вдало поєднувалася гуманітарна та реальна освіта. Як зазначав сам П. Ігнат'єв у роботі, яка вийшла в період його еміграції – «Очерк о русской школе», педагогічне завдання школи він убачав у «можливості повного використання природних задатків учня та досягненні повного, на певному рівні навчання, розвитку його розумових і фізичних здібностей шляхом активної самодіяльності» [144, с. 53].

Запропонована єдина система освіти була побудована на принципі наступності між ланками, кожна з яких мала самостійну закінчену програму та допускала перехід від однієї ланки до іншої. Диференціація змісту освіти старших класів середньої школи передбачала професійно зорієнтоване вивчення предметів відповідно до ухилу. Спеціалізація у старших класах середньої школи сприяла узгодженому взаємозв'язку із професійно-технічною освітою. Водночас випускнику середньої школи відкривався вільний доступ до всіх вищих навчальних закладів.

Громадськість брала активну участь в обговоренні проекту та в цілому позитивно сприйняла запропоновану П. Ігнат'євим спеціалізацію у старших класах середньої школи. Критичні зауваження торкалися питань обмеженості матеріальних та професійних ресурсів. Розподіл старшої школи на 4 відділення

потребувало значних фінансових затрат та кваліфікаційного персоналу. Для відкриття реального відділення з біфуркацією потрібні були кабінети, лабораторії, обладнання, однак 90 % середніх навчальних закладів не мали лабораторій для збереження обладнання, 48 % – самого обладнання, 43 % – кабінету фізики [209, с. 18].

Як вважав сам П. Ігнат'єв, більшовики створювали систему освіти на основі його ідей, однак спотворивши її зміст [146, с. 52 ].

#### **2.4. Тенденції запровадження профільної диференціації середньої освіти в Україні в імперську добу (II половина XIX – початок XX ст.)**

Профільна диференціація організації та змісту середньої школи в Україні протягом II половини XIX – початку XX ст. здійснювалася через існування різнотипності середньої школи, упровадження фуркації старших класів загальноосвітніх шкіл та відкриття додаткових класів професійної орієнтації при них.

Відомо, що система освіти Російської імперії була побудована на засадах становості. Привілейованим станом було дворянство, яке мало найбільші права та могло навчати своїх дітей у школах різних типів. Громадянами нижчого ступеня було міщанство, до складу якого входили нижчі службовці, промисловці та купці. Вони вже не мали можливості навчатися у всіх типах шкіл. Ще нижчою верствою були робітники й селяни, з дуже обмеженим правом на освіту [48, с. 8].

Водночас варто зазначити, що впродовж II половини XIX ст. на території Наддніпрянської України, як і по всій Російській імперії, існували різні типи шкіл, які належали до різних відомств. Звернемося до опису шкільництва Г. Васковича, який зазначає, що нижчими школами були народні та приходські школи. За ними йшли ремісничі, сільськогосподарські і фельдшерські школи та вищі початкові школи, призначені для робітників та селян. По закінченню цих шкіл випускник не мав права вступати до середніх та вищих шкіл через суттєві відмінності у програмах. Середніми загальноосвітніми закладами, які призначалися здебільшого для міщан, були звичайні гімназії, реальні, комерційні школи, учительські та духовні семінарії. Діти дворян мали право навчатися у класичних гімназіях, ліцеях, кадетських корпусах, випускникам яких був відкритий доступ до навчання в університеті [48, с. 9].

Григорій Ващенко так характеризував українську освіту в означений період: «Станова система освіти, що існувала в дореволюційній Росії, дуже тяжко відбилася на дітях т. зв. нижчих станів, зокрема, на дітях селян. Їм фактично була закрита дорога не тільки до вищої школи, а навіть і до середньої освіти. А особливо у важкому стані перебували діти українських селян. Російська мова була для них незрозумілою. Тому школа мало давала їм знань або давала знання в перекрученому вигляді. Мало того, школа навіть у здібних

дітей не викликала охоти до науки і цікавості до читання книжок, бо вони були написані чужою мовою» [50, с. 14].

Аналіз архівних документів дозволяє стверджувати, що станом на 1865 рік у Київському навчальному окрузі було 11 гімназій, у яких навчалось 4613 учнів. Розподіл учнів за становою належністю видно з таблиці (Додаток В1).

Економічна потреба у природничо-практичних, технічних знаннях спричинила появу реального напрямку у змісті гімназійного курсу. Поступово з'явилася двояка мета гімназій: підготовка молоді до вступу до університету та підготовка до професійної діяльності. Гімназія набувала, поряд з академічною, і професійної орієнтації.

Так, протягом I половини XIX ст. під натиском суспільної ініціативи в низці класичних гімназій були відкриті спеціальні комерційні класи. В Україні більшість таких класів були сільськогосподарського спрямування. Зокрема, 1807 р. було затверджено положення про школу землемірів при Волинській гімназії.

До школи землемірів приймалися хлопчики, не молодші за 15 років, які мали гарне здоров'я та добру поведінку. У школі учні вивчали загальні навчальні предмети гімназійного курсу та спеціальні: топографію, таксацію, топографічну й межову зйомку, складання і креслення карт та планів тощо. Багато часу відводилося практичним роботам на місцевості. Курс навчання тривав 3 роки. По закінченню такої школи протягом 4 років необхідно було попрацювати на казенній службі.

З середини XIX ст. відкривалися землемірно-таксаторські класи для юнаків, які закінчили 5 клас гімназії у Київській, Харківській, Херсонській, Катеринославській, Сімферопольській гімназіях. Тут спеціальна підготовка продовжувалася 2 роки і йшла паралельно із загальним гімназійним курсом. По закінченню цих класів учні отримували звання «землеміра і таксатора» [332, с. 226].

На 1863 рік у Київському навчальному окрузі з 11 гімназій у 5-трьох були землемірно-таксаторські класи, у яких навчалось на 1 січня 1864 року 172 учні, з-поміж них: дворян – 127, духовного звання – 9, з міських станів – 28, сільських станів – 5 та іноземців – 5 [155, с. 2-3]. У 1-й Харківській гімназії навчалось 45 учнів. В Одеському окрузі три гімназії мали подібні класи [156, с. 726]. Як бачимо, найбільша кількість учнів була дворянського походження, що засвідчує суспільно-економічне підґрунтя виникнення цих класів.

В «Уставе гімназій и прогимназій» (1864 р.) у § 7 зазначалося, що право надання класичного чи реального курсу гімназії належало міністру народної освіти, залежно від місцевих потреб та навчальних засобів [491, с. 46]. У розпорядженні Міністерства освіти щодо введення нового статуту при розподілі гімназій на типи Рада Міністрів враховувала: 1) думку попечителів округу; 2) співвідношення кількості тих випускників з кожної гімназії, які поступали до університету, і тих, які закінчили і не закінчили в ній курс; 3) місцеві умови міста, губернії, повіту, де знаходиться гімназія; 4) заяви місцевого населення у виборі того чи іншого напрямку курсу, які виявлялися у пожертві на посилене викладання тих чи інших предметів гімназійного курсу та

в діяльності, якій присвячують себе випускники гімназій; 5) уже затверджені напрями гімназій; 6) необхідність дотримання домовленості про реорганізацію ¼ гімназій у реальний тип. Водночас Рада Міністрів постановила запропонований розподіл гімназій не вважати кінцевим, з поважних причин допускалися зміни [400, с. 4].

Для приведення в дію статуту 12 березня 1865 року було видано інструкцію, складену Вченим комітетом, яка в загальному вигляді визначала обсягом викладання предметів у гімназіях і прогімназіях. Точний розподіл частин кожного предмета мали проводити на свій розсуд педагогічні ради гімназій і прогімназій (§71 статуту). Уже у вересні-жовтні 1865 року думки останніх були розглянуті в опікунських радах та представлені до Вченого комітету, який оголосив свій висновок про програми російської мови з церковнослов'янською та російською словесністю, з латинської та грецької мов. Учений комітет у тому ж році оголосив конкурс на створення підручників з математики і космографії, з природничих наук, хімії, фізики, нових мов, креслення, малювання і чистописання, а також конкурс на створення рекомендацій для гімназійних лікарів. Водночас, 23 березня 1865 року було видано тимчасові правила про порядок застосування навчальних рекомендацій і посібників для середніх і початкових навчальних закладів [439, с. 131].

Успіхи та невдачі задуманої реформи залежали більшою мірою від *фінансування* Міністерства народної освіти. Необхідність забезпечення всіх гімназій та прогімназій усім необхідним відповідно до нового статуту, введення нового штату потребувало 800 000 руб., додаткових до виділених Державним казначейством сум на підтримання гімназій. Розраховувалося, що ця сума буде розстрочена на 5 років. Реорганізація гімназій на класичні та реальні мала відбуватися при врахуванні місцевих потреб та на розсуд міністра народної освіти. Державною радою за погодженням з міністром освіти було визначено кількість типів гімназій у всій імперії. Передбачалося 1/4 гімназій реорганізувати у класичні з вивченням двох мов, 1/2 – з однією латинською мовою та 1/4 – в реальні, поступово збільшуючи кількість тих закладів, які будуть переповнені учнями. Варто зазначити, що міністр наполіг на тому, щоб зберегти ¼ гімназій класичних, з тим, щоб не розгубити вчителів грецької мови [400, с. 2].

Таким чином, відповідно до статуту 1864 року реальними ставали 16 із 67 гімназій усієї імперії. В Україні реальними гімназіями повинні були стати: Білоцерківська, Рівненська, Ніжинська, 2-га Харківська, Миколаївська та Немирівська.

На практиці реалізація реформи мала деякі суперечності. Одна з них – між ставленням до класичних гімназій та потребою в університетській освіті, що давала можливість будувати кар'єру чиновника. Адже шлях до університету лежав лише через класичну гімназію з її стародавніми мовами та консерватизмом.

Дуже швидко до міністерства освіти стали надходити заяви із чисельними підписами місцевого населення з проханням про реорганізацію гімназії у класичну, а не реальну, з тим, щоб молодь мала можливість вступати до

університету. Зокрема, батьки та родичі учнів 2 Харківської гімназії, яку передбачалося реорганізувати в реальну, звернулися до попечителя округу з «сердечним проханням» не змінювати гімназію в реальну, при цьому зазначалося, що «Харків дійсно потребує вище комерційне училище, однак не реальну гімназію» [351, с. 3].

У протоколах обговорення Опікунською радою нового статуту гімназій та прогімназій 1864 року знаходимо обґрунтування основних труднощів уведення нового статуту у практику, зокрема, таких, як брак коштів та мала кількість учителів, підготовлених до викладання нових предметів [397, с. 163].

Також у протоколах Опікунської ради заходимо обговорення педагогічними радами гімназій вибору типу гімназійного курсу. Так, педагогічна рада Київської гімназії № 2 виявила бажання залишитися класичною гімназією із двома стародавніми мовами. Інші ради гімназій визнали необхідність реорганізації у класичні з однією латинською мовою викладання, пояснюючи це тим, що в «тих місцевостях, де знаходяться гімназії, погано розвинута торгівля та промислова діяльність, проте учні, хоча і не симпатизують латинській мові, для того щоб вступити до університету, можуть подолати свій спротив до цього предмета» (рада Чернігівської гімназії), а ще й тому, що відсутні вищі реальні заклади, де б могли продовжити своє навчання учні, які закінчили реальну гімназію (ради Новгородсіверської та Немирівської гімназій). Також тому, що реальна гімназія не буде мати учнів, оскільки, на думку Рад усіх гімназій, ті, хто закінчить гімназійний курс, прагнуть до університету, вступ до яких вільно відкритий лише для учнів класичних гімназій. Побоюючись, що реальна гімназія не буде мати учнів, більшість рад побажали класичну освіту. Так, рада Білоцерківської гімназії зазначала: «Хоча більшість членів ради і надає першість реальній освіті перед класичною, природничим наукам перед латинською мовою, але, беручи до уваги ті обставини, що молодь, яка виховується в гімназії, прагне до університетів, до яких реальна гімназія перекриває дорогу, педагогічна рада наполягає реорганізувати Білоцерківську гімназію у класичну з викладанням латинської мови» [397, с. 166]. Лише педагогічна рада Рівненської гімназії, рівною кількістю голосів, відкрито стала на бік реальної освіти. Свій вибір рада пояснювала так: «1) наші середні та вищі заклади не готують класиків, чому немає можливості стародавні мови прийняти за освітні предмети; 2) постійне збільшення кількості учнів із нижчих станів, які в 1852 році склали б від усієї кількості учнів, а тепер становлять 27, між тим, збільшення кількості дворян значно менше, лише 2 %; 3) учні, які вибувають із гімназії, не закінчивши повного курсу, становлять 76 % від усієї кількості учнів, а тих, хто закінчує навчання, всього 24 %; 4) необхідне і важливе значення реальної освіти в тій місцевості, де знаходиться Рівненська гімназія, через місцеві умови краю, необхідність поширення прикладних знань» [397, с. 167].

Опікунська рада визнаючи необхідність існування в Києві хоча б однієї реальної гімназії, проте враховуючи збільшення учнів, які бажають продовжувати навчання в університеті, свідченням чому є кількість учнів у двох Київських гімназіях (понад 1000 учнів), пропонувала реорганізувати їх у

класичні: Київську гімназію № 2 – у класичну з двома стародавніми мовами, а Київську № 1 – у класичну з однією латинською мовою. Також Ради Київських гімназій клопотали про відкриття 3-ї реальної гімназії на Подолі, де проживає населення торгових та промислових класів.

Отож, майже всі Ради висловилися про важливість реальної освіти, однак побажали реорганізувати свої гімназії у класичні з вивченням латинської мови, для того, щоб зберегти право для своїх вихованців вступу до університету.

Опікунська рада врахувала всі побажання, і було вирішено класичні гімназії заснувати в губернських містах, тому Житомирську, Подільську, Полтавську та Чернігівську гімназії перетворили у класичні з вивченням однієї латинської мови. А гімназії Новгородсіверську, Рівенську, Немирівську і Ніжинську – у реальні. Визнаючи, що існування такої кількості реальних гімназій без вищих реальних закладів в окрузі «не лише не принесе суттєвої користі, але й поставить у скрутне становище молодь, яка має вищу освіту», тому Опікунська рада у той же час клопотала про створення в окрузі вищого реального закладу, чи реорганізацію Ніжинського ліцею у вищий тип закладу [397, с. 167-168].

Однак із донесень Попечителів навчальних округів (1865) дізнаємося, що в Київському окрузі було реорганізовано лише Білоцерківську та Рівненську в реальні гімназії. Щодо Немирівської гімназії, то зазначалося, що цей заклад один із багатолюдних, деякі класи розділені на три паралелі, що спричинює проблему з учителями. Тому цей заклад залишався працювати за старим навчальним планом. Ніжинська гімназія також мала продовжувати працювати за старими планами, оскільки реорганізація її в реальну відкладалася до вирішення питань створення вищого реального закладу за сприянням графа О. Кушелева-Безбородька. 1-а Київська, Житомирська, Кам'янець-Подільська, Чернігівська, Полтавська і Новгородсіверська реорганізовувалися у класичні гімназії з однією латинською мовою. Класичною з вивченням двох мов ставала лише 2-га Київська гімназія [153, с. 510].

В Одеському навчальному окрузі класичною гімназією з двома стародавніми мовами ставала лише Одеська гімназія, реальною – Миколаївська, всі інші були класичними із однією латинською мовою.

Така ж ситуація була в інших округах. Зокрема, попечитель Харківського навчального округу у своєму донесенні від 26 січня 1865 року за № 234 відстоював необхідність в гімназіях Харківського округу залишити обов'язковою лише латинь, а грецьку мову зберегти тільки в одній із гімназій округу, і то як необов'язковий предмет. В іншому випадку «ця гімназія залишиться пустою». Що ж стосується реальних гімназій, то попечитель зазначав про те, що з огляду на § 122 нового статуту випускник цих гімназій не може вступати до університету, оскільки не вивчав курс латині, тому пропонував реальних гімназій взагалі не відкривати в окрузі. Він вважав, що навіть одна така гімназія буде пустою [69, с. 35]. Однак 2-у Харківську гімназію було віднесено до реальних, 1-у Харківську гімназію – до класичних із двома стародавніми мовами.



Як бачимо, важливою перешкодою до створення реальних гімназій було положення про неможливість вступу для їх випускників до університету. Із статистичних матеріалів Міністерства народної освіти видно, що випускники гімназій 1863 – 1864 навчального року майже всі вступили до університету. І лише незначна кількість випускників пішла на державну службу. Це видно із таблиці (Додаток В2).

Водночас на державну службу місцевих та сільських рівнів ішли випускники повітових та приходських училищ. Хто ж закінчував гімназію, планував далі навчатися в університеті. Тому класичні гімназії мали значну перевагу над реальними, бо надавали випускникам право вступу до університету.

Реальні гімназії створювалися низькими темпами. Станом на 1865 рік в Україні було створено лише три реальні гімназії: Білоцерківську, Рівненську та Немирівську [154, с. 277].

Відсутність права випускникам реальних гімназій вступати до університету спричинила малу кількість учнів у старших їх класах. Загалом перші чотири класи гімназій Київського округу були переповнені учнями. Майже у всіх гімназіях кожний клас мав паралель. Щодо старших класів гімназій, то картина різко мінялася. Учні в старших класах було значно менше. Зокрема, протягом 1865 – 1866 років після четвертого класу у Білоцерківській реальній гімназії покинули навчання 28 % учнів. Здібна молодь переходила навчатися до класичної гімназії. (Додаток В3) [113, с. 50].

Із відомостей кількості учнів у гімназіях з 1857 по 1866 роки дізнаємося, що в Немирівській гімназії в 1864 році було 782 учні, а в 1866 уже 455. 1868 року за сприянням графа С. Строганова, з метою запобігання «подальшого запустіння гімназії», вона була реорганізована знову у класичну [351, с. 8].

Важливою перешкодою до впровадження у практику нового статуту було низьке державне фінансування освіти. У подальших звітах попечителів Київського округу знаходимо постійне цьому підтвердження. Зокрема, у звіті за 1864/65 р.р. виявляємо нарікання перевіряючих на низький рівень фінансування, через що «гімназії мали вигляд чогось змішаного, складного і нез'ясованого: з одного боку, ніби і був окреслений класичний чи реальний курс, з іншого – вони залишалися такі ж, як і були, з деякими змінами у навчальному курсі відповідно до потреб перехідного періоду» [154, с. 319].

Важливою причиною занепаду шкільництва у Російській імперії була низька підготовка вчительських кадрів та їх малочисельність. Як зазначав професор Ф. Шамахов, в окремих губерніях кількість тих, хто не мав право займатися педагогічною діяльністю, щороку збільшувалася. Так, у 1898 році таких осіб з-поміж учителів було близько 3 %, а в 1903 році – 4,2 % (або 2927 осіб). [143, с. 94].

У звіті помічника попечителя Київського навчального округу за 1863 рік зазначалося про те, що частою причиною поганих успіхів учнів був низький рівень професіоналізму вчителів та велика кількість учнів на одного вчителя. Так у Новгородсіверській гімназії на вчителя німецької мови припадало 75 учнів, а на вчителя французької мови – 78. «Така велика кількість, –

відзначалося у звіті, – не дозволяє їм належним чином зайнятися успішним навчанням своїх учнів, тому через свою неухважність під час уроків та лінивість вони не встигають» [155, с. 14].

У II половині XIX ст. особливого розвитку набуває *жіноча освіта*. Статут гімназій та прогімназій відомства імператриці Марії був затверджений 1862 року. В Україні функціонувало 4 заклади відповідного відомства: жіночі гімназії в Києві (Києво-Фундуклеївська і Києво-Подільська), Житомирі та Кам'янець-Подільському [469, с. 67].

У 1870 році було затверджене положення про жіночі гімназії і прогімназії Міністерства народної освіти. Першими закладами, що діяли на основі цього положення, стали засновані 1869 року жіноча гімназія в Києві, прогімназії в Білій Церкві, Немирові та Златополі. Гімназійний курс Київської жіночої гімназії мав загальноосвітній характер і тривав 6 років. 1873 року було відкрито 7-ий додатковий клас. Цей клас мав професійне спрямування, по закінченню якого випускниці отримували звання домашньої вчительки [151, с. 33]. У 1880 році гімназійний курс збільшувався до 7 років, 8 клас був педагогічним [310, с. 9].

Станом на 1876 рік у Київському навчальному окрузі було 3 жіночі гімназії, підпорядковані Міністерству народної освіти, де навчалося 950 учениць: у Києві, Сумах, Новгород-Сіверську, а також жіноче училище графа Д. Блудова, яке також прирівнювалося до гімназії.

Однак зазначимо, що мережа жіночих гімназій в Україні створювалася повільно порівняно з іншими регіонами імперії.

Щодо чоловічої освіти, то станом на 1872 рік на території Наддніпрянщини існувало 20 класичних гімназій. Зокрема, у Київському навчальному окрузі було 10 класичних гімназій та колегія Павла Галагана, у яких навчалося 3787 учнів. Це такі гімназії: 1 Київська, 2 Київська, Новгородсіверська, Житомирська, Ніжинська, Кам'янець-Подільська, Немирівська, Чернігівська, Лубенська та Полтавська. В Одеському окрузі (тієї частини, що належить до території сучасної України) було 6 класичних гімназій: Ришельєвська, 2 Одеська, Миколаївська, Херсонська, Сімферопольська, Катеринославська та дві приватні в Одесі (усього в Одеському навчальному окрузі було 10 класичних гімназій) [150, с. 38]. 3 класичні гімназії було в Харкові (усього у Харківському навчальному окрузі було 10). З відомостей Міністерства освіти про кількість учнів на 1872 / 73 навчальний рік простежуємо значну різницю між кількістю учнів першого класу та старшої школи. Зокрема, в Київському навчальному окрузі до першого класу вступило 678 учнів, а в старшому VII класі навчалося 365 учнів [54, с. 158].

Після прийняття 1872 року Статуту про реальні училища було визнано реальні училища загальноосвітніми закладами із професійною орієнтацією. Основним завданням їх було надання юнакам загальної освіти із практичним спрямуванням, підготовка їх до корисної діяльності в різних галузях промисловості та торгівлі [150, с. 1].

Після прийняття Статуту члени міністерства народної освіти були відряджені до всіх попечителів навчальних округів для роз'яснення основних положень документа та узгодження порядку створення нових реальних училищ і реорганізації реальних гімназій у реальні училища. На основі зібраних даних, відомо, що на початку 1872 / 73 навчального року було змінено навчальні плани нижчих п'яти класів реальних гімназій відповідно до планів реальних училищ. Окремою комісією Міністерства народної освіти під керівництвом І. Деянова були напрацьовані навчальні програми для всіх класів реальних училищ. У Білоцерківському реальному училищі вже в 1872 році було відкрито комерційне відділення [150, с. 2].

Після оприлюднення Статуту та пояснювального циркуляра міністра народної освіти стали надходити до міністерства освіти клопотання від земських та міських громад про створення у їх місцевості реальних училищ. До кінця 1872 року кількість таких клопотань з усій імперії зросла до 40. Окрім прохання у сприянні Міністерства у створенні цих закладів, земські та міські громади пропонували одноразові чи щорічні благодійні внески на їх утримання. Зокрема, в Кременчуці було запропоновано для створення та утримання шестикласного реального училища з додатковими класами на всіх трьох відділеннях 15.250 рублів щорічно та будинок. Схожі пропозиції надійшли із Києва, Херсона, Харкова [150, с. 3].

Відповідно до циркуляра Міністерства освіти від 15 травня 1872 року про можливість обходитися без нижчих класів реальних училищ, де існують інші училища, Міністерство отримало клопотання від громади м. Суми про сприяння відкритті лише старших класів реального училища через існування в місті прогімназії [150, с. 3].

При створенні нових реальних училищ Міністерство брало до уваги потребу цього закладу у місцевості та суму благодійних внесків громади. Якщо в 1872 р. у Російській імперії діяло всього 7 реальних училищ із 1752 учнями, в Україні – Білоцерківське та Рівненське з 732 учнями, то в наступні роки їх кількість починає істотно зростати [55, с.42]. Зокрема, із зведених відомостей Міністерства освіти дізнаємося, що на початку 1873 року по всій імперії було відкрито нових 23 реальних училища, у яких навчалося 723 учні. В Україні було відкрито 6 реальних училищ: Київське, Кременчуцьке, Харківське, Сумське, Миколаївське та Одеське. На кожне училище припадало в середньому по 30 учнів. Водночас на перших порах прослідковувалася тенденція переходу гімназистів до реальних училищ. Так, у Київському навчальному окрузі 1873 року до реальних училищ із класичних гімназій перейшло 179 учнів, в Одеському окрузі – 249 [317, с. 68]. Основна причина переходу – важкий курс класичної гімназійної освіти, зокрема, труднощі у вивченні стародавньої мови [317, с. 69]. Однак із часом такі переходи учнів призупинилися, через те що реальний курс училища також був складним для вивчення. Наприклад, відповідальне ставлення до оволодіння іноземними мовами потребувало від учнів багато зусиль та часу.

Щодо відділень реальних училищ, то із звіту Міністерства освіти за 1873 р. дізнаємося, що в означений період у Білоцерківському, Рівненському,

Сумському, Харківському, Київському було відкрито по два відділення, з яких основне і комерційне, та додаткові класи з одним чи двома відділеннями: хімічним та механічним. В Одеському, Миколаївському, Кременчуцькому реальних училищах було відкрито лише основне відділення та додаткові класи з двома, а в Кременчуцькому – трьома відділеннями. [152, с. 144-145]. Із звіту Міністерства освіти за 1878 рік дізнаємося, що в Київському окрузі із 7 реальних училищ, де навчалися 1778 учнів; у 4-ох було основне відділення (108 учнів), у 3-ох – комерційне відділення (23 учні), додаткові класи були в 4 закладах (48 учнів). В Одеському окрузі – 9 реальних училищ - 1993 учні, у Харківському, де таких закладів, – 7 (1342 учнів) [52, с. 107].

Однак із звіту 1875 року дізнаємося, що у всіх вищезазначених училищах було відкрито по два відділення та додаткові класи з відділеннями відповідно до Статуту 1872 року. Водночас 1875 року було відкрито Новозибківське (Чернігівська губернія) 6-тикласне реальне училище з додатковими класами із трьох відділень, а також у Севастополі та Катеринославі 4-класні реальні училища. У 1876 році відкрито Херсонське чотирикласне реальне училище з основним відділенням у V і VI класі, а також у Полтаві [318, с. 26]. Цього ж року було відкрито Маріупольську чоловічу гімназію [319, с. 26].

Як бачимо, попри критику з боку представників ліберальних течій, реальні училища швидко здобули широку популярність серед населення.

Своєрідною альтернативою тогочасній офіційній середній школі з II половини XIX ст. стали *комерційні школи*, які відкривалися громадськими організаціями. Після затвердження, ініційованого Міністерством фінансів, «Положення о коммерческих учебных заведениях» (1876 р.), засновникам цих закладів надавалася повна свобода в організації навчальної та виховної роботи. Державних дотацій комерційні училища не отримували.

В Україні середні комерційні навчальні заклади стали з'являтися в I половині XIX століття в Одесі, де найкраще була розвинена торговельна справа. Зокрема, Одеська комерційна гімназія створена в 1804 р., Одеське Грецьке комерційне училище – 1817 р., Одеське громадське комерційне училище – 1862 р. Проте протягом майже століття в Росії й Україні були лише поодинокі комерційні училища, які у своїй роботі орієнтувалися на західні зразки, прахували місцеві потреби і умови.[94, с. 89].

На початку XX ст. комерційні училища в Україні швидко здобули популярність, і їх кількість щороку зростала. Зокрема, в українських губерніях (Волинській, Катеринославській, Київській, Подільській, Полтавській, Таврійській, Харківській, Херсонській та Чернігівській), за даними сучасної дослідниці О. Гур'янової, кількість комерційних училищ змінювалася таким чином: 1896 рік – 4 училища; 1902 рік – 11 училищ; 1905 р. – 11 уч.; 1910 р. – 51; 1913 р. – 58 училищ [93, с. 37].

Серед найкращих середніх закладів відповідного типу були Київське комерційне училище, Єлисаветградське громадське комерційне училище, Катеринославське, Кременчуцьке, Полтавське та ряд інших комерційних училищ. Ці училища на початку XX ст., як зазначає О. Гур'янова, за своїм

устроєм та організацією навчально-виховної роботи були реальною альтернативою гімназійній освіті [93, с. 37].

Протягом 1914 року було відкрито три нових чоловічих гімназії (у Бердичеві, Рівному, Брацлаві), то ж на 1914 рік в Україні було 66 чоловічих гімназій і одна прогімназія. У всіх гімназіях навчалось 20,837 учнів. За станами учні гімназій розділялися так: діти дворян і чиновників – 24, 8 %; міщан і цехових майстрів – 23,7 %; селян і козаків – 23,4 %, потомствених дворян – 10,4 %, потомствених громадян і купців – 8,4%; духовенства – 7 %. Закінчило повний курс гімназій лише 5 % учнів (вибуло 17,8 % від загального числа).

У цей період було 13 реальних училищ, де навчалось 4,058 учнів, вибуло – 155,8% від загальної кількості [299, с. 687].

Отже, мережа гімназій на території України у другій половині XIX століття розвивалася повільно. Важливою перешкодою до створення реальних гімназій було положення про неможливість вступу їх випускників до університету. Станом на 1865 рік в Україні було відкрито лише три реальні гімназії: Білоцерківську, Рівненську та Немирівську. Значно краща картина була із класичними гімназіями, яких станом на 1972 рік на території Наддніпрянщини існувало 20. Після прийняття Статуту про реальні училища (1872 р.) реальні училища, як загальноосвітні заклади із професійним спрямуванням, швидко здобули широку популярність серед населення, їх кількість з кожним роком зростала, у всіх них запроваджувалося профільне навчання. Станом на 1914 рік в Україні діяло 66 чоловічих гімназій та 13 реальних училищ.

## **Висновки до другого розділу**

1. Встановлено, що з другої половини XIX століття у Російській імперії, до складу якої входила і більша частина території України, профілізація загальної середньої освіти мала декілька різновидів втілення, а саме: існували різні типи загальноосвітніх закладів, фуркація була у старших класах середньої школи та відкривалися додаткові класи чи курсів із професійним профілем при гімназіях та училищах.

Перші спроби введення фуркації у старших класах були здійснені 1849 року (затверджено Миколою I пропозицію Державної думи про введення з 4 класу біфуркації в гімназіях за профілями (латинська та грецька мови, законодавство)). У 1852 р. гімназійний курс старших класів поділявся на три профілі: з двома стародавніми мовами; з вивченням природознавства та законодавства; з вивченням законодавства. Під час освітніх реформ 1856 – 1864 рр. Вченим комітетом було представлено низку проектів статуту гімназій, у яких пропонувалися різні варіанти профільної диференціації організації та змісту середньої освіти. У 70-ті роки XIX століття реальні гімназії були

реорганізовані у реальні училища, старші класи яких профілювалися. Фуркація у закладах середньої освіти впроваджувалася до 1888 року.

Відсутність єдиної системи освіти в Російській імперії зумовила існування різних типів середніх шкіл (духовні семінарії, військові гімназії, комерційні училища), в яких запроваджувалося профільне навчання професійного спрямування. Така профілізація середньої освіти носила не педагогічний, а становий характер. Кожен тип загальноосвітньої школи працював за визначеною концепцією, способом організації навчання та освітнім змістом.

Початок ХХ ст. характеризувався пошуком вченими шляхів оновлення загальноосвітньої школи в умовах утилітарної системи освіти. При Міністерстві народної освіти під керуванням М. Боголепова (1898 – 1901 рр.) піднімалося питання про поступове зближення гімназійної (формальної) та реальної (матеріальної) освіти та створення нового типу навчального закладу – єдиної восьмирічної загальноосвітньої школи з фуркацією на старшому відділенні. Проте, ці ідеї не були втілені у шкільну практику.

Відповідно до проекту шкільної реформи П. Ігнатьєва (1915 – 1916 рр.), який через суспільно-політичні чинники не був утілений у життя, вводився один тип загальноосвітньої школи – гімназія (із 7-річним терміном навчання) з поліфуркацією старших класів. Із четвертого класу вводилася спеціалізація за профілями: гуманітарно-класична з латинською мовою, новогуманітарна без латинської мови з переважанням гуманітарних предметів, реальна з переважанням природничих наук, реальна з переважанням математичних наук. Профільна диференціація змісту освіти старших класів середньої школи передбачала професійно зорієнтоване вивчення предметів відповідно до ухилу. Спеціалізація не давала ніяких привілеїв для вступу до вищих навчальних закладів, вона мала сприяти узгодженому взаємозв'язку загальноосвітньої та професійно-технічної освіти.

2. З'ясовано, що педагогічна спільнота царського періоду питання поділу курсу загальної середньої школи на типи розглядала у контексті визначення частки стародавніх мов та природничих наук у навчальному курсі середньої загальноосвітньої школи та надання можливості вступу до університету випускникам лише класичного типу середньої освіти.

Прихильники класичної освіти (Т. Грановський, М. Катков, П. Леонтьєв та ін.) вважали стародавні мови та математику найкращим засобом розвитку розумових здібностей, моральних якостей та працьовитості. Такий підхід закріплював переконання в тому, що освітні заклади, які не включали у свій навчальний план стародавні мови, не могли вважатися класичними гімназіями. Вони відстоювали право випускників лише класичних гімназій вступати до університету. Навчальні заклади реального типу звинувачували в утилітаризмі,

бажанні передати якомога більше знань за рахунок розвитку мислення та розумових здібностей учнів.

Послідовники реальної освіти (В. Ведров, О. Власов, В. Водовозов, П. Семенов, К. Ушинський, А. Шарбе та ін.) вимагали скасувати у середній школі викладання грецької та латинської мов, через те що вони важкі і непотрібні. Водночас відстоювали потребу вивчення у середній школі природознавчих предметів, які сприяють формуванню світогляду, відповідному до сучасного стану науки.

Прибічники існування двох типів шкіл (М. Пирогов, Р. Орбінський, Я. Неверов та ін.) вважали, що з розвитком суспільства єдиний тип загальноосвітньої середньої школи не може задовольнити всі потреби населення. Тому, так важливо зберегти функціонування класичних та реальних гімназій, які дають випускникам рівні права вступу до університету на гуманітарні та природничі факультети.

3. Визначено, що запропонований міністром П. Ігнат'євим (1915 – 1916 рр.) проект загальноосвітньої середньої школи із поліфуркацією у старших класах передбачав урахування індивідуальних особливостей, потреб та інтересів учнів, а також потреб тієї місцевості, де перебувала школа. Профільна диференціація змісту освіти старших класів середньої школи визначала професійне спрямування вивчення предметів. Спеціалізація у старших класах середньої школи сприяла узгодженому взаємозв'язку загальноосвітньої та професійно-технічної освіти. Для всіх випускників середньої школи відкривався вільний доступ до вищих навчальних закладів.

4. Обґрунтовано, що основною тенденцією розвитку профілювання середньої школи в імперську добу (II половина XIX – початок XX ст.) була взаємозалежність політично-ідеологічних процесів у Російській імперії та ведення освітньої політики загалом і розвиток профільного навчання у шкільництві зокрема. Становий характер освіти зумовлював повільний розвиток мережі класичних та реальних гімназій на території України. Неможливість вступу випускників реальних гімназій до університету ставало перешкодою до створення цих закладів. Розвиток природничих наук, торгівлі та промисловості сприяв розвитку реальної освіти та поширенню мережі реальних училищ із профільованими старшими класами. Відсутність єдиної системи освіти та часті освітні реформи у Російській імперії обумовлювали виникнення різнотипності середніх шкіл, які функціонували за різними статутами та надавали різний за обсягом та спрямуванням зміст освіти.

### РОЗДІЛ 3

## РОЗВИТОК ІДЕЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ У ПЕРІОД ВИЗВОЛЬНИХ ЗМАГАНЬ (1917 – 1920 РР.)

### 3.1. Підхід до профілювання III ступеня загальноосвітньої школи у «Проекті єдиної української школи на Україні»

Система освіти, яка дісталася у спадок від Російської імперії, 1917 року була досить складною. Нижчі початкові навчальні заклади охоплювали парафіяльні народні училища, земські однокласні та двокласні школи, повітові міські училища. Далі освіта продовжувалася у вищих початкових школах з чотирирічним терміном навчання. Середню освіту надавали середні загальноосвітні школи: чоловічі та жіночі гімназії, реальні училища; середні спеціальні заклади: духовні семінарії, кадетські корпуси, комерційні училища, існували ще і приватні заклади. Ускладнювало ситуацію те, що ці та інші освітні заклади були підпорядковані різним відомствам та міністерствам [68, с. 704].

За даними українського історика освіти С. Сірополка, до 1917 року українська школа перебувала в занепаді. На початок XX ст. лише в Київській губернії 60,5 % дітей залишалися поза школою. Грамотність населення становила 19,3 %. Такий стан був результатом царської освітньої політики: вороже налаштування проти українства, русифікація та становість усієї системи освіти, централізація управління, низький рівень державного фінансування освіти тощо [447, с. 459].

З початком революційних подій (1917 р.) в Україні розпочався процес організації національної системи освіти та відновлення культурно-просвітньої праці в національному дусі [114, с. 271].

Активну позицію у створенні вітчизняного шкільництва на різних етапах української державності (1917 – 1920 рр.) зайняли представники науково-педагогічної громадськості, державні діячі, члени суспільно-громадських товариств, урядовці секретаріату освіти, Міністерства народної освіти та ін.

Проаналізуємо напрями роботи освітньої спільноти щодо формування українського шкільництва. Враховуючи бідність освітньої спадщини Російської імперії, потрібно було створювати нормативну, законодавчу базу національної системи освіти, програмно-методичне забезпечення, яке б регламентувало функціонування української школи.

Особливу участь у підготовці та проведенні шкільної реформи в період українських визвольних змагань брало Українське Товариство шкільної освіти (УТШО), яке діяло протягом 1917 – 1920 рр. Ця громадська освітня організація була створена 6 березня 1917 р. учительською спільнотою з ініціативи директора Тетянівської гімназії м. Києва І. Стешенка. Оскільки Товариство виникло ще до створення Генерального секретаріату освіти, то саме члени цієї організації першими зайнялися національно-освітніми питаннями [46, с. 373].



На перших загальних зборах Товариства (10 квітня 1917 року) було ухвалено Статут Товариства та обрано його керівний орган – Раду на чолі зі І. Стешенком та замісником П. Холодним. Відповідно до свого Статуту, Товариство шкільної освіти мало право створювати школи різних типів, допомагати в організації інших навчальних закладів, розробляти принципи організації шкіл, скликати педагогічні та різного роду освітні з'їзди, організовувати науково-педагогічні курси, музеї, проводити лекції, організовувати вистави, поширювати освіту серед українського народу через нижчі, середні і вищі школи. Територією діяльності Товариства визначалася вся Україна у своїх етнографічних межах [46, с. 373].

У травні 1917 р. при Товаристві було створені комісії різних напрямів: математичного, філологічного, історичного та природознавчого, які працювали над організацією українських шкіл, виробленням термінології різних галузей науки, розробкою шкільних програм, підготовкою підручників, бібліографічних покажчиків зі шкільних предметів тощо [375, с. 18].

Протягом березня – квітня 1917 р. з ініціативи Українського товариства шкільної освіти, земських і міських самоврядувань, інших організацій відбулася низка зборів, зібрань, з'їздів, на яких розроблялися основні напрями освітньої політики. З-поміж важливих питань, що обговорювалися, були і основні засади *проекту єдиної української школи*.

Проблеми шкільництва були в центрі обговорення і на першому Всеукраїнському вчительському з'їзді (5 – 6 квітня 1917 р., м. Київ). Близько 500 учителів із середніх, міських та народних шкіл, які були учасниками з'їзду, обмірковували нагальні завдання творення української школи.

Окрім питань українізації школи, видання українських підручників та підготовки вчителів для української школи, на з'їзді обговорювалися засади організації єдиної школи в Україні. Постанови резолюції з'їзду вказували на необхідність ліквідації багатотипності школи, яка існувала у царській Росії та перешкоджала в отриманні освіти більшості населення, а особливо селян; створення єдиної початкової школи, яка «з одного боку, дала б дітям якнайширшу початкову освіту, а з другого – підготувала б до середньої школи»; відкриття українських гімназій, спільних для навчання дівчат та хлопців, які б утримувалися на гроші казни [374, с. 283].

Згодом при Центральній Раді було створено шкільну комісію, до складу якої увійшла Рада Українського Товариства шкільної освіти, а у червні 1917 року вона переросла у Генеральну шкільну раду при Генеральному секретаріаті освіти (далі ГСО – К.В.) [447, с. 460], яку очолив І. Стешенко. П. Холодний був призначений товаришем (заступником) генерального секретаря освіти. Він очолив комісію, яка розробляла проект єдиної школи в Україні [567, арк. 9].

Упродовж літа 1917 р. діяльність ГСО була спрямована на втілення в життя основних положень першого Всеукраїнського з'їзду. Спеціальна комісія ГСО під керівництвом П. Холодного розробила план єдиної школи, який представила на розсуд освітій спільноті на другому Всеукраїнському з'їзді (10–12 серпня, 1917 р.). Головні його тези такі:

- основне завдання школи – виховання дітей;

- матеріал, який вивчається, повинен бути пов'язаний із життям;
- школа повинна бути єдиною;
- школа повинна ділитися на два ступені: перший – сім років, другий – чотири роки [393, с. 1].

Резолюція з'їзду ухвалювала постанову про ліквідацію різнотипності школи і встановлення початкової школи єдиного типу, яка мала б два концентри: *молодший із чотирирічним курсом і старший із трирічним курсом навчання* [117, с. 19].

Відповідно до резолюції з'їзду, середню освіту повинні були надавати *гімназії з чотирирічним курсом навчання, технічні школи, сільськогосподарські, учительські семінарії*, до яких молодь могла вступити після семирічної початкової загальноосвітньої школи [117, с. 20].

«План Єдиної школи» ліг в основу «Проекту Єдиної школи на Україні», робота над яким тривала впродовж усіх років революції (1917 – 1920) на території України і продовжувалася в еміграції [212, с. 68].

Характеризуючи значення двох перших учительських з'їздів, І. Крилов писав, що вони «оформили цілу національно-ідеологічну основу української освіти, широко відкрили їй двері до життя, поклали перші підвалини організації освітньо-виховної справи в УНР, дали напрям майбутній системі освіти, окреслили обличчя майбутньої української школи» [206, с. 17].

Для реалізації рішень з'їзду були утворені предметні комісії: математична, рідної мови, історична, географічна, природнича, правописна. До складу комісій увійшли відомі на той час педагоги: Г. Александровський, О. Астряб, Л. Балінська, І. Белінський, С. Берзин, Л. Білецький, О. Богданович, А. Боремович, С. Галаневич, С. Гарнич-Гарницький, Н. Григор'єв, С. Гродецький, А. Демська, Л. Добропольський, О. Дорошевич, В. Дурдуківський, О. Іконникова, Л. Коваленко, Г. Ковальський, В. Левицький, О. Левицький, М. Левитський, А. Лобода, Т. Лубенець, Н. Мірза-Авак'янц, О. Омшанський, С. Русова, А. Синявський, М. Сімашкевич, П. Харченко, Г. Холодний, П. Холодний, М. Чернявська, Л. Чикаленко, Н. Шульгіна та ін., які, починаючи з 1917 р., розпочали планомірну й цілеспрямовану розробку планів і програм для єдиної загальноосвітньої української національної школи [117, с. 20].

Розробка програм з окремих предметів єдиної школи вимагала великих творчих зусиль педагогів. Обговорення програм з окремих предметів відбувалося на чисельних засіданнях, які проводилися під головуванням П. Холодного, з метою додержання можливої єдності та певного співвідношення між окремими програмами [393, с. 74].

Очевидно, громадськість також брала активну участь у реформуванні шкільництва. Це підтверджує знайдений нами в архівах проект (28 серпня 1917 р.) учителя К. Бабица «Переробіток (реорганізація) початкових, середніх та вищих шкіл», надісланий до генерального секретаря освіти [576, арк. 1–4]. Він запропонував двоступеневу загальноосвітню школу (I ступінь – семирічна початкова школа; II ступінь – двоступенева семирічна середня школа). Середня

школа мала складатися із трьох загальних і чотирьох спеціальних класів з різноманітними професійними відділеннями у місті (фельдшерський, учительський, кондитерський тощо) і сільськогосподарськими та ремісничими у селах. У 7 класі початкової школи вчитель пропонував проводити допрофесійну підготовку з метою визначення відділу для подальшого навчання в чотирикласній вищій середній школі. Після закінчення трьох класів ті, хто гарно навчався, могли вступати до вищих навчальних закладів, а ті, хто вчився посередньо, - продовжувати навчання у вищій середній школі за обраною спеціальністю. К. Бабич вважав, що запропонована ним система шкільної освіти безпосередньо відповідає вимогам життя [576, арк. 1–4].

У грудні 1917 р. у Києві відбулася нарада у справі організації професійної освіти в Україні за участю представників учительських організацій та місцевих органів самоврядування. Учасники наради визнали головним недоліком тогочасної професійної освіти занадто теоретизовані курси навчання. Тому пропонувалося відокремлення професійної освіти від загальної та побудова професійних шкіл як окремих ступенів загальноосвітньої Єдиної школи. Школи мішаного типу (зі спеціальною й загальною освітою) вирішено допускати лише як виняток [457, с. 102].

Робота на «Проектом...» ускладнювалася і через політичні зміни. 29 січня 1918 року до Києва прийшли більшовики. Однак упродовж більшовицької влади робота комісії із розробки матеріалів проекту школи (уточнення змісту навчальних предметів, розробка таблиць, визначення кількості навчальних годин на кожний навчальний предмет та клас) продовжувалася комісіями, завдяки зусиллям і старанням П. Холодного [128, с. 39], який був міністром освіти.

Прихід до влади гетьмана П. Скоропадського (29 квітня 1918 р. – 26 грудня 1918 р.) призвів до деяких змін у керівництві Міністерства народної освіти, зокрема, міністром освіти 3 травня 1918 р. став М. Василенко [538, арк. 6-7]. С. Сірополко відзначав, що новий міністр був прихильником національної освіти, однак людиною нерішучою, «занадто уступливою перед наступом російського громадянства та учительства на українську школу й культуру» [449, с. 7].

Проте децентралізація управління освітою, політична нестабільність та соціально-економічні труднощі у країні сповільнювали реформування шкільництва. Підтвердження цьому знаходимо у статті Г. Іваниці «На порозі нової школи» (1918). Автор стверджував, що висловлює думку багатьох авторитетних колективів та організацій. Г. Іваниця різко критикував роботу «окремих осіб..., які мають дуже часто випадковий характер» та «столичних комісій» із реформування шкільництва, зазначаючи, що «масштаб усіх тих підготовчих робіт, що ведуться у справах реформи школи, суворо кажучи, занадто вузький». У статті зазначено, що обговорення важливих питань реформи відбувається поверхово, обмежуючись загальними резолюціями, які жодним чином не переносяться у площину реалізації. Така політика призводить до того, писав Г. Іваниця, що столиця дає «накази провінції», а «провінція приймає накази, дуже часто несподівані, кряхтить і формально виконує, але

ставиться до цього виключно, як до наказу». Тому, на думку автора, при реформуванні школи потрібно спиратися не на «численні комісії та випадкові постанови й резолюції, а на досвід усього загалу українського учительства» [159, с. 93].

Пожвавлення роботи над проектом єдиної школи відбулося в період Директорії (грудень 1918 р.). З цього часу відновилася робота комісій. У першому уряді Директорії УНР з 26 грудня 1918 р. до 5 січня 1919 р. виконував обов'язки міністра освіти П. Холодний. З 5 січня 1919 р. за наказом Директорії міністром народної освіти був призначений проф. І. Огієнко. [568, арк. 99]. П. Холодний був заступником міністра, відповідальним за роботу із реформування загальноосвітньої школи.

Як і в попередні роки, питання школи широко дискутувалося на різних громадських зібраннях. Важливою подією для реформування шкільництва в Україні став з'їзд діячів середньої української школи, яку проводив Департамент середньої школи на чолі із А. Синявським 10–11 січня 1919 року в Києві [591, арк. 16]. З його ініціативи було вироблено програму для з'їзду, першим пунктом якої було: «1) новий тип середньої школи для України: а) вища початкова школа і б) надбудова над нею: реальна, класична і комерційна школа» [591, арк. 20].

З'їзд відкрив вітальним словом міністр освіти І. Огієнко, зазначивши, що школа загалом, середня зокрема, зруйнована через чотирирічну війну. Тому міністерство освіти брало на себе зобов'язання відбудувати національну школу, покращити становище вчителя, налагодити друк підручників та «переглянути програми навчання, котрі не відповідають демократичним принципам». Особиву увагу І. Огієнко привернув до середньої школи, яку необхідно «наблизити до народу, щоб сини народу могли потрапити до середньої школи, а згодом утворили нову українську інтелігенцію» [591, арк. 43].

З'їзд констатував, що тип української школи повинен відповідати умовам українського життя, створюватися на західноєвропейських зразках та відрізнятися від російської школи. Щодо змісту освіти, то на перше місце ставилися природознавчі, соціальні дисципліни, а також рідна мова та історія. У ході обговорення неодноразово піднімалося питання про важливість урахування індивідуальних здібностей учнів під час навчання аби «індивідуальність їх була пристосована до тієї праці, в якій вона може бути найбільш корисною» [591, арк. 25].

З'їздом було схвалено резолюцію, у якій у пункті «Про навчання і виховання» з-поміж іншого зазначалося:

1. Українська школа повинна бути єдиною, яка надає можливість проходити всі науки від нижчої школи без перешкод. Тимчасово залишити діючі типи шкіл: середні 8-класні та 4-класні.
2. Юнацькі, мішані та дівочі середні школи повинні давати однаковий мінімум знань.
3. Усі школи дають випускникам рівні права при продовженні навчання.

4. У середній школі бажана *фуркація*, проте питання, з якого класу вводити її, остаточно виробить комісія при міністерстві.

5. Для нормального функціонування українська середня школа повинна бути автономною. Держава має встановлювати лише державний мінімум, виконання якого протягом повного курсу навчання обов'язкове.

6. Школа повинна бути національною і демократичною.

7. Школа повинна відповідати: 1) соціально-економічній структурі, 2) вимогам життя і сучасному стану науки і 3) розвивати природні здібності і нахили дітей.

8. У кожній школі повинні діяти кабінети, де лабораторно-практично апробуватиметься науковий матеріал.

Для проведення в життя зазначених завдань передбачалося створення комісії при Міністерстві народної освіти, яка б, «ураховуючи доповіді, резолюції та ідеї членів Народи, а також досвід Західної Європи, утворила б зразковий розклад лекцій, план і програми навчання, з методичними примітками до всіх предметів розкладу» [591, арк. 90-91].

Хід воєнних дій на українсько-більшовицькому фронті в січні 1919 примусив Директорію УНР і Раду Народних Міністрів залишити Київ і переїхати спочатку до Вінниці (лютий), згодом до Проскурова, Кам'янець-Подільського (березень), а потім до Рівного (квітень – травень) [417, с. 154-155].

На Зборах Трудового Конгресу 20 лютого 1919 року у Вінниці Культурно-Просвітньою комісією було підготовлено звернення до міністра освіти і мистецтва, у якому висловлювалося сподівання на пришвидшену роботу з реформи школи, оскільки «зволікання з нею гальмує розвиток шкільної справи у всіх їх галузях, бо навіть про забезпечення шкіл підручниками не можна дбати у всій широті, поки не відомо, які програми матимуть реформовані школи і по якій системі їх буде збудовано» (Додаток Д1). [580, арк. 39-46].

Комісією були висловлені свої побажання щодо реформи школи. Зокрема, вони торкалися необхідності створення середніх шкіл у сільській місцевості з відповідною програмою, а також містили побажання щодо зміни навчальних програм середньої школи, у яких прослідковуються тенденції миколаївських часів [580, арк. 39-46].

Однак робота над проектом єдиної школи продовжувалася. П. Холодний пригадував: «...Майже для всіх наук програми було вже зроблено, але – ж за виїздом Міністерства освіти з Києва праця комісії припинилася, і робота об'єднання і остаточного прилаштування окремих предметів, а також вироблення таблиць лекцій в різних ступенях єдиної школи провадилися в Міністерстві без комісій...» »[393, с. 4-5].

6 червня 1919 року республіканське військо відвоювало Кам'янець-Подільський, який почав відігравати роль державного центру УНР. Сюди перемістилася канцелярія Директорії, уряд, міністерства. Міністерство освіти розташувалося у приміщенні університету.

У період перебування центральної української влади в Кам'янці-Подільському Міністерство освіти одним із своїх завдань убачало затвердження

та видання матеріалів проекту єдиної української школи. Ця робота проводилася під керівництвом П. Холодного, який організував спільну комісію для доопрацювання «Проекту...» у складі 29 осіб (14 галичан і 15 наддніпрянців). Перелік членів комісії, який поданий у першій частині «Проекту...», засвідчує те, що П. Холодний запрошував до співпраці відомих педагогів, науковців, викладачів Кам'янець-Подільського державного українського університету [393, с. 4]. Про ті часи вчений писав так: «З того моменту, коли до Кам'янця – у зв'язку з польською інвазією в Галичину – прибула значна кількість галицьких педагогів, міністерство мало змогу розпочати третій період роботи, а саме: розгляд всього проекту спільною комісією, складеною з педагогів різних фахів. Коли б ця праця йшла в нормальних політичних умовах, у Києві, то в склад спільної комісії могли б увійти представники, а то й члени тих комісій, котрі складали програми. На ділі склалося інакше...» [393, с. 3-4].

У результаті напруженої роботи комісії перша частина «Проекту Єдиної школи на Україні» з назвою «Основна школа» була готова у вересні 1919 року. Згодом «Проект...» був розглянутий Радою міністрів та «остаточно з педагогічного боку проредагований» і в середині вересня 1919 року схвалений [212, с. 68]. У жовтні П. Холодним були підготовлені вступні статті до Проекту.

Наприкінці 1920 року боротьба УНР за незалежність зазнала поразки. 16 листопада 1920 року більшовики остаточно захопили Кам'янець-Подільський. У передмові до другої книги проекту П. Холодний писав: «Ще 6 квітня минулого року мали розпочати у Вінниці друкування цього тому, був він остаточно редагований і перша частина рукопису здана до друкарні. В друкарні вона й залишилася, бо спішна евакуація з Вінниці в червні призвела до того, що рукопис не встигли вивести. Дальший ряд подій, евакуація з Кам'янця, знову поворот на Україну і знову евакуація в листопаді не давали змогу реставрувати втрачене, і тільки в Тарнові, де міністерство освіти з грудня місяця розташовувалося на довший час, можна було, з надією на успіх, розпочати реставрацію втраченого. По чернетках та протоколах відновлено було втрачені рукописи, а прибуття у Тарново, у зв'язку з евакуацією, різних наукових сил дало змогу навіть поповнити брак деяких програм. В цій останній стадії роботи, окрім мене, брали найдіяльнішу участь Л. Бачинський, В. Горбачевський, С. Донченко, В. Злотчинський, М. Левицький, А. Чернявський, Л. Чикаленко. Окрім того, Українське правниче товариство на особливому засіданні обговорювало програми з правознавства, складення яких було доручено В. Цівчинському. Завдяки праці цих осіб закінчено розроблення програм по природознавству, гігієні, бухгалтерії, комерційній арифметиці, правознавству, хімії та технології» [618, арк. 2].

На початку своєї еміграції П. Холодний ще сподівався на те, що ситуація стабілізується і проект української школи буде реалізовано в життя. Планував розпочати роботу над третьою книгою проекту, до якої мали ввійти програми та плани низки предметів. П. Холодний писав: «В цій книжці (другій – примітка К.В.) немає програми філософської пропедевтики, англійської мови, педагогіки,

руханки та рукодільництва, які можуть бути надруковані в третій книзі проекту» [618, арк. 2].

У січні 1921 р. у м. Тарнові було розпочато розгляд проекту «Статуту Єдиної школи» в УНР, над якою працював П. Холодний з перспективою передачі його на розгляд Ради Республіки – українського законодавчого органу в еміграції [245, с. 103]. 17 червня 1921 р. Рада Республіки затвердила цей проект єдиної школи на своєму засіданні в Тарнові. Однак 16 вересня П. Холодний отримав негативну відповідь видавництва щодо друку другої книги «Проекту Єдиної школи на Україні» [639, арк.1-15]. Тому друга частина Проекту, що містила велику вступну статтю П. Холодного «Основа конструкції колегії», та програми з 23 предметів залишилися не надрукованими.

Так закінчилася робота над важливим документом української єдиної школи, який окреслював концептуальні засади її структури, організації та змісту.

С. Сірополко у праці «Історія освіти на Україні» (1937 р.) пригадував, що «за програмою єдиної школи в 1919 р. провадилося навчання в школах Поділля» в той період, коли ця територія була під владою Директорії. В іншій роботі «Невіджалувана втрата (Пам'яті П. Холодного)» (1931 р.) С. Сірополко, описуючи значення проекту єдиної школи, зазначав: «Ми маємо віху бути свідками повного призначення засад української єдиної школи з боку реформних Комісій у Чехословаччині, бо й вони будують свій проект єдиної школи на аналогічних засадах. – Ми маємо також певні дані, що й окупаційна влада на Україні використала у свій час проект єдиної школи, коли реквізувала наклад першої книжки «Проект єдиної школи на Україні» з Кам'янецької друкарні та розіслала примірники «Проекту» по різних школах України» [48, с. 170].

Такої ж думки дотримувався і С. Постернак, зазначаючи, що «сама ідея, гасло єдиної школи прозвучало ще більше за часів Радянської влади, яка рішуче проголосила ідею єдиної трудової школи. Була організована комісія для розроблення відповідного проекту. До комісії ввійшли персонально й деякі з українських педагогів, що працювали попереду над українським проектом єдиної школи. В комісії було висунуто два проекти: український – 11-річна (7+4) єдина школа і російський (взятий з Радянської Росії) – 9-річна (5+4) єдина школа» [375, с. 43].

У статті «Єдина школа» (1924 р.) С. Сірополко зазначав, що в еміграції програма єдиної школи була впровадження в життя у двох еміграційних містах – Тарнові та Ченстохові, а також у таборових школах для дітей – школі пластунів та школах для дорослих. Однак після двохрічного впровадження цієї програми доводилося закривати школи в цих містах через малу кількість українських дітей [446, с. 77].

Зупинимось на основних організаційно-змістових засадах єдиної школи відповідно до «Проекту ...».

Національна школа повинна була стати наближеною до життя, забезпечувати як теоретичні, так і практичні знання, бути єдиною та доступною для всіх верств суспільства. Особлива увага приверталася до виховного

спрямування навчального процесу, а саме головним завданням школи передбачалося «виховання дитини». Цьому повинні були сприяти й обов'язкові українознавчі предмети, які спрямовувалися на виховання національної свідомості учнів [343, с. 34].

Відповідно до проекту загальноосвітня школа мала тривати 12 років і поділятися на два цикли. Перший цикл мав назву – «основна школа», другий – «колегія». «Основна школа», у свою чергу, поділялася на дві частини: «молодша основна школа» і «старша основна школа» [393, с. 5].

Отож вся єдина школа від початку до вищої школи поділялася на три частини: перша (молодша основна школа) – 4 роки навчання, друга (старша основна школа) – 4 роки навчання і третя (колегія) – 4 роки. Вся школа мала 12 класів: 1, 2, 3, 4 класи склали I ступінь; 5, 6, 7, 8 класи – II ступінь; 9, 10, 11, 12 класи – III ступінь [393, с. 5, 6, 9].

Варто відзначити, що в першій редакції плану єдиної школи розглядався варіант одинадцятирічної школи: перша частина – сім років, друга – чотири [393, с. 5].

В основі побудови єдиної української школи лежали принципи демократичності, національності, доступності для всіх верств населення, дієвості та першості виховної функції над навчальною. П. Холодний зазначав: «Щодо внутрішнього свого напрямку і характеру, школа має бути національно-демократичною, виховною і дієвою, допомагати гармонійному розвитку всіх сил і здібностей і розвивати активність, як щодо придбання знання, так і щодо уміння користуватися набутими знаннями» [610, арк. 33].

У проекті зазначалося, що основне завдання загальноосвітньої школи є виховання, а справа навчання віддавалася професійній школі: «Єдиною школою ми будемо називати нормальну з педагогічного боку школу, через яку повинні переходити діти нашої Держави. ... Єдиною школою може бути тільки загальноосвітня школа. ... Школа професійна, котра має завдання дати практичні вказівки та теоретично їх обґрунтувати, випадає зі схеми, згідно якій може бути утворена Єдина школа. Навчання є метою професійної школи, і в цьому вона відрізняється від школи загальноосвітньої. Не зручно мішати ці два принципи...» [393, с. 66].

Зазначимо, що поняття «профільне навчання», «профіль», «профільні предмети» в означений період не зустрічаються в жодному архівному документі. Натомість часто зустрічаються поняття «відділи», «варіанти», «концентри», що тотожні з поняттям «профіль». Поняття «фуркація» П. Холодний використовував у розумінні «заведення різних відділів» (Додаток В2.10) [610, арк. 33]. Щодо поняття «профільне навчання», то в досліджуваний період вживалося подібне поняття «навчання по концентричному методу», чи «навчання за систематичними курсами різних наук». Відповідно, сучасне поняття «профільні предмети» мало подібне поняття «концентри дисциплін».

Відповідно до «Проекту єдиної школи на Україні» на III ступені української школи (9, 10, 11 та 12 класах) передбачалося навчання учнів на різних відділеннях, з тим, щоб «розвинути їх індивідуальні здібності й допомогти поглибленню їх індивідуальних інтересів» [610, арк. 33].



На I та II ступенях єдиної школи діти повинні були вивчати пропедевтичні курси наук за однаковими планами. Дисципліни, що існували в обох ступенях, вважалися «тим стовпом, на яких держиться будівля школи, який рушити не можна, може бути розмова хіба тільки про більший чи менший розмір їх програм, навпаки, науки другої частини, згідно з завданнями школи, можуть бути виключеними чи замінені іншими, їм еквівалентними» [393, с. 22].

Профільне навчання мало здійснюватися через упровадження на III ступені школи систематичних курсів різних наук, «збудованих концентрично» [547, арк. 25]. Таким чином, передбачалося створення різних варіантів останнього ступеня школи, що сприяло б створенню «можливостей для школи бути більш рухливою» та «відповідати тій різнобарвності нахилів, яку ми маємо у дітей» [393, с. 22]. Відповідно до нахилів, діти повинні були навчатися на різних відділеннях. Такий підхід, на думку розробників проекту, мав «підвищити загальний розвиток дітей» [393, с. 22].

У «Проекті...» були запропоновані такі профілі III ступеня школи: класичний (вивчення однієї та двох стародавніх мов), гуманітарний (вивчення двох нових мов), історико-літературний, реальний, економічний, окремо було виділено дівоче відділення. Ці варіанти відрізнялися між собою не лише обсягом наук для них, а й переліком самих наук [547, арк. 25]. Згодом було розроблене сільськогосподарське відділення.

У Статуті єдиної школи зазначалося, що ці відділи можуть існувати або окремо, або при одній школі. Для відкриття різних відділів при одній школі необхідно було, щоб у 9 класі було не менше 20 бажаючих дітей навчатися на відділі. Порядок відкриття відділів був такий самий, як при відкритті нової школи III ступеня [619, арк. 25].

Передбачалося, що організатори кожної школи самі будуть вибирати профілі. Цей вибір повинен був затверджуватися Губерніальними Комісарами, а всі непорозуміння вирішуватися в Департаменті середньої школи при Міністерстві освіти [610, арк. 33].

Учні, які закінчили середню школу певного відділу, мали однакові права при вступі до вищих шкіл та університетів України [610, арк. 33].

Аналіз навчальних планів єдиної школи дозволяє виділити перелік обов'язкових предметів, який мав викладатися на всіх відділах з невеликою різницею в годинах. Зокрема, це українознавчі предмети: українська та світова література (15–20 год.), географія (5–6 год.), історія (10–12 год.). Зазначимо, що рідна мова планувалася посилено викладатися на I та II ступені єдиної школи. З III ступеня, «з огляду на зріст і розвинення учнів», вводилося вивчення рідної літератури в системі із зарубіжною [393, с. 12].

Починаючи з 5 класу, планувалося вивчення географії України, західних та східних, а також позаєвропейських країн. На III ступені, відповідно до навчального плану, учні 9, 10 та 11 класів мали вивчати політико-економічну географію Європи, Америки та України по 2 години на тиждень.

Окрім українознавчих, обов'язковими ставала і низка загальних предметів: математика (від 13 до 25 год. залежно від відділення), релігія (6–7 год.), співи (4 год.), гімнастика (4 год.) та правознавство (2 год.).

Щодо курсу математики, то на III ступені єдиної школи передбачалося будувати його на «ідеї функціональної залежності». Обсяг його залежав від відділу і відповідно мінялася кількість годин: від 13 до 25 годин [393, с. 13]. Розробники зазначали, що навчальна програма з математики складена в дусі «модерної математичної дидактики» [620, арк. 12].

Суперечливе питання про потребу викладання курсу релігії на III ступені єдиної школи було вирішено толерантно. Основним завданням курсу передбачалося «виховання волі дітей в напрямі добра» [393, с. 17]. Хоча у програмах було передбачено викладання курсу релігії, проте він був не обов'язковим і запроваджувався лише за наявності заяв батьків [393, с. 17].

Щодо курсу правознавства, то його розробник, В. Цівчинський, зауважував, що двох годин на тиждень у 12 класі, запропонованих навчальною програмою, недостатньо для успішного вивчення курсу. Автор пропонував взяти за приклад комерційні школи імперського періоду, у яких відводилося достатньо часу в усіх старших класах на вивчення предмета і, відповідно, отримували гарні результати знань [620, арк. 29].

Особливий підхід був до природознавчих наук. На III ступені єдиної школи кількість годин для природознавчих наук була різною для різних відділень. На фізику та хімію відводилося від 8 до 10 годин, на природознавство, гігієну та космографію – від 5 до 9 годин [393, с. 15]. Із природознавчих предметів передбачалися лекційні та практичні заняття.

Більш детально кількість годин з кожного предмета можна прослідкувати з поданих таблиць (Додаток Г1) [622, арк. 1].

Як видно з таблиці навчального плану, на гуманітарних відділеннях особлива увага відводилася на вивчення мов. На гуманітарному відділенні з вивчення двох стародавніх мов (класичне відділення) концентрація робилася на вивченні латинської та грецької мови, а також однієї нової мови за вибором. На гуманітарному відділенні з вивчення двох нових мов (філологічне відділення) передбачалося посилене вивчення курсів німецької та французької мов, а також однієї стародавньої мови. Було розроблено відділення з вивченням однієї нової мови та однієї стародавньої мови.

На реальному відділенні передбачалося поглиблене вивчення двох нових мов (16 і 18 год.), математики (19 год.), фізики (10 год.), вводилося також вивчення нарисної геометрії (6 год.), космографії (2 год.).

На економічному відділенні ґрунтовно мали вивчати дві чи одну іноземні мови (16 та 18 год.), математику (16 год.), фізику з практичними заняттями (10 год.), а також вводилися комерційна арифметика (2 год.), хімія з технологією (4 год.) та бухгалтерія (5 год.).

Щодо курсу бухгалтерії, то його розробники зазначали, що програма «пристосована для проходження курсу по концентричному методу. Цей метод дає можливість поділити курс на дві частини: перша – як загальна для засвоєння основних положень, а друга – як поширення та поглиблення першої» [623, арк. 40]. Також було зауважено, що метою проходження курсу бухгалтерії є підготовка людей, які легко зможуть орієнтуватися у справах ведення

бухгалтерії будь-якого підприємства. Однак досвідченим бухгалтером після вивчення цього курсу стати не можна [623, арк. 40].

Навчальний план дівочого відділення мало чим відрізнявся від реального, окрім включення таких предметів, як педагогіка (3 год.) рукоділля (8 год.) та домоводство (4 год.).

6 січня 1921 року на нараді комісії окремо було представлено програму для сільськогосподарського відділу III ступеня єдиної школи. П. Холодний зазначив, що завданням сільськогосподарського відділу є надання загальних, а не професійних знань з відповідних наук [616, арк. 4].

У постанові комісії було зазначено про необхідність зменшення годин для учнів сільських школах з низки предметів, а також вивчення лише однієї нової мови, натомість збільшення годин з математики та природознавства і надання знань з агрономії та мінералогії [615, арк. 12].

На засіданні було прийнято навчальний план для сільськогосподарського відділу III ступеня єдиної школи (Додаток ГЗ).

Проектом не було визначено обов'язковий мінімум навчання. Водночас не було детально розроблено систему подальшого навчання після кожного ступеня середньої школи. На нашу думку, цьому завадила військово-політична ситуація, в якій перебувала Україна в означений період яка спричинювала часту зміну керівництва країною і, відповідно, міністерства освіти, неодноразові переїзди керівних органів, відсутність цілісності уявлень щодо моделі нової української системи освіти і послідовність необхідних освітніх змін у законодавчій площині. Впевнені в тому, що за умови іншої історичної розв'язки подій періоду УНР усі помилки були б ураховані, а впроваджений проект єдиної школи в життя сприяв би творенню національної системи освіти за зразками західноєвропейських країн.

Отже, відповідно до «Проекту єдиної української школи на Україні», який був затверджений у середині вересня 1919 р., середня школа мала стати національно-, демократичною, трудовою та виховною. Вона мала розділятися на три ступені (4+4+4), відповідно, навчання в ній мало тривати 12 років. Принцип демократичності моделі української школи передбачав доступність для всіх верств населення, безкоштовність початкового ступеня навчання та надання учням можливості на III ступені єдиної школи навчатися на різних відділах відповідно до інтересів, потреб та їхніх майбутніх життєвих планів. Тобто, модель єдиної української школи, схвалена Радою Міністрів УНР 1919 року, передбачала профільне навчання на III ступені школи.

Подальше наше дослідження спрямоване на вивчення витоків ідеї профільності навчання протягом означеного періоду.

### **3.2. Вплив західноєвропейських ідей реформаторської педагогіки на потребу профільності старшої школи України**

На межі XIX–XX століть в умовах завершення формування індустріального суспільства у країнах Західної Європи та США виникла нагальна необхідність удосконалення соціальних інституцій, зміни освітньої парадигми та педагогічних орієнтирів. Відтак у цих країнах стали з'являтися

багаточисленні течії «реформаторської педагогіки», спрямовані на корінну зміну характеру діяльності школи (рух прихильників «громадянського виховання», «прагматичної педагогіки», «трудової школи», «експериментальної педагогіки», «педагогіки дії» та ін.).

Починаючи з середини XIX століття в Німеччині активно пропагувалися ідеї трудового виховання у межах загальноосвітньої школи та здійснювалася підготовка вчителів ручної праці. З 1880 років відкривалися «показові» школи для багатих вихованців з оснащеними лабораторіями, бібліотеками, майстернями, де культивувалися методи самостійного дослідження та посилено практикувалася сільськогосподарська та реміснична праця. У 90-х роках розпочав свою організаційно-педагогічну роботу в Мюнхені Г. Кершенштейнер, ідеї трудового виховання якого впливали на реформу початкової та середньої освіти; з'явилися праці молодого біолога-дослідника В. Лая, погляди якого були спрямовані на критику засад пасивної старої школи. Водночас в Америці широкої популярності набували ідеї педагогічної психології С. Холла та Д. Дьюї, чиї погляди також мали неабиякий вплив на розвиток ідеї трудового виховання в школі.

1910 року на зібранні вчителів у Страсбурзі В. Лай у своїй доповіді, яка згодом була надрукована з назвою «Школа дії», наголосив на потребі розмежування схожих за назвою, але відмінних по суті понять «трудова школа» та «школа дії» [501, с. 56-58]. Такий підхід зумовив активну дискусію серед європейських вчених.

Російський дослідник А. Фортунатов у статті «Борьба за трудовой принцип в Западной Европе и Америке» (1925 р.) зазначав, що прихильники трудової школи вважали необхідним з-поміж освітніх завдань виділити за обов'язок школи підготувати молодь до реального життя, сприяти розвитку активності, самостійності, соціальних інстинктів та навичок колективної праці. «Трудовий принцип» мав стати основним у такій школі [501, с. 56-58].

Дослідник, аналізуючи основні підходи до розуміння сутності трудової школи, розділив прихильників такої школи на групи: 1) тих, хто розумів працю як активну фізичну, інтелектуальну чи творчу діяльність; 2) тих, хто розумів працю як суспільно корисну діяльність, яка спрямована на створення матеріальних цінностей, тобто прихильників виробничої праці у школі. Кожна із цих груп поділялася на підгрупи, зокрема, прихильники праці як активного методу виховання поділялися на: 1) прихильників нахилу в бік практицизму; 2) прихильників творчо-художнього нахилу. Прибічники виробничої праці поділялися на: 1) прихильники професійного нахилу; 2) прихильників політехнічної освіти, яка вводить у трудову діяльність загалом [501, с. 56-58].

Інтенсивний пошук західноєвропейськими країнами та США шляхів модернізації освіти загалом та середньої зокрема сприяв активному обговоренню освітніх проблем і в Російській імперії. На сторінках педагогічних журналів «Вестник воспитания», «Русская школа», «Учитель» в окреслений період громадськість та педагоги широко дискутували про введення загального навчання, обов'язкового початкового навчання, спільного навчання дівчат і хлопців, переваги класичної та реальної освіти. Значна частина статей

торкалася зарубіжної тематики: аналізу інноваційних педагогічних ідей, досвіду зарубіжних шкіл (Франції, Німеччині, Англії, Америки, Швейцарії, Швеції та ін.), огляду іноземної педагогічної літератури. В обговоренні цих важливих питань брали участь В. Вахтеров, К. Вентцель, П. Каптерев, П. Лесгафт, А. Нечаєв, І. Сікорский, В. Чарнолуський та ін.

Серед українських педагогів частими дописувачами російських часописів протягом 1907 – 1910 років були С. Русова та О. Музиченко. Зміст їхніх статей свідчив про бажання педагогів долучитися до світового педагогічного життя, опанувати здобутки закордонних колег та окреслити напрями творення національної школи.

Упродовж тривалого періоду навчання та стажування в Західній Європі О. Музиченко мав можливість ґрунтовно вивчати європейські новації в педагогіці. У статті «На пути к демократизации школы» (Русская школа, № 7-8, 1907 р.) автор привертав увагу до того, що західноєвропейський світ рухається в напрямі демократизації школи. Хоча, зазначав молодий учений, «термін демократизація має схожий, але не ідентичний зміст» у кожній із цих країн [283, с. 2]. Наприклад, у Франції демократизацію освіти вбачають у необхідності творення нового типу школи, який сприяв би «еластичному переходу від нижчих ступенів освіти до вищих» [283, с. 4]. Англійська школа, зазначав компаративіст, прагне удосконалюватися в основних її принципах: свободі, різноманітності, еластичності та мобільності. Німецька школа рухається в напрямі постійної відповідності вимогам життя, тому прагне до творення єдиної національної школи. Очевидним є те, наголошував О. Музиченко, що всі західноєвропейські країни прагнуть «до створення рівних для всіх без винятку умов набуття знань» через поступове упровадження загального, безкоштовного та обов'язкового навчання, яке пронизане «демократичним духом» [283, с. 17].

У статті «Монизм и школа» («Русская школа», 1908 р.) О. Музиченко висвітлив філософське підґрунтя німецької освітньої політики, вважаючи, що основи німецької школи достатньо стійкі і постійно спрямовані на необхідні зміни, продиктовані вимогами часу. Коротко торкаючись основних напрямів творення німецької «єдиної, загальної для всіх школи, із якої кожна дитина могла б вільно іти далі, наскільки дозволяє їй талант», О. Музиченко виділив і «обов'язкову дворічну школу поверх теперішньої восьмирічної народної», яка починала з'являтися в цій країні [282, с. 2].

З 1910 року у Києві став виходити перший на Наддніпрянщині україномовний педагогічний журнал «Світло», який проіснував упродовж чотирьох років. Дуже швидко часопис став джерелом новітніх педагогічних ідей та новою формою об'єднання прогресивної української спільноти, прихильників національної освіти. Активними дописувачами часопису були С. Русова, Я. Чепіга, С. Сірополко, В. Дорошенко та ін.

У часописі ми знаходимо низку статей, у яких висвітлюється аналіз шкільництва країн Західної Європи та Америки, а саме: С. Русової «Народна початкова школа в Бельгії» (1910), «Песталоцці – Фребелівський будинок у Берліні» (1910), «Французькі літні колонії для школярів» (1914), «Ідейні

підвалини школи» (1913); «Нова школа» (1914); Я. Чепіги «Народна освіта в Північно-сполучених Державах» (1911); Р. Якубовського «Дещо про шкільні справи в західній Європі» (1910 р.) та ін. [529, с. 18; 514, с. 43; 416, с. 33-34; 418, с. 29-36; 421, с. 14-20; 423, с. 1-16].

Аналіз цих статей дозволяє стверджувати про обізнаність українських педагогів з освітнім реформаторським рухом у країнах Західної Європи та пошуки шляхів запровадження основних їх ідей у життя української школи.

Наприклад, у статті «Ідейні підвалини школи» С. Русова (1913), проаналізувавши педагогічні ідеї «головних сучасних реформаторів-педагогів»: Отто, Сесіля Редді, Себастьяна Фор, Декролі, Г. Кершанштайнера, – розмірковувала над принципами майбутньої української школи, яка повинна, на її думку, увібрати в себе найкращі погляди закордонних реформаторів, але мати національне підґрунтя та відповідати потребам краю. Авторка вважала, що українська школа повинна бути громадською, «як були колись наші братські школи», демократичною, безстановою, дешевою та спільною для хлопців і дівчат. Через те, що «сільське господарство споконвічна справа» українців, тому в майбутній школі, на думку педагога, повинні глибоко вивчати природознавство, знайомити учнів з «технікою тієї фабричної продукції, що більш за все існує на Україні – цукор, пиво, спирт, залізо ін. ... Поруч з цим мусить іти історично філологічне навчання й естетичний розвиток. Причому, окрім своєї рідної історії, слід докладніше зупинитися на тих країнах, що більш внесли нового й цінного до загальнолюдської скарбниці добра, краси, культури і науки» [416, с. 152- 153].

1913 року журнал «Світло» звернувся із закликом створити конкурсний проект нової української школи. У відповідь на звернення з'явилася низка статей прогресивних українських педагогів, у яких чітко окреслювалася проблематика українського шкільництва.

Зокрема, у статті «Нова школа» (1914) С. Русова визначила основну мету української школи та окреслила власне бачення змісту початкової її ланки. На думку автора, головна мета національної школи – «збудити, дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини» [420, с. 208].

С. Русова вважала, що українська школа повинна мати курс не менш 4–5 років, «щоб добре підготувати дітей або до іншого типу школи (гімназії, торговельної чи ін. школи), або для самостійної освіти тих учнів, які не можуть перейти до вищих щаблів навчання. Щодо змісту початкової школи, то він, на думку дослідниці, повинен спрямовуватися на інтелектуальний розвиток особистості, виховання її моральності, формування національної свідомості та набуття нею господарського досвіду [420, с. 209].

Змісту та організації старшої школи С. Русова у своїх статтях торкалася лише побіжно, наголошуючи, що вона повинна відповідати «психології дітей, їх індивідуальним нахилам і задовольняти місцеві потреби людної» [419, с. 295].

Частим дописувачем журналу «Світло» був Я. Чепіга. У працях «Національність і національна школа» (1910), «Ґрунтовні принципи нормальної школи» (1911), «Передмова до проекту української школи» (1913), «Проект

української школи» (1913) автор висвітлював власні ідеї розвитку національного шкільництва.

У статті «Проект української школи» Я. Чепіга виклав свою концепцію нової національної школи, її початкової ланки. Вочевидь, «Проект...» був підсумком багаторічної творчої роботи вченого над проблематикою національної школи. У передмові до свого проекту автор наголошував, що відродження українського народу «вимагає дійсної природної школи, в котрій навчання провадилось би на рідній для дитини мові, де б вона одержувала справжню освіту, а не сурогат, шкідливий її духовному зросту і народній культурі...» [515, с. 31]. Учений окреслив свої вимоги до української школи, з-поміж них зазначив, що «школу складають діти, тому вся вона повинна будуватися на постулатах, не порушуючи права дитини на вільний і нормальний розвиток її фізичних і душевних прикмет згідно з індивідуальними її рисами» [515, с. 32].

Я. Чепіга запропонував двоступеневу програму освіти з шестирічним терміном навчання. На його думку, вся початкова наука мала б тривати шість років з відповідним забезпеченням програм і підручників. Перший ступінь – це початкові два роки, за які школа має готувати дитину до систематичного навчання. Другий етап навчання становить чотири роки т. зв. «книжного навчання», коли педагог учить дитину читати і писати з використанням підручника [516, с. 13].

Таким чином, пошук концепції єдиної української школи багатьма українськими педагогами розпочався ще до революційних подій 1917 року. У період визвольних змагань, коли перед педагогами, громадськими діячами та державними керманічами постала необхідність створення національної школи, вирішення питань про її структуру, зміст та організацію, виникла ще більша потреба у глибшому вивченні досвіду освітньої політики західноєвропейських країн, аналізу нових педагогічних течій та ідей.

Традиції «Світла» продовжив часопис «Вільна Українська Школа», який виходив упродовж 1917 – 1919 років.

Щойно після революції 1917 року питання пошуку моделі національної школи стало центральним для педагогічних діячів. Школи, сформовані в добу імперської імперії, не відповідали часу, а нові в Україні ще не виникли. Основний напрям був узятий на дерусифікацію освіти в Україні та створення нових українських шкіл на зразках західноєвропейських країн.

Власну концепцію національної освіти запропонував М. Грушевський. Критикував існуюче шкільництво, яке, на його думку, «не витримує критики. Елементи загальної освіти і спеціальної підготовки переходять в ній від краю до краю, мішаючись і не даючи змоги дійти спеціального підготовлення... Вчать масу наук... – але дають з них тільки загальні вступи... і забирають масу літ, не даючи часу на спеціальну підготовку». Учений пропонував, щоб термін навчання в середній школі був не більше 6 років («після добре організованої 4-літньої нижчої школи, щоб, почавши в 6 літ навчання, в 16 літ можна було б перейти до вищої освіти – спеціальної і загальної»). Він пропонував «вищу школу загальну... відділити від спеціальної, організувати її нормальний курс у

2 роки, поділивши на кілька груп» відповідно до інтересів та здібностей учнів [89, с. 79-82].

Засади нової школи, сформульовані в резолюціях першого та другого Всеукраїнських учительських з'їздів 1917 року, лягли в основу концепції розвитку національного шкільництва. Основні підвалини нової єдиної школи були представлені у статті «Єдина школа» П. Холодного. Відповідно до запропонованого ним плану єдиної школи, що був ухвалений другим Всеукраїнським учительським з'їздом і детально розроблений комісією при Секретаріаті народної освіти, школа повинна бути загальною семилітньою, «бо тільки при семилітньому курсі можна закласти підвалини для розвитку дитини, відповідно до вимог життя». Закінчивши народну школу, продовжити навчання можна було в середній технічній школі та чотирирічній гімназії, де «викладатимуться вже системні курси» [505, с. 65-68].

Як бачимо, хоча в 1917 році був затверджений план єдиної школи, відповідно до якого передбачалося існування загальної семилітньої школи двох ступенів, однак чіткої моделі єдиної української школи в освітніх керманів не було. Зазначена стаття П. Холодного свідчить про пошук концепції розвитку національного шкільництва українськими педагогами, бажання їх поєднати рідну українську за формою та змістом школу та єдину, демократичну, на нових педагогічних підвалинах, яку не знала минула російська школа в Україні. Одним із напрямів такого пошуку був аналіз шкільного досвіду західноєвропейських країн.

У статті П. Холодний подає приклади зарубіжних систем шкільної освіти, що підтверджує ґрунтовне вивчення членами комісії Товариства шкільної освіти прогресивного європейського досвіду шкільництва та формування плану української єдиної школи на основі найкращих зарубіжних досягнень. Автор зазначав, що організація єдиної школи, у якій можливий перехід від нижчої до середньої школи, є в Данії, Швеції, Норвегії, Америці, Швейцарії, Австрії, частково у Німеччині. У Данії після загальної школи, у якій навчаються 11–12 років, починається 4-річна школа, з англійською та німецькою мовами, а згодом ще 3-річна з трьома гілками: класичною, нових мов та природничо-математичною.

П. Холодний вважав вигідною та демократичною норвезьку освітню систему, згідно з якою «після 3-річної загальної для всіх основи діти переходять в середню 9-річну школу, де 5 літ іде на реальну просвіту та 4 роки на класичну і вищу реальну» [515, с. 65-68].

Усі шкільні системи, про які писав учений, мали профільовану старшу школу. Ідея профільного навчання у західноєвропейській середній школі була на той час прогресивною та поширеною. Починаючи з другого етапу початкової школи, у більшості європейських школах уже вводилася рівнева диференціація змісту освіти. Здібні діти навчалися за складнішими програмами і по закінченню мали змогу вступати до середньої профільної школи. Так, у Швейцарії, зазначав П. Холодний, шестирічна загальна школа у старших класах уже мала паралельні відділення з окремими програмами для тих, хто планує далі навчатися в середній школі.



Профілювання старшої школи розглядалося західними вченими як можливість ураховувати індивідуальні задатки та таланти молоді, «давати вихід їх різноманітним здібностям» [515, с. 65-68].

П. Холодний наводив як приклад проект системи початкої та середньої освіти професора Рейна (Німеччина), відповідно до якого всі діти 6 – 12 років навчаються у народній 8-річній школі. У цій школі з 4 класу вводилася рівнева диференціація навчання. Ті діти, яким важко давалося навчання, проходили полегшений курс до закінчення 8-го класу. Діти, які мали здібності до навчання, після закінчення 6-річної школи продовжували вчитися у 4-річній реальній школі, яка давала ґрунтовнішу освіту. Після її закінчення діти, які мали високі результати навчання могли продовжувати навчання у 6-річній реальній або класичній середній школі [515, с. 65-68].

У творенні концептуальних засад української школи брав участь і О. Музиченко. Упродовж тривалого періоду навчання та стажування в Західній Європі він мав можливість ґрунтовно вивчати європейські новації в педагогіці. Значна кількість статей ученого була присвячена аналізу та пропаганді західноєвропейської педагогічної думки.

1917 року О. Музиченко був обраний генеральним інструктором Генерального секретаріату освіти та директором департаменту нижчої освіти, а також призначений керівником відділу Західноєвропейської педагогіки в журналі «Вільна українська школа» [294, с. 289]. Завдяки високому професіоналізму О. Музиченко став одним із тих, хто формував нову українську шкільну політику за зразками найновіших реформаторських педагогічних ідей Заходу. Своє бачення майбутньої національної школи вчений окреслив статтями «Реформа школи чи шкільна реформація» та «Питання про єдину школу на Україні», які були надруковані на сторінках часопису «Вільна українська школа» протягом 1918 – 1919 роках.

У статті «Реформа школи чи шкільна реформація» (1918) О. Музиченко піднімав засадничі питання нової школи. Автор визначив основне завдання школи: «не навчати, а виховати розум дитини», «школа повинна не стільки дати певний круг знань, скільки збільшити загальну психологічну працездатність дитини, утворити на цім ґрунті вільну розвинену особу, індивідуальність». Для реалізації цих завдань, на переконання педагога, важливо «радикально змінити шкільний устрій: організація свідомості може бути забезпечена лише особливою організацією школи» [285, с. 1, 9].

У статті «Питання про єдину школу на Україні» (1918) О. Музиченко торкався питань про суперечливі проблеми організації єдиної школи, зокрема, окреслював різні підходи до розуміння поняття «єдина школа».

Важливо, зазначав педагог, що лежить в основі організації єдиної школи. Якщо на перший план ставити здібності та таланти дитини, то єдина школа буде розглядатися як можливість усім без винятку верствам населення вільного доступу до переходу від одного типу школи до другого залежно «від інтересу, здібности, талановитости та охоти до навчання того чи іншого учня» [284, с. 86].

Якщо ж виходити із принципів організації школи, то єдина школа, – «це одна, ґрунтовно поставлена 12-річна реальна школа, для всіх однакова, яка веде до університету» [284, с. 86].

Третій варіант єдиної школи об'єднує два попередніх різновиди та передбачає єдність у правах, доступності, обов'язковості для всіх верств населення. А також така школа має спільну організацію та програму для дітей лише на першому ступені навчання, «а далі дає простір індивідуальності дитини. Це б то різноманітна (біфуркована, з варіантами) у вищих класах» [284, с. 86].

Така організація єдиної школи може, на думку вченого, здійснюватися трьома шляхами. «Перший: усі діти проходять 7-річну загальну обов'язкову школу, а далі існує 5-річна реальна школа (всього 12 років), яка і веде до університету. Другий: Америка виробила інший тип – 8 обов'язкових років, а далі 4 (всього 12 років), що ведуть до вищої освіти. В цій 4-річній школі учні мають право такого широкого вибору предметів, як ніде, отже, під одним дахом діти мають спроможність одержати або класичну, або реальну, або неофілологічну, або комерційну та іншу освіту. Третій: у Німеччині розроблений такий проект: 6 років обов'язкова для всіх одна основа, а потім – хто не хоче вчитися, має ще два роки обов'язкового навчання, а хто хоче, ті, в залежності від охоти та здібностей розходяться по різних варіантах шкіл, що однаково ведуть до університету: класичному, реальному, економічному, математичному, неофілологічному. Другий і третій шлях відрізняється тільки тим, що одна і та ж мета досягається в другому (Америка) принципом вільного і дуже індивідуального вибору предметів навчання, а в третьому (Німеччина) принципом різних віріантів, різних окремих шкіл, які, одначе, задовольняючи індивідуальність дітей, усі ведуть до вищої освіти і таким чином сприяють здійсненню єдиної школи» [284, с. 87].

На думку вченого, за німецьким варіантом діти до української школи мали б іти у 7 років, далі вчитися 6 років у обов'язковій школі, потім – 5-6 років у необов'язковій, яка веде до університету. Хто закінчить лише обов'язкову школу (13 років), то для них необхідно забезпечити систематичну і добре організовану позашкільну освіту. Цей проект має два ступені – 6 р. + 5 – 6 р. = 11 – 12 років навчання [284, с. 87].

На думку О. Музиченка, чим менше ступенів єдиної школи, тим краще, бо кожний ступінь вимагає закінченості та наступності. А закінченість ставить вимогу «такого оброблення матеріалу навчання, такого будування духу над матеріалами цього ступеня», якого не потрібно для наступності курсів [284, с. 87].

Проте через українські реалії, а саме існування нижчої та вищої початкової школи і середньої, доцільним було б, вважав О. Музиченко, зупинитися на трьох ступенях єдиної школи: 1 ступінь – 4 роки, 2 ступінь – 3 роки та 3 ступінь – 4 роки, всього  $4+3+4=11$  років навчання, з яких перший ступінь, або два перших, тобто 7 років – обов'язкові [284, с. 87].

О. Музиченко подальшими кроками творення єдиної школи вбачав вироблення та введення на 1919 / 1920 навчальний рік програм-мінімуму для

всіх трьох ступенів. Водночас слід було вирішувати питання про час, з якого закінчується пропедевтичний курс навчання та починається систематичний, про час початку і про обов'язковість чужих мов, а також про можливі варіанти третього ступеня єдиної школи.

Проблема єдиної школи, вважав О. Музиченко, вирішує питання і професійної освіти. Ці дві освіти різні за своєю метою. Загальноосвітня школа має на меті виховати дитину, а навчання в ній є лише засобом, то професійна освіта має навчання за мету. Відношення між загальноосвітньою школою та професійною можна, на думку педагога, збудувати методом їх сполучення, а можна одну школу надбудувати над другою. Перший шлях дешевший і скоріший, однак не педагогічний, другий – забирає багато часу, дорожчий, але дає кращі педагогічні результати. О. Музиченко радив не мішати ці два принципи, а професійну освіту цілком відокремити – будувати її поверх загальноосвітньої школи на різних її ступенях. Тоді здійсниться, вважав учений, цікава система: кожний ступінь загальноосвітньої школи буде мати своїм продовженням відповідну одно- чи дворічну професійну школу. Приміром, той, хто закінчив перший ступінь (4 роки) загальної школи і хоче іти в життя, то іде у відповідну професійну. Якщо ж він захоче далі навчатися, то йому потрібно буде повернутися до другого ступеня загальноосвітньої школи, який веде його до вищого ступеня технічної освіти, а третій ступінь загальноосвітньої школи – до найвищої професійної освіти. Однак така система ускладнює справу з єдиною школою, бо щоб пристосувати таким чином одну освіту до другої, треба розрахувати, скільки на район, яких саме і де саме професійних шкіл треба заснувати, щоб задовольнити тих дітей, які закінчують загальну школу, а також взяти до уваги місцеві потреби. Тому одним із завдань Міністерства освіти О. Музиченко вважав необхідність виробити статистично обґрунтовану сітку, скласти фінансовий та територіальний план організації шкіл, план, «схожий на план Кондорсе за часи французької революції. Без такого плану будівля всіх шкіл, де прийдеться, приведе до того, що їх буде велика кількість, але без відповідної якості» [284, с. 88].

Г. Іваниця в статті «На порозі нової школи» (1918) повністю погоджувався із думкою О. Музиченка про те, щоб учневі надавалася можливість вільного вибору групи предметів, а обов'язковими залишилися лише програми-мінімуми. Щодо права вибору цих предметів, то воно має належати кожній школі індивідуально.

Водночас Г. Іваниця наполягав на тому, щоб програма мала «хоча б мінімальну сталість» через практичні причини. «Мало зробити деякі предмети факультативними для учня, – зазначав автор, – треба зробити їх обов'язковими для школи». Інакше зразу можна буде відчутти брак вчителя з того чи іншого предмету, і відповідно учні будуть позбавлені вивчення низки предметів. Очевидним є те, переконував Г. Іваниця, що пропозиція і попит тісно пов'язані, тому «непевність попиту викличе непевність і пропонування» [159, с. 97]

Окрім сталої програми-мінімуму, на думку автора, повинна бути певна сталість і у переліку предметів за вибором, тобто важливо, щоб були зазначені можливі їх комбінації. Така потреба очевидна, через запобігання «різних

експериментів на ґрунті персонального впливу і професійного захоплення окремих спеціалістів» [159, с. 97].

Варто окремо приділити увагу вступній лекції, яку виголосила С. Русова у Кам'янець-Подільському українському державному університеті. Лекція датована вереснем 1921 р. і видана в Лейпцігу окремою брошурою під заголовком «Єдина діяльна (трудова) школа». У лекції авторка підкреслювала, що «кожна держава, що через ті чи інші обставини дійшла до руїни, може з неї вирятуватися, коли добре зорганізує єдину, від низу догори, національну школу» [422, с. 4].

Педагог зупинився на структурно-організаційних особливостях єдиної української школи, представлених у «Проекті єдиної школи на Україні». С. Русова підкреслила, що з 10 грудня 1921 року згідно з остаточно виробленим планом українська єдина школа має 12 років навчання і розбивається на два підрозділи: основну школу – 1 – 8 класи, та колегію – 9 – 12 класи. «Тепер єдина школа бере дитину з дошкільних організацій на 7 році, - наголошувала С. Русова, – й доводить до 14 літ, і тоді вже робиться диференціація по різних галузях промислово-професійної освіти» [422, с. 7]. Ті діти, на думку педагога, які мають здібності до навчання, повинні мати змогу перейти до гімназії, де за 4 роки класичного чи реального навчання дитина готується або до вищої наукової, бо до вищої технічної школи. Така школа повинна бути однаковою для всіх, задовольняти всі здібності та нахили [422, с. 7].

Подібна школа, зазначала С. Русова, існує вже в Норвегії, Данії та в деяких інших країнах Європи. При реалізації такої школи виникає два найважливіших питання: «на скільки ступенів, або концентрів, поділяти їх, і який період навчання рахувати для всіх обов'язковим». Відповідаючи на перше питання, С. Русова повністю погоджувалася із думкою О. Музиченка, кожний концерт мав бути закінченим та задовольняти всіх своїми знаннями. Чим менше число ступенів, тим менше в ній буде поділу та розшматованості в цілому курсі навчання, і тим більшу освіту дасть дітям навіть один нижчий концентр. Через це, пояснювала С. Русова, нові плани поділяються на два концентри.

Щодо питання, коли саме робити поділ, С. Русова зазначала, що це має залежати не лише від психологічних умов дитячого розвитку, а також і від того, який визначається загальний обов'язковий період навчання, та це вже «більш державно-економічне питання, аніж педагогічне, і залежить воно більш за все від фінансових сил держави та від її свідомого відношення до значення освіти для всього державного існування» [422, с. 8].

Як приклад гарно організованої школи С. Русова наводила американську систему освіти, де обов'язковий мінімум освіти продовжується до 7 – 8 років. Такий підхід держави є, на думку педагога, попри всі переваги раціональним, тому що продуктивність праці, яка вимірюється у грошових одиницях американців, значно більша в порівнянні з іншими. Далі 4 роки навчання продовжується у різних школах, які задовольняють всі здібності дітей.

У Німеччині обов'язковий період був 6 років; хто не продовжував далі навчання, повинен був навчатися 2 роки в обов'язковій недільній школі або на курсах різних напрямів, де готували до більш широкої освіти. А ті, хто хотів і

мав змогу вчитися й після обов'язкового мінімуму, йшли до різних німецьких середніх шкіл, які готували до вступу до університету: класичні, реальні, комерційні, математичні, нефілологічні та ін. гімназії.

Відповідно до затвердженого проекту, зазначала С. Русова, кожний ступінь єдиної школи може існувати або окремо, або в сполуці з іншими: 1-й з 2-м, 2-й з третім, або навіть і всі три разом. Після закінчення кожного ступеня школи учні одержують свідоцтво про закінчення школи. Умови вступу до вищої школи встановлює сама вища школа.

Схвально оцінюючи «Проект...» у цілому, С. Русова виділила і його недоліки. Зокрема, зазначала про те, що в плані чомусь школа поділяється на три концентри (ступені), кожен по 4 класи. У той час ще немає ні закону, ні шкіл, які б задовольняли дітей, які закінчили перший концентр і не бажали вчитися далі. Недоліком вважала С. Русова і те, що не визначено обов'язковий мінімум освіти, а закон 10 грудня 1921 року не зазначає, чи навчання безкоштовне, чи платне. Тому, підсумовуючи, зазначала, що «дуже гарний план єдиної школи нічим не забезпечує нам більш широкої освіти для загальної маси. ... Та сама ідея єдиної школи вимагає і безплатності, і обов'язковості, без яких вона не може ввійти в життя народних мас» [422, с. 11].

Із падінням української державності увага громадськості до теоретичної розробки організації шкільництва зменшилася. Окрім невеликої кількості педагогів, які в еміграції доопрацьовували «Проект єдиної школи на Україні».

С. Сірополко у статті «Єдина школа» (1924), аналізуючи Проект, підтримував ідею про те, що єдиною, однотипною може бути лише загальноосвітня школа через те, що «дитяча психіка в цих роках у загальних рисах є однакою, і тому немає жодних педагогічних підстав для того, щоб утворювати різні типи шкіл для окремих соціальних груп» [446, с. 74]. Щодо професійної школи, як фахової, а також колегії, то вони повинні «відповідати індивідуальним нахилам дітей, а ці нахили виявляються лише після перехідного віку... між 13 – 15 роками». Тому схвально ставився до потреби введення системних курсів у колегії, «метою яких є поширення формального розвитку учнів» [446, с. 74].

Щодо змісту навчання, то С. Сірополко зауважував, що предмети, які викладаються у двох перших ступенях школи, повинні бути обов'язковими, непорушними. А предмети курсу колегії «можна виключати й замінювати іншими, які б давали дітям однаковий розвиток» [446, с. 75]. Наприклад, на думку вченого, «у колегії можливо замінити математику мовами, або курс письменства – курсом малювання, бо ці предмети однаково впливають чи то на інтелектуальний розвиток, чи естетичний». Такий підхід надає можливість «утворення різних варіантів наукової програми колегії залежно від індивідуальних нахилів дітей, які починають проявлятися саме в ці роки, та від економічних умов окремих місцевостей України» [446, с. 75].

Отже, як свідчить аналіз наукових праць вітчизняних учених цього періоду (Я. Чепіги, С. Русової, С. Сірополко, О. Музиченко та ін.), предметом їх ґрунтовного вивчення та широкого поширення були ідеї зарубіжних педагогів-реформаторів, досвід демократичної освітньої політики європейських країн, у

більшості яких впроваджувалося профільне навчання у середній школі. Питання профільного навчання не було окремим предметом вивчення українських педагогів. Проте воно розглядалося ними у контексті дискусій про структуру, організацію та зміст національної школи. Всі педагоги, які брали участь у створенні «Проекту єдиної школи на Україні», були переконаними у необхідності введення біфуркації у середній школі за різними профілями. На їхню думку, така організація дозволить ураховувати індивідуальні здібності та інтереси учнів.

### **3.3. Шляхи реалізації ідеї профільного навчання середньої школи протягом 1917 – 1920 рр.**

До революційних подій 1917 року чітка організація системи освіти була відсутня. За характеристикою С. Постернака, система освіти являла собою «страшне накопичення різних типів шкіл, не зв'язаних між собою ніякою одною ідеєю, ні єдиним планом або системою» [375, с. 39].

Різноманітні середні школи надавали як загальну так і фахову підготовку. У царській Росії середня освіта вважалася привілейованою, тому доступною була не для всіх. Про це свідчать статистичні дані кількості шкіл у передреволюційні роки. Так, із 20,2 тис. шкіл, що діяли в Україні у 1915 році, лише 356 були семирічними і 480 середніми, решта – початковими, з-поміж них лише 20 середніх освітніх закладів знаходилися у сільській місцевості [414, с. 64]. Середніми школами були класичні гімназії та реальні училища.

У перші післяреволюційні роки зміни в організації та змісті українського шкільництва відбувалися дуже повільно. Серед причин, які перешкоджали розвитку національної освітньої справи, були: скрутне матеріальне становище шкіл, відсутність єдиної узгодженої моделі системи освіти, консервативно проросійська позиція значної частини педагогів шкіл та складна економічна і політична ситуація у країні. І якщо краща динаміка змін прослідковувалася в початковій школі, то в середній – все частіше спостерігалися гальмівні процеси. «Зважаючи на те, - писав Д. Дорошенко, - що майже всі міста в Україні зросійщені, і надати їм українського обличчя можна було лише з часом, у міру зросту національної культури, піддержуваної всіма засобами держави. Зачиняти російські школи або примушувати їх українізовуватись, – значило викликати страшену боротьбу двох культур і ускладнити безмежно і без того складне внутрішнє становище» [115, с. 83].

Тому шлях відкриття українських середніх шкіл, нових «за змістом та формою», на той час для українських діячів здавався простішим. До навчального плану в новостворених українських гімназіях та реальних школах вводилися українознавчі предмети: українська література, історія, географія – та поступово впроваджувалася українська мова викладання.

Основна ініціатива відкриття українських середніх шкіл належала національно-свідомій громадськості. Так, 18 березня 1917 року була відкрита перша українська гімназія імені Т. Шевченка в Києві. У повідомленні про цей

факт у часописі «Вільна Українська Школа» зазначалося: «Відкриття гімназії було наслідком досить довгої попередньої (почасти дореволюційної) підготовчої праці кращих українських педагогів, які переважно і склали Товариство шкільної освіти» [340, с. 113-114].

Свого приміщення гімназія не мала, тому заняття здійснювалися у другу зміну з третьої до сьомої години вечора у приміщенні гімназії А. Жекуліної. Таке становище було характерним і для інших гімназій, які відкривалися згодом, а саме: відсутність приміщення, друга зміна навчання, відсутність державної допомоги [45, с. 98].

Оскільки заклад був відкритий наприкінці навчального року, то в ній розпочали навчання лише у трьох класах: молодшому та старшому підготовчому і першому. Із наступного навчального року гімназія розширилася до шести класів: молодший підготовчий, старший підготовчий, два перших, другий і третій [45, с. 98].

13 вересня 1917 року була відкрита друга українська гімназія імені Кирило-Мефодіївського братства. Гімназія мала підготовчий та вісім навчальних класів. 14 вересня була відкрита третя українська гімназія в м. Києві у складі підготовчого та 1 – 3 класів.

Усі українські гімназії були мішаними, з спільним навчанням хлопчиків і дівчаток, відкривалися на місцеві кошти, але мали права державних [210, с. 67].

Як бачимо, націоналізація навчальних програм відбувалася у заснованих українських школах, які створювалися за зразком існуючих класичних гімназій та реальних середніх шкіл. У класичній гімназії більша увага приділялася гуманітарним наукам, вивченню стародавньої мови, у реальній школі – природознавчим наукам. Навчання було спільним для хлопців та дівчат. Планувалося, що випускники двох типів середніх шкіл матимуть однакові права для вступу у вищі навчальні заклади.

Відповідно до статистики, на початок 1917 – 1918 навчального року в Україні було відкрито 53 середні школи [370, с. 90]. Зокрема, на Полтавщині – 16 гімназій та 1 реальну школу, на Київщині – 18 гімназій, на Поділлі – 5 гімназій та 1 реальну школу, на Чернігівщині – 1 гімназію, на Катеринославщині – 2, на Херсонщині – 5, на Волині – 2. По одній гімназії було відкрито в Харкові та Катеринославі [296, с. 2].

Значно складніше приймали зміни різнотипні середні школи, які вже існували. Очевидним було те, що більшість мешканців міст були росіянами або представниками інших національних меншин, або ж зрусифікованими українцями. Батьківські комітети в середніх школах, як і педагоги, часто вороже ставилися до українізації. Проте перші спроби ввести зміни у навчальні плани середніх шкіл відбулися при Генеральному Секретаріаті освіти на чолі з І. Стешенком. Основний курс його освітньої політики 1917 – 1918 навчального року був спрямований на проведення «українізації ... згідно з вимогами педагогії», а саме: переведення всіх шкіл на українську мову навчання, введення в навчальні плани українознавчих предметів, розробку української термінології, підготовку україномовних учительських кадрів та забезпечення шкіл відповідними підручниками [375, с. 21].

У державному архіві органів влади збереглося звернення І. Стешенка до українців, у якому він повідомляв про те, що з 1917 року діти мають вчитися українською мовою, бо «науку можна добре проходити тільки на рідній мові, вона не калічить душі дитини, вона зберігає дорогий для неї час» [564, арк. 44].

При Генеральному Секретаріаті було створено відділ вищої та середньої освіти, який очолив О. Дорошкевич. Відділ зосередив свою діяльність на розробці навчальних планів та програм з окремих предметів, з тим, щоб «у 1918 – 1919 н. р. програми всіх середніх шкіл були наближені до єдиного типу школи», а «всі типи шкіл були реформовані в єдину школу» [565, арк. 53].

Проросійсько налаштовані міщани чинили опір українізації шкіл. Упродовж квітня-травня 1917 року у середніх школах відбувалися учительські збори із залученням батьківських комітетів, на яких обговорювалися питання націоналізації шкіл. Зокрема, 8 жовтня, проголошуючи промову перед керівниками середніх і нижчих шкіл та батьківськими комітетами Києва, І. Стешенко наголошував, що «всі народності, що живуть серед нашого народу, повинні знати мову, літературу, географію та історію України; з цього виходить, що українознавство повинно бути обов'язковим для всіх повноправних шкіл на Україні» [116, с. 98].

У жовтні 1917 року Генеральний Секретаріат народної освіти видав обіжник за № 1316, у якому зазначалося, що «у всіх середніх і вищих початкових школах, які користуються державними правами, були введені предмети: українська мова і українознавство (література, географія й історія України)». Планувалося запровадження нових навчальних планів і програм та переведення шкіл «з більшістю учнів-українців» на українську мову навчання [116, с. 103]. Однак, як зазначав С. Постернак, скориставшись тим, що в обіжнику не згадувалося про обов'язковість заведення українознавства, а «Секретарство запізнилося із розсилкою обіцяних програм – багато середніх шкіл нічого не зробило до введення українознавства» [375, с. 22].

Як бачимо, основними освітніми завданнями нової української влади були поступова українізація початкових та середніх шкіл, реорганізація всіх типів середніх шкіл в єдину школу з новими навчальними програмами та планами. Проте така освітня політика зазнавала значних перешкод. Багато консервативно налаштованих педагогів середніх шкіл вважали необхідним залишити класичні гімназії та реальні школи і «мріяли, щоб усе задержалося по старому...» [116, с. 99].

У той же час, упродовж 1917 – 1918 рр., багато сільських громад самостійно організовували середні школи, виділяли для них приміщення. Проте учительство відчувало труднощі через відсутність нових програм для нижчих та середніх шкіл. У зверненнях громад до Генерального Секретаріату освіти звучало прохання про створення навчальних програм, у яких *поєднується навчання із трудовою підготовкою* [562, арк. 1-4].

Одним із типів середньої спеціальної школи за імперських часів було комерційне училище, яке поряд із загальною середньою освітою надавало фахову підготовку. Під час Центральної Ради було зроблено спробу реорганізувати ці заклади у загальноосвітні реальні школи. А для забезпечення



потреб суспільства працівниками вирішено створити дво- чи трирічні професійні курси для випускників гімназій.

Однак така пропозиція не була сприйнята суспільством. Зокрема, директори комерційних шкіл Миколаївщини, Херсонщини та Одеси надіслали листи до Міністерства з проханням перегляду справи комерційної освіти з тим, щоб не дозволити одностороннього вирішення цієї проблеми. Своє прохання вони пояснювали наявністю чисельної кількості дітей, які бажають отримати саме комерційну освіту [546, арк. 1-2].

Міністерство народної освіти відмовилося від ліквідації комерційних училищ та розробило низку законопроектів, спрямованих на задоволення їх потреб. У липні 1918 року Департамент професійної освіти передав відділ комерційних шкіл до Департаменту середніх шкіл, що дозволило ретельніше контролювати вивчення загальноосвітніх предметів, зокрема українознавчих [590, арк. 1].

Таким чином, комерційні училища залишили за собою статус середнього спеціального начального закладу. Навчальний план комерційних училищ періоду УНР був схожим на навчальний план цих закладів царського періоду. До нього входили загальноосвітні предмети (закон Божий, нові мови, історія, математика, географія та ін.), українознавчі (рідна мова, історія та географія України) та спеціальні (посилене вивчення математичних предметів, комерційна арифметика, комерційна кореспонденція, товарознавство). Ряд українознавчих та спеціальні предмети вивчалися у старших класах.

Перелік предметів та розклад годин можемо побачити у таблиці, де представлено сітку годин на 1918 / 1919 навчальний рік Могильов-Подільської комерційної школи (Додаток В1, табл. В1.8).

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що концепція української школи формувалася поступово під тиском громадськості та політичних змін. Першочергові зміни у шкільництві стосувалися українізації змісту та форми освіти: введення низки українознавчих предметів, переходу на українську мову викладання у школах та розробки української термінології. Ці зміни законодавчо підтверджувалися через низку циркулярів та обіжників. Однак запроваджувалися в життя ці зміни дуже повільно через нестабільну політичну ситуацію в країні та консервативну позицію більшості учительства. Одним із шляхів реалізації початкових підвалин концепції національної школи було створення нових українських шкіл. Зокрема, щодо середньої школи, то з архівних даних видно, що лише за 1917 рік було відкрито 35 гімназій (мішаних) та 2 реальні школи [589, арк. 51].

За часів правління Павла Скоропадського шкільництво зазнало деяких змін. Як і Генеральний Секретаріат народної освіти, так і гетьманське міністерство освіти вважало за доцільне засновувати нові українські гімназії, а ніж українізувати російські.

6 вересня 1918 року уряд гетьмана П. Скоропадського прийняв закон про відкриття ще 50 державних середніх шкіл із програмою гімназій. Відповідно до закону можливість навчатися у гімназіях та реальних школах надавалася випускникам вищих початкових шкіл. Водночас, закон мав забезпечити більш

рівномірне розміщення середніх українських шкіл на території України. В пояснювальній записці до закону наголошувалося, що справа відкриття українських середніх шкіл не повинна залежати лише від ініціативи місцевих громад, унаслідок чого такі губернії, як Харківщина, Херсонщина, Таврія, Холмщина та Волинь лишалися на той час без розгалуженої мережі українських гімназій та реальних шкіл.

Середні навчальні заклади, які відкривалися за відповідним законом, були різних типів. З хроніки часопису «Вільна українська Школа» (червень, 1918) дізнаємося, що Міністерство освіти внесло в Раду Міністрів законопроект про відкриття з першого липня 1918 року сорока українських гімназій та десяти українських реальних шкіл. За проектом, відкриваються 15 гімназій у складі трьох молодших класів, 2 – у складі чотирьох, 2 – у складі п'яти молодших класів, і 1 – повну восьми класову гімназію у Харкові; 10 гімназій – у складі одного п'ятого класу за законом 28 квітня 1917 року, 10 гімназій – в складі п'ятого і шостого класів; 10 реальних шкіл – в складі п'ятого класу по закону 28 квітня 1917 року [508, с. 359].

За даними Міністерства народної освіти, на вересень 1918 року діяло 52 українські середні державні школи. Більшість цих шкіл (54 %) було відкрито в селах та містечках, а з числа останніх – 24 % було відкрито у невеликих повітових містах, 22 % – по губерніальних містах [585, арк. 69].

Утім у більшості шкіл панували нестатки та злидні. Цьому свідченням є стаття Г. Іваниці «На порозі нової школи» (1918), де він окреслив стан школи періоду Гетьманства. Автор зазначав, що не лише в селах, а й у містах шкільні помешкання були у страшному стані. Багато шкіл взагалі не мали помешкань і проводили навчання «у другу, і навіть у третю чергу». Майже всі будинки потребували ремонту [159, с. 96]. Учитель, описував далі Г. Іваниця, у жалюгідному стані, змушений «боротися за кусень хліба». Жодні реформи школи йому не цікаві, «бо немає в що одягтися», а «дома безрадісна картина голодної сім'ї». Торкаючись питань змісту існуючих навчальних програм, Г. Іваниця висловлював різку критику, вважаючи, що «давно їх потрібно змінити» [159, с. 96].

1 серпня 1918 року був затверджений Гетьманом П. Скоропадським «Закон про обов'язкове навчання української мови і літератури, а також історії і географії України по всіх середніх школах». Відповідно до цього закону ці предмети ставали обов'язковими для вивчення у всіх типах середніх шкіл. Українознавчі предмети вводилися вперше в загальний план навчання неукраїнських середніх шкіл.

2 – 3 серпня 1918 року комісією у справі укладання розкладу української середньої школи за участю П. Холодного, А. Сінявського, М. Сімашкевича, О. Дорошкевича, О. Щербини, П. Тимошка, І. Балинського, Ф. Альдингера і С. Гаєвського було ухвалено розклад годин «для всіх цілих (1 – 8 класи) і для старших (5 – 8 класи) класичних українських гімназій та для старших реальних шкіл на Україні» [549, арк. 1-11].

Аналіз архівних матеріалів з переліком предметів та сіткою годин середньої школи, запропонованих цією комісією, дозволяє стверджувати про

те, що поступові зміни, які вносилися у навчальні плани, мали схожість з ігнат'євськими програмами середньої школи 1915–1916 років. Зокрема, програми були розраховані на восьмирічну українську середню школу (4+4). Перших чотири роки – вища початкова школа, у якій передбачалося викладання сталих обов'язкових предметів, і наступні чотири роки – середня школа, яка розділялася на відділи.

Серед архівних документів нами було знайдено розклад годин для класичного, реального, філологічного відділів. В одному із протоколів комісії А. Лещенком зазначено, що «мета комісії – найменше писати, найменше ламати поки що існуюче, але разом з тим дати по змозі ближчі перехідні програми до Єдиної Школи» [549, арк. 1-11].

Аналіз навчальних планів (Додаток Г6, Г7) [608, арк. 69] дозволяє стверджувати, що основними предметами старших класів гімназії класичного відділу були мови (рідна, російська, іноземна та латинь), математика, історія, географія. Ці предмети, окрім рідної мови, були основними і в класичних гімназіях царської Росії. У старших класах української гімназії серед мов найбільше годин було виділено на рідну. Окрім цих відмінностей, в українських гімназіях відводилася значна кількість годин на природознавство, фізику з практичними вправами, громадянознавство. Серед нових предметів були також ручна праця та психологія, хоча для них і виділялася у старших класах невелика кількість годин. Щодо релігієзнавства, яке було введено на заміну закону Божого, то передбачалося зміна не лише назви та значно зменшена кількість годин, а й заміна навчального змісту, який мав спрямовуватися на формування моральних цінностей молоді.

Для порівняння: у старших класах української реальної школи пріоритет робився на вивченні математики, природознавства, політекономії, креслення. Зокрема, щодо математики та фізики, то зазначалося, що курс передбачає проходження елементарної математики, початки аналітичної геометрії і аналізу; геодезії елементарної, космографії, астрономії практичної й описової (Додаток Г7) [606, арк. 64].

Щодо політекономії, законодавства, філософської пропедевтики, то розробники програм пояснювали про необхідність у ході курсу надавати молоді розуміння з початкових енциклопедичних знань і філософії права; зі політичної економії з статистикою; про конституцію держави; громадське право, кооперацію [588, арк. 156].

Відтак, в аналізі розкладу годин старших класів класичного та реального відділу помітна незначна відмінність. На цих відділах передбачалося вивчення як предметів гуманітарного циклу, так і природознавчого. Вивчення латині мало відрізнити класичне відділення від реального. У переліку предметів цих двох відділів не прослідковуються і системні курси, які згодом будуть представлені у 12- річній єдиній українській середній школі (Додаток Г7) [606, арк. 64]

Курс української гімназії філологічного відділу відрізнявся від класичного відділу тим, що передбачав вивчення, окрім латині, ще і грецької мови (10 год.). На вивчення іноземної мови планувалося 31 год. (для порівняння: на

класичному відділі – 24 год., на реальному – 19 год.). Значно менше виділялося годин на вивчення географії, фізики та природознавства.

Помітно, що навчальний план філологічного відділу значно відрізнявся. На цьому відділі основна концентрація робилася на філологічних предметах, де передбачалося вивчення, поряд із рідною та російською мовами, однієї іноземної мови та двох стародавніх. Однак вивчення природознавчих предметів не виключалося, хоча значно врізалось за кількістю годин (Додаток Г5) [588, арк. 158]

Таким чином, протягом Гетьманату значних концептуальних змін українське шкільництво не зазнало. Однак змінено було навчальні плани середньої школи в Україні. Зокрема, законодавчо було затверджено обов'язковість включення в курс усіх середніх шкіл українознавчих предметів. Також було ухвалено розклад годин для нижчої школи та класичних гімназій і реальних шкіл. Відповідно до цього розкладу, загальна середня школа мала 8 класів (4+4). Старші 4 класи цієї школи мали відділи: класичний, реальний, філологічний. Зберігалися старі назви середніх шкіл: гімназія та реальна школа.

Отже, у старших класах середньої школи передбачалося профільне навчання, яке мало сприяти врахуванню інтересів, здібностей та майбутніх планів молоді. При вступі у вищі навчальні заклади випускники всіх відділів середньої школи мали рівні права.

Проте впровадження нових навчальних планів та розкладу годин старших класів середньої школи відбувалося дуже повільно через брак коштів та політичну нестабільність у країні. Більшість нових українських шкіл організовували початкове навчання, тому серед них не всі навіть мали старші класи. Старі середні російські школи були різнотипними та консервативними.

При Директорії в Києві відкрився Трудовий Конгрес (січень, 1919), який постановив зі свого складу створити комісії із «законопідготовчими і контролюючими функціями» для допомоги уряду [255, с. 90]. Окрім інших, було створено культурно-просвітню комісію.

20 лютого 1919 року культурно-просвітня комісія Трудового Конгресу після вивчення стану справ у шкільництві надіслала звернення до міністра освіти та мистецтва з побажанням, «аби в подальшій своїй роботі Міністерство звернуло особливу увагу на такі справи: 1) шкільне управління; 2) міжвідомчий апарат; 3) реформу «Єдиної школи»». Щодо останнього пункту, то у зверненні уточнювалося: «І. а) Тип школи: навчальні плани, характер програм з кожного предмета і самі програми; б) таблиці тижневих лекцій; в) загальний характер навчання і виховання; г) штати шкіл.

2. Підготовчі заходи для проведення реформи: а) відродження спеціалістів до Німеччини для ознайомлення зі справою на місцях; б) обміркування справи в учительських організаціях на місцях, а потім Всеукраїнським учительським з'їздом у справі цієї реформи; в) своєчасне опублікування матеріалів, що стосуються цієї реформи; г) організація комісії спеціалістів для остаточного зредагування програм, записок, ін.» [580, арк. 39-46].

У зверненні також зазначалося, що «сучасна школа ріжних типів не уявляє з себе нічого суцільно-органічного, зв'язаного з народним ґрунтом. Реформи

цієї все свідоме українське вчительство жде ще від часу I-го В.У.Професійного З'їзду. Зволікання з нею гальмує розвиток шкільної справи у всіх їх галузях, бо, зокрема, навіть про забезпечення шкіл підручниками не можна дбати у всій широті, поки не відомо, які програми матимуть реформовані школи і по якій системі їх буде збудовано» [580, арк. 39-46].

На початку 1919 року Міністерство народної освіти внесло в сітку державних шкіл 44 гімназії і 10 реальних шкіл, переважно в сільських місцевостях, а також було надано допомогу 65 громадським і приватним гімназіям та реальним школам з українською мовою викладання. Таким чином, на 10 січня 1919 року існувало 138 українських державних, громадських і приватних середніх шкіл з українською мовою викладовою [600, арк. 10].

Отже, відповідно до статистики Міністерства народної освіти, загальна кількість середніх шкіл була такою: державних гімназій та реальних шкіл – 203, громадських повноправних шкіл – 49, приватних повноправних шкіл – 362, приватних із правами для учнів – 129, приватних безправних - 39, комерційних шкіл – 82, торговельних – 14 [600, арк. 10].

Майже всі вони переживали складне матеріальне становище. Однак мережа українських державних шкіл не задовольняла потреби суспільства. Тому було збільшено фінансування на відкриття середніх шкіл у сільській місцевості (Додаток Е1) [603, арк. 33]. До Міністерства народної освіти продовжувала надходити значна кількість прохань від земств, громадських організацій та окремих громадян про відкриття українських гімназій і реальних шкіл та про внесення до сітки і прийняття на державні кошти вже існуючих шкіл [598, арк. 10].

Міністерство народної освіти періоду Директорії демократичний поступ в освіті вбачало у відкритті середніх шкіл, переважно в малих містах та селах, і у спрощеному переході з початкових вищих шкіл до гімназій, реальних та комерційних шкіл [600, арк. 10].

Для кращого залучення до середніх навчальних закладів сільських дітей Радою Народних міністрів 1919 року було ухвалено закон про «Вільний вступ селянських дітей до середньої школи», який надавав повну можливість без екзаменів вступати до середньої школи. У законі зазначалося: «Учням та ученицям, які скінчили вищу початкову школу, надається право вступу до V класу середніх загальноосвітніх шкіл без іспитів. Для тих із них, хто не вчив чужих мов, мають бути організовані при відповідній середній школі додаткові лекції чужих мов на спеціальні кошти школи» [583, арк. 70].

У статистичному документі міністра освіти Н. Григорієва за 28 червня 1919 р. (Кам'янець) для міністерства закордонних справ зазначалося про продовження задоволення прохань земств, окремих громадян і просвітительних інституцій про відкриття, особливо у сільській місцевості, українських середніх шкіл з українською мовою викладання. Лише з 1 січня по 16 липня 1919 року в УНР було відкрито 185 середніх шкіл. Водночас зазначалося, що по всіх школах заведено обов'язкове викладання української мови, історії і літератури (Додаток Е2) [598, арк. 10].

Однак навчання у середніх школах для багатьох було недоступним через високу платню. Так, за рік навчання потрібно було заплатити до 140 крб. у 1917 році, до 300 крб. у 1918 році та до 400 крб. у 1919 році. Відтак платня за навчання щорічно зростала й унеможлиблювала навчання для багатьох, особливо селянських дітей [62].

Виправити таке становище взялося Міністерство народної освіти у квітні 1919 року при С. Петлюрі, коли було видано Закон про безкоштовне обов'язкове навчання дітей шкільного віку громадян України. Відповідно до нього з 1920 року поступово мало вводитися безкоштовне та обов'язкове навчання у вищих та нижчих початкових школах в Україні. На повну реалізацію закону відводилося 5 років (Додаток Д2) [582, арк. 64]. Однак у силу внутрішньополітичних й економічних умов в Україні в означений період реалізація законодавчих освітніх впроваджень не відбулася.

Збільшенню чисельності середніх шкіл сприяв ухвалений і прийнятий влітку 1919 року закон «Про перетворення шкіл духовного відомства у загальноосвітні» і підпорядкування їх Міністерству народної освіти.

Відповідно до цього закону з початку 1919 – 1920 навчального року всі православні духовні школи на території УНР зазнавали реформування. Зокрема, чотирикласні духовні училища приєднувалися до перших чотирьох класів семінарії, чим утворювали 8-класну школу – православну гімназію. Ті духовні школи, які не входили до складу 8-класної школи, мали перейти або на стан 4 старших класів середньої школи, або поволі перетворитися у повні середні школи, тип якої залежав від місцевих умов. Курс православних гімназій мав бути близьким до типу класичних гімназій із двома стародавніми мовами і з більш ширшим викладанням закону Божого та філософських дисциплін. У всьому іншому курс гімназій мав додержуватися програми загальної середньої школи (Додаток Д4) [586, арк. 75].

До православних гімназій мали вступати тільки особи православного сповідання, у першу чергу, діти православного духовенства та селян. Православні гімназії мали утримуватися на державні кошти, і навчання мало бути безкоштовним [586, арк. 75].

В освітній діяльності Директорії важливе місце займало питання українізації середньої школи. Російських старих шкіл залишалося значно більше у порівнянні з українськими (у 1919 – 1920 навчальному році національних шкіл в Україні було 160, а російських 1300) [375, с. 127]. Закон про українську державну мову, який був прийнятий 1 січня 1919 року, вимагав переходу у всіх школах на українську мову викладання, російська могла залишитися у школах як необов'язковий предмет.

Проте не всі середні школи виконували розпорядженням Міністерства народної освіти щодо українізації, багато з них протидіяли цьому.

Отож, незважаючи на труднощі й перешкоди, у 1919 році українська влада та освітні організації УНР докладали багато зусиль для того, щоб розширити мережу українських шкіл у містах та селах. Поступово відбувалася реорганізація шкільництва на демократичних та національних засадах, відповідно до концепції єдиної української школи. Проте повна модель

української системи освіти не була впроваджена в життя через військово-політичну ситуацію, яка склалася в Україні в кінці 1919 року. А постійні матеріальні труднощі та консервативність значної частини учительства не давали змогу втілити повною мірою напрацювання прогресивної української педагогічної спільноти.

Підсумовуючи, зазначимо: різні типи середніх шкіл, які дісталися у спадок від царської системи освіти, впродовж періоду визвольних змагань поступово реорганізовувалися на школи двох типів: гімназії та реальні школи. Відмінність між ними була у кількості годин на вивчення мов та природничих наук. Протягом цього періоду з великими труднощами, через нестабільну політичну ситуацію в країні та консервативну позицію більшості учительства, запроваджувалися в життя концептуальні засади українського шкільництва, українізація змісту та форми освіти: введено низку українознавчих предметів, перейдено на українську мову викладання у школах, розроблено українську термінологію, створено українські підручники та ін.

У період Гетьманату значних змін зазнали навчальні плани середньої школи в Україні. Зокрема, було ухвалено розклад годин для нижчої школи та класичних гімназій і реальних шкіл. Відповідно до цього розкладу, загальна середня школа мала 8 класів (4+4). Старші 4 класи цієї школи мали відділи: класичний, реальний, філологічний. Зберігалися старі назви середніх шкіл: гімназія та реальна школа. У старших класах середньої школи передбачалося профільне навчання, яке мало сприяти врахуванню інтересів, здібностей та майбутніх планів молоді. При вступі у вищі навчальні заклади випускники всіх відділів середньої школи мали рівні права.

### **Висновки до третього розділу**

1. Визначено, що згідно з «Проектом єдиної української школи на Україні» (1919 р.) дванадцятирічна середня школа розділялася на три ступені (4+4+4): «молодша основна школа», «старша основна школа» та «колегія». У колегії передбачалося запровадження профільного навчання за концентричним методом викладання. Визначалися такі профілі старшої школи: класичний (вивчення однієї та двох стародавніх мов), гуманітарний (вивчення двох нових мов), історико-літературний, реальний, економічний, сільськогосподарський. Усі випускники середньої школи мали рівні права при вступі до вищих шкіл і університетів України. Через революційно політичні причини «Проект єдиної української школи на Україні» не був зреалізований.

2. Обґрунтовано положення про те, що предметом вивчення та широкого поширення українськими педагогами (О. Музиченко, С. Русова, С. Сірополко, Я. Чепіга та ін.) були ідеї зарубіжних педагогів-реформаторів, досвід демократичної освітньої політики європейських країн, у більшості яких шкільна система мала профільовану старшу школу. Ідея профільного навчання у західноєвропейській середній школі була на той час прогресивною та поширеною. Починаючи з другого етапу початкової школи, у більшості європейських школах уже вводилася рівнева диференціація змісту освіти.

Здібні діти навчалися за складнішими програмами і по закінченню мали змогу вступати до середньої профільної школи. Загальна школа у старших класах мала паралельні відділення з різними програмами.

Профільна диференціація старшої школи розглядалося західними вченими як можливість урахувати індивідуальні задатки та здібності молоді, їх життєві плани та вподобання. Проблема профільного навчання не була окремим предметом вивчення українських педагогів. Проте воно розглядалося ними у контексті творення концептуальних засад української школи. Необхідність введення біфуркації у старших класах загальної школи за зразками європейських освітніх систем була однією із важливих підвалин концепції розвитку національного шкільництва, запропонованої українськими педагогами.

3. З'ясовано, що у перші післяреволюційні роки зміни в організації та змісті українського шкільництва відбувалися дуже повільно. Серед причин, які перешкоджали розвитку національної освітньої справи, були: скрутне матеріальне становище шкіл, відсутність єдиної узгодженої моделі системи освіти, консервативно проросійська позиція значної частини педагогів шкіл та складна економічна і політична ситуація у країні. І якщо краща динаміка змін прослідковувалася в початковій школі, то в середній – все частіше спостерігалися гальмівні процеси.

Тому шлях відкриття українських середніх шкіл, нових «за змістом та формою», на той час для українських діячів здавався простішим. Нові школи створювалися за зразком існуючих класичних гімназій та реальних середніх шкіл. У класичній гімназії більша увага приділялася гуманітарним наукам, вивченню стародавньої мови, у реальній школі – природознавчим наукам.

Значно складніше приймали зміни різнотипні середні школи, які дісталися у спадок від царської системи освіти. Упродовж періоду визвольних змагань їх поступово реорганізовували на школи двох типів: гімназії та реальні школи.

Деякі сільські громади самостійно організовували початкові та середні школи, виділяли для них приміщення. Проте учительство відчувало труднощі через відсутність нових програм та планів. У зверненнях громад до Генерального Секретаріату освіти звучало прохання про створення навчальних програм, у яких би поєднувалося навчання із трудовою підготовкою.

У період Гетьманату значних змін зазнали навчальні плани середньої школи в Україні. Зокрема, було ухвалено розклад годин для нижчої школи та класичних гімназій і реальних шкіл. Відповідно до цього розкладу, загальна середня школа мала 8 класів (4+4). Старші 4 класи цієї школи мали відділи: класичний, реальний, філологічний. Зберігалися старі назви середніх шкіл: гімназія та реальна школа. У старших класах середньої школи передбачалося профільне навчання, яке мало сприяти врахуванню інтересів, здібностей та майбутніх планів молоді. При вступі у вищі навчальні заклади випускники всіх відділів середньої школи мали рівні права.

Міністерство народної освіти періоду Директорії (1919) демократичний поступ в освіті вбачало у відкритті середніх шкіл, переважно в малих містах та селах, і у спрощеному переході з початкових вищих шкіл до гімназій, реальних та комерційних шкіл.





## РОЗДІЛ 4

### ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ

#### 4.1. Запровадження диференціації шкільництва за галузевими вертикалями та професійними нахилами (1920 – 1927 рр.)

З жовтня 1917 року в Росії було встановлено радянську владу. А на другому Всеросійському з'їзді Рад робочих, солдатських та селянських депутатів (25 – 27 жовтня, 1917) було створено Раду Народних Комісарів. Народним комісаром освіти було обрано А. Луначарського.

На цьому ж з'їзді А. Луначарський окреслив основні завдання Державної комісії з народної освіти: забезпечення загальної освіченості через організацію сітки шкіл, введення загального обов'язкового та безкоштовного навчання, створення вчительських інститутів. Окремо було виділено завдання організації єдиної для всіх громадян світської школи декількох ступенів.

30 вересня 1918 року на засіданні Всеросійського центрального виконавчого комітету було затверджено «Положение об единой трудовой школе РСФСР» [364, с. 133-137]. Відповідно до цього документа, єдина трудова школа поділялася на 2 ступені: I – для дітей від 8 до 13 років (5-річний курс) і II – від 13 до 17 років (4-річний курс). Окрім цього, до єдиної школи приєднувався дитячий садок для дітей від 6 до 8 – річного віку. У документі також зазначалося, що навчання у школі I і II ступенів безкоштовне та обов'язкове для всіх дітей шкільного віку [364, с. 134].

Згідно з документом, основою шкільного життя ставала виробнича праця, яка тісно перепліталася з навчанням, тому школа «ставала шкільною комуною, тісно і органічно пов'язаною своїми трудовими процесами з навколишнім життям» [364, с. 135].

У плані реорганізації шкіл було визначено послідовність змін російського шкільництва, відповідно до якого всі початкові училища перетворювалися у 5-річні школи I ступеня, а всі середні навчальні заклади, а також схожі до них за типом (урядові, громадські та приватні) розділялися на два ступені: перші три та підготовчий класи перетворювалися в самостійну школу I ступеня, до якої згодом додавався ще один клас, що утворювало 5-річну школу. Старші – 4, 5, 6 та 7 класи – утворювали школу II ступеня, 8 клас анулювався. Всі вищі навчальні училища та схожі до них по типу, приміром, торгові школи, перетворювалися у школи II ступеня [364, с. 137].

У «Декларації про єдину трудову школу» від 16 жовтня 1918 року зазначалося, що школа стає єдиною, загальноосвітньою та не визнає поділу на класичні, реальні, комерційні й ін. Однак у документі пояснювалося, що поняття «єдиної» школи не передбачає її однотипності. Тому з 14 років у школі допускався поділ на декілька «шляхів чи угруповань», у яких «основні предмети» мали об'єднувати всіх учнів. Передбачалося створення угруповань школи на основі «трудового» методу та тісної їх залежності від місцевих

потреб. Такий підхід надавав школі певного «специфічного кольору». Однак, підкреслювалося в документі, «угруповання ні в якому разі не повинні мати замкнутий характер» [330, с. 138].

Трудову школу, вважав А. Луначарський, необхідно будувати у «два поверхи, над якими надбудувати третій поверх вишів». Маленькі діти у школі першого шабля, писав А. Луначарський у статті «Единая трудовая школа и техническое образование», «переважно засвоюють елементарні наукові знання за допомогою праці». У цей період (8 – 12 років) праця виступає як «вправа рук, гігієнічна мета, додаток до гри, є опорою викладання знань» [252, с. 3].

Починаючи з 13 років, навчання праці мало стати самоціллю молоді, тому з цього періоду необхідно, вважав А. Луначарський, знайомити учнів із «самим виробництвом, його організацією, основними процесами, головними матеріалами та ін.». Однак А. Луначарський виступав проти ранньої спеціалізації. «Завдання викладання, – писав радянський діяч, – залишається одне: використовувати фабрику, завод, майстерні, хоча б спеціальні, так, щоб підготувати не спеціаліста, а особистість, яка ознайомлена із тим, що таке виробництво взагалі та його організацією, яка різноманітність технічних прийомів, що є спільного у механічній структурі різних фабрик і заводів і в чому суттєва різниця при використанні до різних матеріалів різні технічні методи та ін.» [252, с. 4].

На цьому шаблі освіта повинна бути політехнічною та загальноосвітньою. «Єдина педагогічно правильна середня школа», за переконанням А. Луначарського, загальноосвітня. Такою вона має бути «до тієї, коли, на думку багатьох педагогів та педологів, може йти мова про розумний вибір спеціальності і до якого часу можна закласти дійсно фундамент загальної освіти» [254, с. 6].

Водночас середня школа повинна бути політехнічною, «як опора для подальшої технічної праці», переконував А. Луначарський, вона повинна надати можливість дитині, дійшовши до 15 – 17-літнього віку, вибрати собі майбутню працю з різних галузей життя, «бо політехнічна трудова основа потрібна не тільки робітникові, а й кожному громадянину» [252, с. 4].

Російський дослідник історії трудової школи О. Фортунатов (1925), аналізуючи погляди А. Луначарського на трудову школу, знаходив чимало паралелей з поглядами К. Маркса. Наприклад, в оголошеній К. Марксом резолюції «Інструкція делегатам Тимчасової Центральної Ради з окремих питань», прийнятій на Женевському конгресі I Інтернаціоналу (вересень, 1866 р.) було зазначено: «При розумному суспільному укладі всі діти, починаючи з дев'ятирічного віку, повинні будуть брати участь у виробничій праці, але для них повинно бути забезпечене «технологічне виховання», яке ознайомить із загальними науковими принципами всіх виробничих процесів» [262, с. 194-203; 502, с. 43].

Відомий педагог та освітній діяч В. Арнаутов, характеризуючи «Декларацію» А. Луначарського (1922 р.), стверджував, що вона ґрунтується на досвіді ліберальної школи Заходу, особливо американської [8, с. 12].

Слід зазначити, що ідеї, покладені в основу радянських освітніх документів, були прогресивними і новітніми. Однак, ураховуючи реальний кризовий соціально-економічний стан країни, ці ідеї були лише декларативними.

Наприклад, А. Луначарський неодноразово наголошував на необхідності диференціації другого ступеня школи. «Єдина школа – це школа однакова для всіх у розумінні прав на вступ до неї і прав, які вона дає по закінченню. Разом з тим, – писав радянський педагог, – ми передбачаємо, що школа, особливо другого ступеня, буде різноманітною. Ми вважали можливим і навіть рекомендували, щоб старші класи школи другого ступеня поділялися на 2 – 3 факультети, щоб підлітки, відповідно до своїх нахилів, могли вибрати ту чи іншу спеціальність» [253, с. 124]. Технічно-професійна освіта, переконував А. Луначарський, повинна починатися на третьому шаблі, з 16 років [252, с. 4].

Це проголошувалося в той період, коли середня освіта була майже зруйнованою, а професійні заклади існували самі по собі, до того ж у країні йшла громадянська війна, панувала розруха та дитяча бездоглядність.

Ідея трудової школи була дуже популярною у західноєвропейських країнах. Такі ж ідеї проголошувалися і в «Положение об единой трудовой школе РСФСР». Відповідно до документа, основою шкільного життя повинна стати продуктивна праця. У «Декларації» зазначалося, що на I ступені трудової школи викладання мало носити частковий ремісничий характер. На II ступені в основі навчання мала лежати виробнича праця. Однак, наголошувалося в документі, мета трудової школи полягає «не у дресируванні до того чи іншого ремесла, а в політехнічній освіті, яка надає можливість для дітей на практиці ознайомитися з методами всіх важливих форм праці, частиною у навчальній майстерні чи на шкільній фермі, частиною на фабриках, заводах та ін.» [330, с. 139].

Такі інноваційні положення довгий час залишатимуться лише задекларованими, бо були прогресивними за своїм змістом та можливими для впровадження лише в далекому майбутньому. Ситуація у країні потребувала реальних освітніх кроків, однак робота більшою мірою зводилася до руйнування старої школи та декларування трудової політехнічної школи.

Більшовицька політика насаджувалася на теренах українських земель з 1917 по 1919 роки поступово, чергуючись перемогами та поразками у боротьбі з УНР.

На початку 1919 року червоноармійські війська здобули вирішальну перемогу в боротьбі з Директорією. 3 січня 1919 року Червона армія зайняла Харків, куди переїхав Тимчасовий робітничо-селянський уряд України. 6 січня була проголошена Українська Соціалістична Радянська Республіка (УСРР) (з 1937 р. – Українська Радянська Соціалістична Республіка – УРСР). До травня 1919 р. Червона армія встановила контроль майже над усією територією України, що входила до складу Російської імперії. Урядом УСРР ставала Рада Народних Комісарів, яка формувалася з більшовиків, освітню справу очолював Народний Комісаріат Освіти (НКО) – Наркомос.

Народним комісаром освіти УСРР з січня 1919 року до квітня 1920 року був В. Затонський. Під його керівництвом розпочалася перебудова шкільної справи на засадах, протилежних ніж в УНР, проголошувався курс на нове, так зване «соціалістичне культурне будівництво» [180, с. 111]. Спочатку українські більшовики не мали чіткої освітньої політики, спрямувавши свої зусилля, передусім, на формування нового апарату управління освітою та ведення пропагандистської ідеології серед широких мас учительства.

Над проектом єдиної трудової школи, за даними журналу «Вільна Українська Школа», працювала спеціальна комісія з українських педагогів, до її складу входили: С. Веселовський, О. Дорошкевич, О. Музиченко, С. Постернак, В. Петрусь, Я. Чепіга та Б. Якубський [410, с. 154].

Загальне бачення нової єдиної трудової школи українськими педагогами було окреслено в декларації «Основи будівництва вільної єдиної трудової соціалістичної школи на Україні», яка була надрукована в часописі «Вільна Українська Школа» у №8 – 9 за 1918 – 1919 р. [329, с. 149-152].

Відповідно до документа, десятирічна загальноосвітня школа охоплювала дітей віком від 7 до 17 років та розділялася на два ступені: «від 7 до 13 включно і від 14 до 17 років». Десятилітня школа, на думку розробників, мала бути обов'язковою, безкоштовною, світською, трудовою та національною. Автори документа привертали увагу на важливість єдності плану навчання у школі, який би «організовував свідомість дитини, примусив її виявитися яскравіше». В основі школи мала бути, на їхню думку, «індивідуальність дитини». Автори вважали, що для того, щоб «вільно і повно виявити здібності та нахили своїх учнів», необхідно з 15-річного віку надати їм можливість «вільного вибору предметів» чи поділу старших класів на відділення [329, с. 150]. «Найголовніший момент нової школи, наголошували педагоги, – вільний індивідуальний розвиток учня» [329, с. 150].

Для тих, хто планував після школи йти в життя, на думку членів комісії, необхідно «утворити цілу сітку найрізноманітніших професійних курсів». Як бачимо, загальноосвітня школа, за переконаннями українських педагогів, не повинна була вводити ранню спеціалізацію.

Щодо трудового принципу, то розробники документа вважали його найважливішим у новій школі. Працю вони розглядали як: 1) засіб навчання, 2) педагогічний метод та 3) необхідну складову процесу творчості. У трудовій школі, на їхню думку, діти «повинні працювати фізично», зокрема вміти «добре стругати, пиляти, свердлити, шити, ткати та варити». Однак досягнення цих умінь не повинно стати основною метою школи. Праця у школі цінна через те, що дає можливість сполучати «з наочним навчанням, вводить у суть речей та подій, розвиває та зміцнює здібності, спонукає до самостійного думання, концентрує волю на певній діяльності...» [329, с. 151]. Однак, підкреслювали педагоги, «не ремісництво треба ввести в царство дітей, у школу, а виховуючий фізичний труд».

Праця, на їхню думку, повинна розглядатися і як активний метод навчання [329, с. 151].

У травні 1919 року вищеназвана комісія опублікувала проект «Положення про Єдину Трудову Школу Української Соціалістичної Радянської Республіки» [366, с. 248-251]. Відповідно до цього документа поділ шкіл на початкові, середні, вищі, середні, гімназії, реальні, технічні, комерційні скасовувався. Єдина школа поділялася на два ступеня: перший для дітей від 7 до 13 років (6-річний курс) і 2-й – від 14 до 17 років (4-річний курс). Навчання в єдиній школі мало бути безкоштовним та обов'язковим [366, с. 248].

Відповідно до Ст. 11 документа, навчання у трудовій школі мало загальноосвітній, політехнічний характер на обох ступенях. «План навчання на обох ступенях, – зазначалося в документі, – повинен мати значну еластичність у пристосуванні до місцевих умов. Крім того, дозволяється вводити ті чи інші предмети для окремих груп учнів за умови дотримання суцільності курсу» [366, с. 249].

Отже, українською комісією при Наркомосі було вироблено проект єдиної трудової школи УСРР, який передбачав 10-річну загальноосвітню, трудову школу, політехнічну за характером, у якій праця становила її засадничу основу.

Аналіз проекту засвідчив схожість його з московським варіантом концепції єдиної трудової школи. Проголошений політехнічний характер школи відповідав поглядам трудової школи А. Луначарського. Такий варіант дуже відрізнявся від «Проекту єдиної школи на Україні», де запроваджувалася профільна диференціація змісту навчання старшого ступеня школи.

Однак комісія, яка працювала над проектом, була розпущена, а «Положення про Єдину Трудову Школу Української Соціалістичної Радянської Республіки» було перероблено Керуючою колегією Наркомосвіти і в основі затвердженого Наркоматом освіти УСРР «Положення про єдину трудову школу УСРР» лежало «Положення про єдину трудову школу РСФСР». Згідно з документом, єдина трудова школа УСРР ставала дев'ятирічною: «перший ступінь для дітей від 7 до 12 років (5-річний курс) і другий ступінь від 12 до 16 років (4-річний курс)», загальноосвітньою та політехнічною [626, арк. 14].

Однак в умовах господарської розрухи, голоду, громадянської війни, фінансової неспроможності запозичена модель освіти не могла бути реалізованою. Тому пошук адекватної до українських реалій концепції тривав.

Останньою спробою створити власну оригінальну систему української освіти, відмінної від російської, належала Г. Гриньку, який очолював освітню галузь України з 16 лютого 1920 р. до 24 листопада 1922 р. Враховуючи соціально-економічну ситуацію України, складне становище дітей як наслідок громадянської війни на території України, Г. Гринько разом з одноступенцем та заступником Я. Ряппо розробили та впровадили принципово іншу систему освіти на основі соціального виховання та професіоналізації II ступеня школи.

На початку своєї керівної діяльності Г. Гринько критично оцінив роботу комісії із розробки моделі освіти в Україні, назвавши їх «відірваними від реальності», котрі наслідують «напівромантичні ідеї універсальної загальноосвітньої школи, загальних освітніх початків, не приурочених до розв'язання практичних завдань у межах певного терміну» [83, с. 5].

Особливо Г. Гринько критикував модель II ступеня загальноосвітньої трудової школи. На його переконання, «у момент колосальної потреби зі сторони держави кваліфікованого робітника», загальноосвітня старша школа не може допомогти вирішенню цієї проблеми. Тому, на його думку, II ступінь школи повинен бути не загальноосвітнім, а професійним, тобто сприяти тому, щоб «професійна освіта молоді стала основним стрижнем, навколо якого повинні обернутися освітні спрямування та зусилля держави та робітників освіти» [83, с. 10].

На підтвердження своїх слів про неефективну концепцію загальноосвітньої 9-річної школи, зокрема II її ступеня, Г. Гринько наводив статистичні дані про те, що в Україні 3,5 – 4 мільйони дітей 14 – 15 річного віку навчаються на I ступені школи, однак на II ступені навчаються лише близько ста тисяч молоді. Всі інші підлітки, зазначав Г. Гринько, «на навчаються або в технікумах, або в ремісничих школах (їх близько 400)», або «ідуть прямо в життя, тобто знову у професійне навчання, але у процесі найважчої трудової діяльності» [83, с. 11].

Ураховуючи нагальну потребу у кваліфікованих робітниках та неефективність старших класів середньої школи, Г. Гринько вважав за потрібне «розуміння школи II ступеня як загальноосвітньої, яка дає лише загальний розвиток, вилучити з ужитку практичних органів освіти», а «професійну освіту вважати не зовнішнім додатком до загальної освіти, а її основним і могутнім джерелом» [83, с. 20].

На першій Всеукраїнській нараді у справі освіти (25 березня 1920 року) було затверджено «Схему народної освіти УСРР» (Додаток Ж11), відповідно до якої освіта складалася із «двох галузей: соціального виховання до 15-літнього віку і професійної освіти, спроектованої за галузями народного господарювання [429, с. 15]. Тобто першочерговим завданням Наркомосу освіти Г. Гринько вважав роботу над створенням системи соціального виховання дітей до 14 – 15 років та мережі професійно-технічних шкіл і курсів. Перші зусилля мали бути спрямовані на розширення «існуючих шкіл у галузі ремесел, індустрії і сільського господарства, а також курсів, навчальних майстерень і шкіл, які вже склалися при різних господарських та організаційних відомствах Радянської держави, і особливо клуби пролетарських та селянських підлітків» [83, с. 22].

Доповідь Г. Гринька на нараді вийшла друком у вигляді брошури «Основные задачи советского строительства в области просвещения» (1920), у якій і були представлені «Схема народної освіти в УРСР» та «Схема професійно-технічної освіти» [83, с. 28-29].

Виступаючи на Всеукраїнському Харківському освітньому з'їзді (серпень, 1920 р.), Г. Гринько продовжував переконувати у необхідності переходу старшої ланки середньої школи на професійну освіту. Характеризуючи надзвичайно несприятливі умови, у яких перебувала Україна, а саме: чисельні втрати за роки громадянської війни, дитячу безпритульність та бездоглядність; голод та бідність, а також разюча безграмотність народу, – Г. Гринько відстоював потребу освітніх змін. На його думку, соціальна семирічна освіта та професіоналізація старших класів були своєрідним виходом із кризової соціально-економічної ситуації. «На фоні руїни, господарської розрухи першим

ударним завданням, – наголошував Г. Гринько, – є витворення висококваліфікованих робітників – цебто головною основою соціального виховання мусить бути професійна освіта» [86, с. 19].

Г. Гринько пояснював необхідність введення професійно-технічної освіти в середню школу як «нагальну потребу у висококваліфікованих робітниках», «способів рятунку проти економічного розпаду України» [86, с. 20].

Критикуючи російську середню школу, її II ступінь, що, на думку Г. Гринька, «знову дає великий баяст інтелігенції, не підготовленої до практичного життя, яка при зміні відносин не знає, як собі дати раду в житті», педагог наголошував на потребі у «професійній школі, яка має і мусить заступити загальноосвітню, непрактичну трудову школу II ступеня» [86, с. 20-21].

З квітня 1920 року розпочалася напружена робота над новою освітньою концепцією та обговорення її складових по всій Україні. Влітку, як зазначав Г. Гринько, «схема проникла у глибинку країни, увійшла в життя і стала основою, що спрямовувала практичну діяльність у галузі освіти» та в цілому позитивно була сприйнята українськими освітянами [84, с. 18].

У серпні 1920 року на II Всеукраїнській нараді з питань освіти була затверджена нова модель освіти на новий навчальний рік. Відповідно до неї організовувалися школи «подвійного типу»: дитячі будинки та загальні технічні школи [86, с. 21]. Семирічка ставала головним типом школи та складалася з двох концентрів – першого (1–4 класи) і другого (5–7 класи). Семирічна школа розглядалася як денний дитячий будинок, який поступово повинен перерости у постійний дитячий будинок. II ступінь загальноосвітньої школи ліквідувався і на її базі створювалися професійні школи різних спеціальностей. Після закінчення професійної школи випускники мали змогу продовжувати навчання в технікумах (3–4 роки) та інститутах (4-5 років), які будувалися не один над одним, а паралельно. [163, с. 21].

Ідея введення ранньої спеціалізації у школу була особливо на часі і здобула підтримку більшості українських педагогів. Модель професійної школи було спроектовано на дві основні галузі: індустрію та сільське господарство. У «Схемі народної освіти УСРР» були виділені такі профілі професійної освіти: мистецька, наукова, агрономічна, педагогічна, технічна, соціально-економічна та медична [85, с. 89].

Отже, відповідно до моделі школи Г. Гринька, старша її ланка виділялася як окрема профільна школа професійного спрямування, зміст освіти якої диференціювався за галузевими вертикалями. У джерельній базі та архівних матеріалах означеного періоду не зустрічалося поняття «профільна школа», однак зустрічалася «диференціація трудшколи». Тотожні поняттю «профіль», в означений період вживалися поняття «галузева вертикаль» та «професійний ухил».

Профілі трудової освіти Г. Гринько називав «вертикалями системи освіти» [85, с. 89]. У «Схемі народної освіти УСРР» було виділено такі вертикалі системи освіти: *мистецьку, наукову, агрономічну, педагогічну, технічну, соціально-економічну та медичну.*



Кожна профшкола певної галузевої вертикалі мала відділення, які залежали від спеціальності, до якої готувала ця школа. Наприклад, індустріальний нахил профшкіл передбачав існування значної кількості спеціальностей, серед яких: механічна, хімічна, гірська, електротехнічна, будівельна та ін. Відповідно до концепції шкільництва Г. Гринька, спеціалізація вводилася для дітей 15-річного віку. Саме спеціалізація повинна була впливати на зміст загальної і професійної освіти профшколи. Тому спеціальні предмети мали визначити характер загальноосвітніх та загальнотехнічних предметів профшколи.

Заміна II ступеня трудової школи на професійну школу дозволяло, на думку Г. Гринька, «навчальні програми та плани загальноосвітнього матеріалу розміщувати навколо основного спеціального (професійного) стрижня» [85, с. 93].

Відповідно до схеми професійної освіти 1920 року, передбачалася *диференціація організації професійної освіти з урахуванням галузевого критерію*. Так, з агрономічної та з технічної вертикалей передбачалася двохрічна профшкола з додатком річного стажу, з медичної вертикалі – трирічна профшкола, що звалася школою лікарських працівників, із соціально-економічної вертикалі – трирічна школа з річним стажем, а з педагогічної вертикалі планувалася трирічна профшкола з річним стажем, але ця школа фактично залишилася не заснованою [453, с. 11].

Профільні професійні школи повинні були стати проміжними закладами між середнім та вищим ступенями освіти. Зазначимо, що відповідно до схеми Г. Гринька, технікуми розглядалися як складова вищої школи, по закінченню яких отримували інший ступінь кваліфікації. Так, вищий навчальний заклад з технічної й агрономічної вертикалей розподілявся на два щаблі, один щабель – технікуми, а другий – інститути [453, с. 11].

Варто відзначити, що українська модель освіти суттєво відрізнялася від моделі освіти РСФРР. Представники освітніх відомств УРСР і РСФРР, а також російські і українські педагоги постійно вели дискусію щодо нової системи освіти, зокрема, про питання співвідношення політехнізму і професійної освіти.

На Всеросійській партійній нараді з питань освіти у м. Москві (грудень-січень 1920 – 21 рр.) Г. Гринько у доповіді « Соціалістична освіта юнацтва» відстоював схему соціального виховання в Україні та потребу заміни II ступеня загальноосвітньої школи на професійно-технічну освіту. На відміну від української схеми, II ступінь російської єдиної трудової школи мав загальноосвітній та політехнічний характер [88, с. 42].

Розходження виникли в поглядах щодо значення двох останніх років 9-річної школи, їх професіоналізації. Г. Гринько наполягав на необхідності відокремлення цих двох років від трудової школи та підпорядкування їх професійній освіті. Російські діячі наполягали на потребі зосередження двох останніх років на загальному навчанні та підготовці до вступу у вищі школи.

Українські діячі відстоювали думку, що «немає і не може бути праці взагалі, а є певна, конкретна праця» і саме вона має стати основою школи для дітей, старших 15-річного віку [428, с. 14]. За їх переконаннями, політехнічна

освіта є освітою майбутнього, шлях до якої лежить через професійну школу. Тому в період розрухи економіки, дефіциту спеціалізованого робітника професійна школа має замінити старші класи трудової школи.

Серед російських педагогів прихильником введення ранньої спеціалізації до школи був О. Шмідт. У своєму виступі на нараді він відстоював потребу зміни моделі системи освіти РСФРР, а саме виступав за відхід від політехнічного характеру школи, скорочення загальноосвітньої школи до 7 класів та приєднання двох останніх класів II ступеня (8-й та 9-й) до професійних технікумів, а отже, надання їм професійного напрямку [519, с. 75].

На думку О. Шмідта, саме розвиток широкої мережі технікумів дозволить реалізувати ідею ранньої спеціалізації молоді. Ті ж професійні школи, які не входили до мережі технікумів, повинні були реорганізовуватися у загальноосвітню школу [84, с. 27].

Друге розходження в українській та російській схемах народної освіти стосувалося технікумів. Відповідно до системи Г. Гринька, технікуми були першим шаблоном вищої школи та мали двояке завдання: підготовка молоді до вступу в інститут та надання кваліфікації інструктора-спеціаліста, тобто майстра вузької спеціалізації. Навчання в технікумах повинно було тривати 3 – 4 роки. За окремими вертикалями, лише по закінченню технікуму можна було вступати до інституту, навчання в якому тривало 2 – 3 – 4 роки, у залежності від спеціалізації.

Згідно з російською схемою освіти, вища школа будувалася над технікумами та трудовою школою. Випускник 9-річної трудової школи міг вступати або в технікум, або до інституту. Хоча на Всеросійській партійній нараді з питань освіти (грудень-січень 1920 – 21 рр.) після тривалих дискусій було прийнято рішення про те, щоб класи II ступеня трудової школи приєднати до складу 4-річних технікумів, які повинні були замінити школу II ступеня. Відповідно, II ступінь школи змінював загальноосвітній характер на професійний, як і в українській моделі освіти. Однак такі зміни не прижилися в російській радянській школі [518, с. 87; 402, с. 95].

Рішення, прийняті на Всеросійській партійній нараді, були піддані критиці з боку В. Леніна. Однак він вважав за доцільне поступитися прихильникам професійної освіти в питаннях строку загальної освіти, яка передувала професійній, зменшивши цей час до семи років замість дев'яти. Та все ж В. Леніном було застережено, що такі поступки даються тимчасово, зважаючи на економічну скруту. Було також застережено, що і професійна школа, яка мала працювати за певною спеціалізацією, повинна по можливості зберегти політехнічний характер [357, с. 173-182].

Як бачимо, реформаторська політика Г. Гринька була насторожено сприйнята В. Леніном. У зв'язку з цим ЦК КП(б) України вимагав від керівництва Наркомосу зміни підходів до реформування системи освіти. Жовтневий 1922 р. пленум ЦК КП(б)У поставив питання про усунення Г. Гринька від обов'язків наркома за намагання відокремити процес розвитку освіти України від Росії та інших республік.

Слід зазначити, що до кінця 1920-х рр. керівництво Наркомосу України складалося переважно із прихильників української концепції та моделі освіти. Наступники Г. Гринька – В. Затонський, О. Шумський, М. Скрипник – продовжували відстоювати та удосконалювати українську модель освіти. Велика заслуга такої стабільності в концептуальних освітніх засадах належала заступнику всіх чотирьох наркомів освіти Я. Ряппо.

Основні засади моделі освіти України лягли в основу Кодексу законів про народну освіту УСРР, який був прийнятий 22 листопада 1922 року. Документ закріпив систему освіти і виховання УСРР, її організаційні форми, визначив завдання, методи і перспективи діяльності. Відповідно до Кодексу та змін і доповнень до нього (червень 1926 р.) було визнано статус професійної школи як складової загальної освіти [378, с. 9-15].

Нормативною базою діяльності профільної професійної школи стали «Тимчасове положення про профшколи», затверджене 16 червня 1922 року, та «Положення про професійну школу» в його остаточній редакції від 10 червня 1926 року.

Відповідно до «Тимчасового положення про профшколи» (1922), профтехнічна школа надавала початкову професійну освіту підліткам від 15 до 17 років, які закінчили семилітню школу, або не закінчили такої, а зайняті на індустріальному та сільськогосподарському виробництві [65, с. 1].

У документі була сформульована мета та завдання профшколи, а саме: «підготовка робітників визначеної вузької спеціальності, на основі якої будується вся навчальна робота та життя» [65, с. 4]. Водночас у § 8 документа зазначалося, що, «незважаючи на суто практичне завдання профшколи, вона все ж не може стати звичайним ремісництвом і повинна у виконанні свого головного завдання дати загальний розвиток, маючи на увазі, що шлях до всезагальної політехнічної освіти полягає через профшколу» [65, с.4].

У документі були описані загальні правила та положення роботи профшкіл. Право створення навчальних планів та програм надавалося керівникам шкіл. Однак у документі зазначено про потребу максимального взаємозв'язку навчання, виховання та професійної підготовки на організаційних та методичних рівнях роботи школи [65, с. 12]. Організаційно така взаємодія повинна була забезпечуватися почерговістю виробничої практики, класних занять, годин колективної самодіяльності та індивідуальної роботи. Послідовність та рівномірність планування форм роботи залежали від спеціалізації [65, с. 10].

У «Тимчасовому положенні про профшколи» щодо навчальних планів рекомендувалося звести до мінімуму в них відстань між окремими дисциплінами. Перелік предметів мав складатися за *методом концентричного розміщення матеріалу* – «за висхідним ступенем його складності таким чином, щоб кожний концентр включав у себе переплетені наукові закони пов'язаних між собою дисциплін» [65, с. 13].

Кожна профшкола повинна була мати у своєму розпорядженні господарське підприємство, яке відповідало виробничій кваліфікації: індустріально-технічні школи – виробництво заводського характеру або

майстерні, сільськогосподарські школи – відповідно, лісничі чи земельні господарства. Профшколи, які з певних причин не мали власного підприємства, могли організовуватися при відповідних приватних чи державних підприємствах.

На початку навчання 2–3 години в день передбачалася робота на виробництві. За два роки підготовки молодь повинна була пройти всі стадії навчання від спостереження до самостійної праці. Для класної роботи відводилася мінімальна кількість годин. Однак велика увага приділялася клубній роботі. Заняття за клубним методом ґрунтувалося на активній роботі самих учнів, які самостійно вибирали зі своїх рядів доповідача. Викладач лише мав спрямовувати дискусію та залучати до бесіди всіх учнів [65, с. 18].

При запровадженні в життя української моделі шкільництва вона зазнала суттєвих змін. Так, важкий період впродовж 1920–1924 рр. М. Скрипник назвав «періодом виживання» та «боротьби за реформу і систему народної освіти», яка «найбільшого напруження досягла в ділянці професійної та спеціально-наукової освіти – на ступенях середньої та вищої освіти» [454, с. 3–12]. Мізерне матеріальне забезпечення народної освіти зумовлювало напружену боротьбу за виживання народної школи. Через голод зменшувалася мережа шкіл, школи робітничої молоді росли стихійно. За спогадами М. Скрипника, у цей час «школу не освітлювали та не отоплювали, а викладачі від сільського навчителя до академіка часто пухли з голоду й холоду, працювали при темній копилці та ходили в лахмітті» [454, с. 6]. Так, у 1920 році видатки на народну освіту в УСРР становили 10,4 % державного бюджету, то в 1922 р. вони скоротилися до 2–3 %, з яких переважна частина йшла на допомогу голодуючим дітям. Водночас у 1921–1922 рр. майже всі витрати на утримання шкіл були віднесені на рахунок населення [530, с. 18]. Лише з 1922/23 навчального року почав складатися перший державний та місцевий бюджет, що сприяло «невеликому покращенню матеріального стану вчителів, оживило життя школи не лише в місті, а й на селі» [454, с. 6].

Така ситуація призвела до зменшення мережі шкіл. Так, у 1922 р., порівняно з 1920 р., кількість шкіл зменшилася у 4 рази, а в порівнянні з 1913 р. – у 2 рази. У більшості шкіл навчання було призупинено. Органи народної освіти перетворювалися в органи соціального забезпечення, а школи – в пункти харчування. В таких умовах важко було повністю реалізувати змодельовану систему народної освіти. В дійсності більша частина діючих трудових шкіл були 4-літніми або неповними 4-літніми. Їх випускники не могли перейти до II концентру трудової школи, не кажучи вже про профшколу. Робота з розвитку професійних шкіл ішла дуже повільно і більшою мірою була в «думках та на папері», ніж у дійсності. Мережа їх була мізерною, тому велика кількість підлітків перебувала за межами професійних шкіл [349, с. 2].

*Диференціація профосвітніх закладів за віковим критерієм учнів та рівнем їх підготовленості* виникла через складні соціально-економічні умови, що спровокували появу поряд із професійними школами для дітей з 15-літнього віку, низки професійних закладів, не передбачених українською системою народної освіти. Додаткові заклади, такі як *школи робітничої молоді, робфаки*

та курси, були призначені для молоді та дорослих, які не закінчували 7-літню середню школу та працювали на виробництві.

Упродовж 1920 – 1921 навчального року особливого поширення набули заклади «робітничої освіти» - школи для підлітків, які вже працювали у матеріальному виробництві. Ці заклади мали загальну назву «школи робітничої молоді» (ШРМ). Укрголовпрофосвіта встановила кілька типів шкіл робітничої молоді: будинки робітників-підлітків, районні школи, школи-клуби, школи фабрично-заводського учнівства (ФЗУ), сільськогосподарські школи (школи батрацької молоді). Перед цими школами стояло завдання забезпечити підготовку до виробництва всіх підлітків та молодь, а також організувати «справжню пролетарську школу» [429, с. 18].

Хоча профшколи та школи ФЗУ давали однакову кваліфікацію, проте відрізнялися контингентом вступників та своїми завданнями. Для навчання у профшколі необхідно було закінчити семирічну трудову школу. Навчальний курс профшколи тривав 2 – 3 роки, а вік учнів – від 15 до 18 років. ФЗУ – це школа, яка поєднувала завдання профшколи та старшого концентру трудшколи. До шкіл ФЗУ приймали учнів після чотирирічного шкільного курсу, тому курс ФЗУ був розрахований на 4 роки, а вік учнів – від 14 до 18 років.

Школи ФЗУ, як і професійно-технічні школи, давали завершену загальну та професійну освіти. Відповідно до виробничих потреб, школи ФЗУ, як і професійні школи, розділялися за вертикалями, тобто відбувалася *профільна диференціація шкіл ФЗУ за галузевим критерієм*: індустріальні (механічні, будівельні, електро-технічні, хімічні, гірничі та ін.); сільськогосподарські (рільничі, скотарські, молочарські, садівничі, лісові та ін.); кустарно-промислові для різних галузей кустарної промисловості; соціально-економічні; кооперативно-торговельні; рахівничі; медичні, художні (музичні, образотворчі, керамічні, драматичні, гірничі та ін.) [532, с. 32].

У перші роки свого існування ФЗУ зазнавали великих труднощів. Дуже повільно просувалася розробка навчальних планів та програм для цих шкіл, складно було з підручниками та приладдям. Особливо потерпало виробниче навчання та зв'язок його із теоретичною підготовкою [426, с. 80]. Однак динаміка розвитку шкіл ФЗУ свідчила про значущість таких шкіл для України в окреслений період. Так, на серпень 1921 року було 32 школи ФЗУ з 2000 учнями, на грудень 1921 р. – 80 шкіл з 5.400 учнями, на березень 1922 року – 104 школи з 7.500 учнями, на грудень 1922 р. – 102 школи з 8300 учнями, на січень 1923 року – 175 шкіл з 11.000 учнями, на квітень 1923 р. – 217 шкіл з 13.191 учнем, на жовтень 1923 року – 264 школи з 19.500 учнями [398, с. 198].

Допоміжними закладами були і *робфаки*, які створювалися для підготовки здібних дорослих робітників і селян, з не менш як трирічним виробничим стажем, для вступу до вищої школи. «Це був шлях якнайскорішої пролетаризації вузів, – пояснював Я. Ряппо, – і тимчасова заміна середньої школи; середню школу повинна була заступити профшкола» [429, с. 39].

Робфаки були вечірні та денні. Вечірні робфаки розраховані для тих, хто продовжував працювати. Денні робфаки відкривалися при вищих навчальних закладах. Їх програма була загальноосвітньою з нахилом, що відповідав

спеціалізації інституту. Я. Ряппо наголошував, що «робфаки в нашій системі не повинні стати загальноосвітніми гімназіями, а повинні орієнтуватися на паралельну з ними профшколу». Термін навчання – 2 – 3 роки. Вік учнів не обмежувався роками [427, с. 19].

При підготовці програми та навчальних планів робфаків урахувався нахил інституту. Так, в індустріальному робфаці основна група предметів торкалася фізико-математичних знань, у сільськогосподарському та медичному – група природничо-біологічних наук, в інституті народного господарства – група наук соціально-економічних та суспільствознавство. Профілюючій групі предметів повинно було виділятися близько 45 – 50 % навчальних годин. Передбачалося, що робфак, окрім підготовки, ще й допоможе молодій людині розібратися з вибором майбутньої професії. Для цього рекомендувалося введення в навчальні плани ознайомлювального курсу зі спеціальності інституту. Ці особливості можна прослідкувати на прикладі навчального плану робфаку Харківського технологічного інституту (Додаток К1) [302, с. 58].

Освіта для дорослих робітників здійснювалася на профтехнічних робітничих *курсах*. Вони, як допоміжні шкільні професійні заклади, створювалися з метою надання можливості підвищення кваліфікації робітників або засвоєння ними нової кваліфікації. На курси приймали переважно дорослих робітників, термін навчання залежав від рівня знань слухачів та коливався від 3 місяців до 2 років.

Швидкого розгортання здобули так звані *сільськогосподарські зимові школи-курси*, через які щорічно проходила велика кількість селянства, одержуючи необхідні професійні знання. 78% учнів цих курсів були молодими людьми до 35-річного віку, 97 % були чоловіками і лише 3 % – жінки. Навчальні плани та програми курсів склалися для кожної школи окремо, відповідно до характеру виробництва чи організації господарства села. Заняття у сільськогосподарських зимових курсах-школі розпочиналися з 1 або 15 листопада та продовжувалися до 15 – 20 березня. Заняття проводилися в зимовий період 4 – 5 разів на тиждень від 5 до 8-9 години вечора; влітку заняття проходили в полі, саду чи городі [29, с. 82].

Зупинимось коротко на характеристиці розвитку професійних шкіл у заявлений період відповідно до галузевих профілів.

Так, індустріально-технічні заклади освіти розпочали свій розвиток упродовж 1920 – 1921 рр. з появи *курсів для підвищення кваліфікації*. Такі курси були як короткотривалими, так і довготривалими. Водночас на підприємствах стали організовуватися *школи ФЗУ* для підготовки висококваліфікованих робітників з юнацтва, що працювало на виробництві. Такі школи були вузькоспеціалізованими та *диференціювалися залежно від спеціалізації*: гірничо-геологічна, гірничо-механічна, мінерало-технічна, металургійна, хіміко-технічна, енергетична та ін.

Створювалися і *професійні індустріально-технічні школи*, кількість яких щороку скорочувалася на користь школам ФЗУ.

Динаміка розвитку профосвітніх закладів індустріально-технічної галузі подана в таблиці (див. табл. 4.1) [139, с. 139].

Таблиця 4.1.

**Динаміка розвитку профосвітніх закладів індустріально-технічної галузі**

Школи масової профосвіти	Кількість закладів					
	1921 р.	1922 р.	1923 р.	1924 р.	1925 р.	1926 р.
Профшколи	251	297	180	150	122	134
Школи робітничої молоді	32	103	217	288	296	297
Робфаки денні	4	8	9	9	8	8
вечірні	-	-	5	6	5	4
Курси	113	144	158	134	121	137

Сільськогосподарські масові профосвітні заклади також набули розвитку з 1921 року, коли нижчі сільськогосподарські школи різних типів були перетворені Наркомосом УСРР у *сільськогосподарські професійні школи*. Курс навчання в них був два роки. З часом сільськогосподарські професійні школи ставали вузькоспеціальними та диференціювалися *залежно від спеціалізації*: агрономічні, зоотехнічні, ветеринарні, меліораторські, лісо-інженерні, землевпорядні та ін.

1922 року Головпрофос намітив ще *сільськогосподарську школу переходового типу*, яка готувала не спеціаліста, а культурного селянина взагалі. Вона була створена для молоді від 14 років та працювала лише у зимовий період. З 1924 р. ця школа трансформувалася на *сільськогосподарську інтегральну школу*, що від чотирилітки стала поступово переходити на сільську семилітку, яка готувала спеціалістів для державного та колективного господарювання в усіх галузях сільського господарства [428, с. 19].

З 1925 року особливого розвитку набувають *школи селянської молоді (школи батрацької молоді)*, як допоміжні заклади для переростків із обсягом знань семилітки. Такі школи відкривалися в колгоспах і охоплювали працюючих підлітків з 14-літнього віку. Курс навчання тривав чотири роки.

Політика розвитку поступової боротьби з малограмотністю на селі засвідчувала динаміка розвитку сільськогосподарських шкіл (див. табл. 4.2) [139, с. 139].

Таблиця 4.2

**Динаміка розвитку сільськогосподарських шкіл**

	Кількість масових профосвітніх шкіл					
	1921 р.	1922 р.	1923 р.	1924 р.	1925 р.	1926 р.
Профшколи	109	159	227	174	134	174
Робфаки	2	4	4	7	7	7
Школи батрацької молоді	-	-	-	-	24	22

Особливого розвитку набули масові профосвітні школи *соціально-економічної галузі*. Спочатку всі комерційні училища, торговельні школи, а іноді і реальні училища були перетворені на соціально-економічні профшколи. Кількість їх у 1921 р. досягала 133, найбільше їх було у Київській та Полтавській губерніях. Однак в означений рік Укрголовпрофос ліквідував ці школи, ухваливши, що в системі соціально-економічної освіти можуть існувати лише профкурси як масова школа. З 1922 року почали утворюватися *довготермінові курси*, за характером подібні до типу профшкіл. Сітка таких курсів-профшкіл щороку зростала. Якщо в 1921 – 1922 роках було 21 школа, то в 1924 – 1925 рр. – 35.

У 1922 – 1923 роках було засновано 2 робфаки соціально-економічної освіти. Станом на 1924 – 1925 рр. їх було уже три з 567 учнями.

З 1923 – 1924 року, з метою навчання молоді, яка служила на нижчих конторських посадах у різних установах, відкривалися *школи конторського учеництва*. Курс у таких школах становив 4 роки, і для вступу вимагалось знання 4-річки. Кількість їх у 1925 – 1926 роках доходила до 11 [139, с. 222].

Щодо масових *профшкіл медичної галузі*, то їх розвиток розпочався в 1922 р., коли було створено перший робітфак при Харківському медінституті під назвою медичних курсів. З 1923 року всі підготовчі курси було перейменовано на робфаки і відкрито при всіх медінститутах.

Усі нижчі типи медичних шкіл, які перейшли у спадок УСРР у 1922 році, остаточно перейшли під керівництво губпрофосів. На їх базі було створено *масові медичні профшколи* – дворічні курси, які *диференціювалися залежно від спеціальності*: фельдшерські, повивальні, сестерські, зуболікувальні, фармацевтичні та ін.

Водночас губпрофосом, за згодою з Наркомздорів'я та спілкою медсампраці, запропоновано зорганізувати на місцях короткотривалі курси опороського типу як для нижчого, так і середнього медичного персоналу.

До 1925 року всі масові медичні профосвітні заклади готували робітників медично-санітарної галузі, але не ставили завдання підготовки їх до вищого закладу та надання завершеної середньої освіти. Лише з 1925 – 1926 років масовій медичній школі було надано того ж характеру профшколи, аби готувати медпрацівника середньої кваліфікації, давати закінчену середню загальну освіту та полегшувати вступ до вищого навчального закладу [139, с. 247].

Динаміку розвитку масової медичної профосвіти можна прослідкувати у таблиці (див. табл. 4.3) [139, с. 139]

Таблиця 4.3

**Динаміка розвитку масової медичної профосвіти**

	Кількість закладів					
	1921 р.	1922 р.	1923 р.	1924 р.	1925 р.	1926 р.
Профшколи (курси)	34	33	38	27	26	26
Робфаки	-	-	1	4	4	3



За перших років роботи Головпрофосу почали з'являтися на базі гімназій так звані «педагогічні школи». Однак НКО їх зліквідував та на базі учительських семінарій створив *вищі трирічні педагогічні курси*.

На Першій всеукраїнській педагогічній конференції 1922 року було прийнято рішення про здійснення підготовки педагогів, крім інститутів, на *трирічних та короткотермінових педагогічних курсах (річних, шести- і тримісячних)*. Передбачалося, що такі курси будуть тимчасовими. На Другій всеукраїнській конференції (1923) було визнано необхідність організовувати педагогічні відділи при старших курсах індустріально-технічних, сільськогосподарських, соціально-економічних та художніх вищих закладах для підготовки викладачів для технікумів та зі спеціальних дисциплін для профшкіл.

Наркомос УСРР відмовився від організації будь-яких нижчих чи середніх педагогічних шкіл, вважаючи кваліфікацію педагога вищою кваліфікацією. Однак з метою пролетаризації студентства ІНО у січні 1923 року було відкрито педагогічні курси при Харківському та Київському ІНІ (пізніше їх було перейменовано на робфаки). Станом на 1923 – 1924 роки нараховувалося 6 робфаків [139, с. 273].

З 1921 р. починають свій розвиток *мистецькі профшколи, які диференціювалися за спеціалізацією: музично-драматичні, художньо-промислові, кінорежисерські та ін.*

Динаміка їх розвитку подана у таблиці (див. табл. 4.4) [139, с. 308]

Таблиця 4.4

**Динаміка розвитку мистецьких профшкіл**

	Кількість закладів				
	1921 р.	1922 р.	1923 р.	1924 р.	1925 р.
Музично-драматичні профшколи	14	17	16	11	26
Художні профшколи	12	12	11	7	8
Кінорежисерські профшколи	-	-	1	-	-

Вищезазначене дозволяє нам стверджувати, що впродовж важкого історичного періоду 1920 – 1924 років, через складні соціально-економічні умови, в яких перебувала Україна, практичне впровадження моделі шкільництва Г. Гринька відбувалося із значним корегуванням відповідно до потреб часу та вимог суспільства. Відповідно до розробленої Г. Гриньком «Схеми освіти на Україні» трудова школа складалася із двох концентрів та мала 7-річний курс. Старша трудова школа замінювалася професійною школою. У свою чергу, *диференціація професійної школи мала відбуватися за галузевим критерієм та професійними нахилами (спеціальностями)*. Однак практична реалізація цієї моделі шкільництва спричинила появу низки додаткових профосвітніх закладів, які доповнювали прогалини системи шкільної освіти. *Диференціація профосвітніх закладів відбувалася за галузевими критеріями та*

*професійними нахилами, територіально-економічними критеріями, а також віковим критерієм та ступенем підготовленості учнів.* Рання спеціалізація учнів змістилася до 14–15 річного віку. Відповідно до цих критеріїв відбувалася диференціація змісту профосвітніх закладів та організація загальної і професійної освіти.

Період 1924–1927 років Я. Ряппо називав «переломним періодом, коли від боротьби за існування переходили до зміцнення позицій, до розгорнення загального навчання, до регулярної ліквідації неписьменності та поліпшення якості радянської школи» [425, с. 4]. Кількість шкільних закладів зростала. Цьому званою мірою сприяв оприлюднений Всеукраїнським центральним виконавчим комітетом та Радою народних комісарів (30 червня 1924) закон «Про запровадження загального обов'язкового навчання», що передбачав обов'язкове навчання дітей 8–11 років у 4-річних школах.

Зростала кількість і шкіл робітничої молоді. Їх організації сприяла низка документів, виданих в означений час. Так, 1926 року ВУЦВК і РНК УСРР прийняли спеціальну постанову «Про школи фабрично-заводського учнівства». У документі підтверджувалася доцільність існування такої організаційно-педагогічної форми підготовки робітничих кадрів та визначалися основні типи шкіл ФЗУ в Україні: школи фабрично-заводського учнівства при заводах, фабриках, інших підприємствах; самостійні школи ФЗУ (школа-фабрика і школа-завод); районні школи на базі кількох підприємств [391, с. 356-358].

У грудні 1926 року було видано «Тимчасове положення про школу селянської молоді». У документі зазначалося, що школа селянської молоді повинна була давати загальну освіту та «сільськогосподарські знання в обсязі, що дає можливість поліпшити та перебудувати селянське господарство...» [483, с. 14].

Проте існуюча мережа закладів сільськогосподарської освіти не задовольняла потребу в загальній та професійній освіті сільського населення. Тому у грудні 1927 р. ВУЦВК і РНК УСРР затвердили «Положення про школи сільськогосподарського учнівства», яке започаткувало ще одну форму освіти – школи сільськогосподарського учнівства. У положенні передбачалося: «1. Школи сільськогосподарського учнівства мають за свою мету підготувати кадри кваліфікованих робітників, потрібних для розвитку сільськогосподарської промисловості і для поповнення її кваліфікованої робочої сили. 2. Школи сільськогосподарського учнівства повинні дати підліткам: а) практичні при звичаєння в даній виробничій діяльності; б) спеціальні і загально освітні знання; в) суспільно-політичні знання і при звичаєння, потрібні для свідомої участі робітника в соціалістичному будівництві країни...» [369, с. 951].

Динаміку розвитку різних типів профосвітніх закладів 1920–1926 рр. можна прослідкувати за таблицею (див. табл. 4.5.) Дані взято із дослідження Я. Звігальського та М. Іванова про розвиток професійної освіти на Україні. До професійних шкіл зведені школи ФЗУ, кустарські, школи конторуча, а також школи батрацької молоді [139, с. 37].

*Таблиця 4.5*

## Кількість профосвітніх закладів протягом 1920 – 1926

Типи закладів	Кількість закладів						Кількість учнів					
	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1921	1922	1923	1924	1925	1926
Профшколи	426	639	709	684	631	721	3516	4745	4949	6421	6183	7764
и							3	0	3	1	1	4
Робфаки	6	12	23	35	33	31	851	2666	5750	8999	7050	7489
Курси	297	386	257	237	166	476	2156	2498	1376	1331	1218	2965
							9	1	4	6	5	5

Саме школи ФЗУ здобули найбільшого поширення на території України. На початок 1926/1927 навчального року у школах ФЗУ, які знаходилися на промислових підприємствах, навчалось 15.097 учнів, а в районних школах ФЗУ, які не були пов'язані з промисловістю, – 3.000 учнів. Щорічно ці школи закінчували близько 5.500 кваліфікованих робітників [18, с. 94].

Мережа професійно-технічних шкіл на 1927 рік складала 128 закладів, де навчалось 15.242 учні. Диференціація профшкіл відбувалася за *галузевим критерієм та професійним нахилом*. 1927 року на засіданні Президії Державного науково-Методичного комітету НКО було затверджено проект «про кваліфікацію у профтехшколах, відповідно до якого профтехшколи готували кваліфікованих робітників і нижчий адміністративно-технічний персонал для виробництва. Основна кваліфікація для випускників профтехшкіл – кваліфікований робітник не нижче середнього ступеня кваліфікації. Кваліфікація на нижчі адміністративні посади – молодший технік певного фаху (н-д: деревообробного фаху, металообробного фаху та ін.). Кваліфікація молодшого техника певного фаху не давала права самостійного проведення відповідальної роботи. Щоб одержати звання техника певного фаху (н-д: техника-гірника, будівельника та ін.) молодші техніки повинні були пройти спеціальні курси або здати відповідні іспити при технікумах [175, с. 207].

Ураховуючи те, що профтехшколи надавали загальну та професійну освіту, то 35-40% випускників цих шкіл вступали до вищого навчального закладу, а близько 3.000 осіб ішли працювати на виробництво [18, с. 96].

Сільськогосподарські професійні школи також набували поширення. Станом на 1927/1928 навчальний рік там навчалось 2.000 учнів.

Проте утримання відмінної від російської освітньої концепції та моделі системи освіти українським діячам вдавалося дуже складно. Під тиском керівництва ВКП(б) та Наркомпросу РСФСР українська система освіти поступово уніфікувалася. Цьому сприяла нарада наркомів освіти республік СРСР, яка відбулася у квітні 1927 р. На нараді було прийнято рішення уніфікації системи освіти в СРСР. Ця уніфікація означала поступове наближення структур освітніх систем та змісту навчання, зокрема збільшення курсу трудшколи, її політехнізацію і підсилення елементів загальної освіти та політвиховного елементу в навчальних планах та програмах профшкіл.

Уніфікація систем освіти в радянських республіках відбувалася впродовж декількох років. Так, у 1928/29 навчальному році почалася реорганізація семирічних шкіл у містах у фабрично-заводські семирічки (ФЗС), а сільських

семирічних шкіл у школи колгоспної молоді (ШКМ). Основним типом було визнано семирічну трудову політехнічну школу (ФЗС і ШКМ), на її базі – технікуми з терміном 4 роки навчання, а на їх базі – вищу школу [88, с. 71]. З 1931 року партія відкрито взяла під контроль всі аспекти функціонування системи народної освіти, нівелюючи республіканські особливості.

Щодо навчальних планів семирічної трудової школи, то у перші роки творення українського радянського шкільництва Наркомос УСРР дозволив місцевим органам народної освіти і школи самостійно їх складати, надаючи в своїх інструкціях лише перелік навчальних дисциплін.

Певне пожвавлення у роботі над навчальними планами відбулося у 1926 / 1927 навчальному році, коли Наркомос затвердив навчальний план для початкової школи, а для шкіл II концентру – семирічних трудових шкіл – дозволив окружним відділам народної освіти складати самостійно. Наркомос УСРР наголошував на потребі «локалізованої програми», яка «орієнтується виключно на умови оточення та пов'язана з перспективами розвитку» місцевості [292, с. 213].

А вже в 1927 / 1928 навчальному році Наркомос УСРР затвердив навчальний план для другого концентру агрономізованих семирічних трудових шкіл (ШКМ) та для семирічних трудових шкіл ФЗС.

Навчальні плани агрономізованої семирічки мали деякі відмінності від навчальних планів фабрично-заводської семирічки (Додаток Г3, табл. Г3.2).

Аналіз навчальних програм дозволяє стверджувати, що навчальний курс трудової семирічки диференціювався за *територіально-економічним критерієм* (сільська і міська школи). У навчальному плані агрономізованих семирічок більша увага приділялася математиці, зокрема, вивчалися алгебра, геометрія та арифметика, а також вивчався окремий предмет – сільське господарство. У фабрично-заводських семирічках більше годин відводилося на вивчення фізики та хімії.

У травні 1928 року на Всесоюзній нараді у справі фабрично-заводської семирічки обговорювалися основні проблеми цієї школи: матеріальна незабезпеченість, брак викладачів, перенавантаження кількістю учнів на вчителя (60, 80, а іноді 100 учнів) та ін. На нараді зазначалося, що станом на 1928 рік було 100 шкіл ФЗС: 30 – при металообробних фабриках, 30 – при текстильних, решта – при інших підприємствах. Мережа охоплювала 60 тисяч дітей [67, с. 221].

Зазначимо, що у міських та сільських школах в означений період створювалися матеріальні умови для запровадження трудового та політехнічного навчання. Учні шкіл набували політехнічної підготовки на промислових підприємствах, колгоспах, пришкільних ділянках, у технічних і агробіологічних гуртках у школах, на дитячих технічних станціях.

У квітні 1933 року наркомоси Російської Федерації та України прийняли спільну постанову про уніфікацію програм та підручників, а з 1934 року єдині програми вводилися у всіх школах Радянського Союзу [96, с. 74-75]. Політехнічний та трудовий принципи також з часом були витіснені із школи, яка з 1936 – 1937 рр. ставала академічною, загальноосвітньою. Було заборонено

викладання праці у школах республіки, проведення занять у майстернях та напришкільних земельних ділянках [295, с. 78].

Уніфікація системи народної освіти призвела до нівелювання особливостей українського шкільництва. Основним типом школи ставала семилітня загальноосвітня школа, яка мала академічний характер та посилений політично-виховний курс. Якщо на початку уніфікації народної системи освіти курс трудової школи диференціювався за *територіально-економічним критерієм* (школи ФЗУ та ШСМ), то з 1934 року вводилися єдині програми для всіх шкіл СРСР, збільшувався навчальний курс школи, підсилювався елемент загальної та політичної освіти в навчальних планах та програмах.

Отже, впродовж 20-х років ХХ століття запроваджувалася нова модель українського шкільництва, відповідно до якої старша її ланка виділялася як окрема профільна школа професійного спрямування, зміст освіти якої диференціювався за галузевими вертикалями. У «Схемі народної освіти УСРР» було виділено такі вертикалі системи освіти: мистецька, наукова, агрономічна, педагогічна, технічна, соціально-економічна та медична.

Кожний галузевий профіль передбачав відповідну професійну школу, яка, окрім загальноосвітньої підготовки, надавала професійну освіту певної спеціальності, де «навчальні програми та плани загальноосвітнього матеріалу розміщувалися навколо основного спеціального (професійного) стержня» [85, с. 93]. Профільна професійна школа була проміжним закладом між середнім та вищим ступенями освіти. Нормативною базою її діяльності стали «Тимчасове положення про профшколи» (16 червня 1922 р.) та «Положення про професійну школу» (10 червня 1926 р.).

Проте запровадження української моделі шкільництва зазнавало суттєвих змін. Упродовж 1920–1924 р. складні соціально-економічні умови спровокували виникнення, поряд із професійними школами для дітей з 15-літнього віку, низки професійних закладів, не передбачених українською системою народної освіти. Додаткові заклади, такі як *школи робітничої молоді, робфаки та курси*, були призначені для молоді та дорослих, які не закінчували 7-літню середню школу та працювали на виробництві. До шкіл робітничої молоді належали: будинки робітників-підлітків, районні школи, школи-клуби, школи фабрично-заводського учнівства (ФЗУ), сільськогосподарські школи (школи батрацької молоді).

У досліджуваній період починає своє становлення та розвиток новий тип середніх закладів – *спецшколи*.

У період переходу до нової системи військової освіти виникли труднощі з укомплектуванням нових військово-навчальних закладів, для яких потрібні були не лише фізично міцні, але й освічені люди, переважно з числа робочої і селянської молоді. Трудові школи не могли задовольнити потреби військово-навчальних закладів. Щоб подолати виниклі труднощі, стали створюватися спеціальні військово-підготовчі школи для подальшого комплектування їх випускниками військово-навчальних закладів армії й флоту.

Так, у травні 1924 р. на базі 6-ї Харківської піхотної школи й 9-х піхотних Сумських командних курсів у Харкові було створено Українську військово-

підготовчу школу з 3-річним строком навчання для підготовки майбутніх курсантів військово-навчальних закладів. У школу приймалися підлітки 15 – 18 років за рекомендацією ЛКСМУ, як правило, вихованці дитячих будинків, діти військовослужбовців та робітників. У грудні 1925 року ця школа переїхала до Полтави [26, с.123].

Військово-підготовчі школи проіснували до кінця 20-х – початку 30-х років. Згодом були скасовані чи реорганізовані у військові училища з терміном навчання 2 роки.

Постановою від 9 квітня 1938 Раднарком затвердив нове положення *Про спеціальні школи народних комісаріатів освіти РРФСР і УРСР*, яке діяло без змін до 1946 року.

Відповідно до документа, спеціальні школи народних комісаріатів освіти РРФСР і УРСР призначалися для комплектування їхніми випускниками артилерійських училищ Народного Комісаріату Оборони.

Спецшколи Наркомосу комплектувалися з числа «політично перевірених учнів середніх шкіл чоловічої статі», які закінчили на «відмінно» неповну середню школу (семирічку) чи, які закінчили на «відмінно» або «добре» 8 класів повної середньої школи [362, с. 634-635].

Спеціальні школи мали 8 – 10 класи середньої школи. Математика, фізика, хімія, креслення, малювання і військова справа викладалися у школах за програмами та підручниками, пристосованими до програм артилерійських училищ Народного Комісаріату Оборони. Решта предметів викладалися за загальними програмами та підручниками середніх шкіл. У школах створювалися військові кабінети із зразками артилерійського та іншого озброєння. [362, с. 635].

У 1938 році в СРСР діяло 17 спеціальних артшкіл, з них п'ять – в УРСР (Київ, Харків та Одеса).

Бажаючих потрапити до спецшкіл було багато. Спеціально створені комісії перевіряли знання абітурієнтів із усіх загальноосвітніх дисциплін, передусім – з математики, фізики, хімії та іноземної мови. Всі кандидати проходили медичну комісію та демонстрували свою фізичну підготовку.

У спецшколах поряд із загальними дисциплінами вивчалися військові статuti, основи артилерійської стрільби, матеріальну частину знарядь і приладів. Кілька годин на тиждень виділялися на заняття стройової і фізичної підготовки.

Розпорядок дня у спецшколах регламентувався спільним шкільним статутом і «Правилами внутрішнього порядку в спеціальних середніх військових школах».

Після закінчення програми навчального року учні спецшколи другої і третьої батареї виїжджали на 45-денні табірні збори, під час яких практично освоювали артилерійське і стрілецьку зброю аж до проведення навчально-бойових стрільб. Там проводилися заняття на місцевості по тактиці і військової топографії.

Артилерійські спецшколи існували до 1946 року. Відповідно до Постанови Ради Міністрів СРСР *«Про організацію артилерійських підготовчих училищ у*

системі Міністерства Збройних сил СРСР» спецшколи були передані Міністерству Збройних Сил.

У 1940 році за рішенням Уряду СРСР були створені *військово-морські спецшколи та спецшколи ВПС* по аналогу артилерійських спецшкіл. У ці навчальні заклади приймалися юнаки, які закінчили 7-й, 8-й або 9-й класи. Випускники спецшкіл здобували середню освіту і право вступу без іспитів у вищі військово-морські або льотні училища країни. Військово-морські школи були організовані в Москві, Ленінграді, Києві, Горькому, Одесі і Баку. Ці спецшколи було розформовано 1955 року [26, с. 124].

Отже, профшколи різних типів, в яких реалізовувалося профільне навчання, запроваджувалися в УСРР до початку уніфікації радянською владою народної освіти. Впродовж історичного етапу кінця 1920-х рр.– 1940 -х рр. відбувалося становлення та розвиток спецшкіл, зокрема спеціальних військово-підготовчих, до навчального плану яких входили загальноосвітні предмети, профільні та професійні. З 1946 року стали з'являтися перші школи-інтернати з поглибленим вивченням предметів, детальний аналіз яких буде здійснено у наступному параграфі дослідження.

#### **4.2. Реалізація профільного навчання професійного спрямування у старших класах середньої загальноосвітньої школи (початок 1950-х – 1964 рр.)**

Ідея політехнічної середньої освіти знову набула актуальності після більш як двадцятирічної сталінської політики тоталітаризму та репресій. Примітно, що до неї звернувся сам Й. Сталін у праці «Економічні проблеми соціалізму в СРСР». Фактично в цій роботі він визнав відхід радянської освіти від ленінських принципів трудової політехнічної школи. Тому однією із умов переходу до комунізму він називав потребу «добитися..., щоб члени суспільства мали можливість дістати освіту, достатню для того, щоб стати активними діячами суспільного розвитку, щоб вони мали можливість вільно вибирати професію, а не бути прикутими на все життя, в силу існуючого поділу праці, до однієї якоїсь професії» [504, с. 9].

Однією із причин такого «переосмислення», на думку сучасного дослідника історії педагогіки А. Вихруща, був розвиток реформаторських тенденцій зарубіжних шкіл і, відповідно, бажання радянських керівників створити «видимість реформ, не маючи для цього необхідних економічних й інтелектуальних сил». Це і сприяло перегляду старої ленінської ідеї трудової політехнічної школи [60, с. 256].

У Директивах ХІХ з'їзду партії по п'ятому п'ятирічному плану розвитку СРСР на 1951 – 1956 роки загальнообов'язкове політехнічне навчання розглядалося як засіб «підвищення соціального виховного значення школи... та кращої підготовки радянської молоді до практичної діяльності» [60, с. 256].

Серед учених, які працювали над науковим підґрунтям упровадження політехнічної освіти в середню школу в окреслений період були М. Гончаров,

М. Мельников, М. Роземберг, М. Скаткін, С. Шабалов та ін. На початку 50-х ними проводилася спроба висвітлити засадничі характеристики політехнічного навчання в низці статей та наукових праць.

*Політехнічне навчання* тлумачилося як навчання, що «знайомить з основними принципами всіх процесів виробництва і в той же час дає дитині або підліткові навички поведження з найпростішими знаряддями всіх виробництв» [358, с. 3].

До змісту політехнічної освіти, на думку вчених, важливе включення знань з головних галузей господарювання. Підкреслювалося особливе значення для майбутніх випускників електротехнічних знань, знайомство їх з принципами роботи машин, знань з моторизації, основ хімічної технології [358, с. 8].

Практична реалізація політехнічного навчання мала здійснюватися через включення змісту політехнічної освіти до навчальних дисциплін (фізика, хімія, біологія та ін.), забезпечення політехнічним обладнанням та допоміжними майстернями, використання різних форм позакласної роботи в інтересах політехнічної освіти: створення технічних гуртків, проведення екскурсій та ін. [513, с. 22].

Певних змін зазнавали і навчальні плани та програми. Так, у 1954/55 навчальному році, згідно з новим навчальним планом, для учні 5-7 класів вводилися практичні заняття в майстернях і на пришкільних ділянках, у 1955/1956 навчальному році учні 8 – 10 класів почали вивчати практикуми з основ сільського господарства, машинознавства й електротехніки [124, с. 4].

Зазначимо, що пошук освітніх змін фактично розпочався з початком періоду так званої «хрущовської відлиги». Ці зміни більшою мірою проявлялися в роботі передових шкіл, де за ініціативи педагогічного колективу тривала робота ефективного зв'язку шкільного навчання із практикою. У журналі «Радянська школа» за означений період міститься низка статей директорів шкіл, які висвітлювали досвід та здобутки їхніх шкіл з окресленої проблеми. Серед них: П. Білаш, А. Бондар, Г. Гріневич, І. Слуквін, В. Сухомлинський та ін.

Унаслідок академічного характеру середньої школи більшість її випускників прагнула вступити до вишу, однак ті, кому це не вдалося, стикалися із проблемою невідповідності до трудової діяльності. Відповідно до «Директиви ХХ з'їзду КПРС по шостому п'ятирічному плану розвитку народного господарства СРСР на 1956 – 1960 роки» школа мала ґрунтовно перебудуватися, аби вона *«давала учням не тільки загальноосвітні знання, але й певну підготовку до трудової діяльності»* [57, с. 7].

Для реалізації поставлених завдань передбачалося введення у навчальні плани загальноосвітньої школи нових предметів, які надавали основи знань з питань сільськогосподарського та промислового виробництва, а також забезпечення практичного залучення учнів до праці на підприємствах, у колгоспах і радгоспах, на дослідних ділянках і шкільних майстернях.

Водночас акцентувалася увага на потребах створення та зміцнення навчально-матеріальної бази шкіл (навчальні кабінети, земельні ділянки, робочі кімнати та майстерні), забезпечення можливості проведення для учнів



виробничих екскурсій та виробничих практикумів на місцевих галузевих підприємствах та встановлення зв'язку між загальноосвітньою та спеціальною підготовкою учнів.

У пошуках шляхів кращої підготовки випускників шкіл до практичного життя та вирішення ситуації швидкого забезпечення кваліфікацією «багатотисячної армії випускників» все частіше поставало питання про необхідність *поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки в середній школі*. А прийнята 13 лютого 1956 року постанова ЦК КПУ «Про додаткове запровадження виробничого навчання учнів 8 класів у школах УРСР» вимагала створення у загальноосвітніх школах класів із виробничим навчанням, у яких поєднувалася загальноосвітня та професійна підготовка, а базою для виробничого навчання було місцеве підприємство. Тобто, відповідно до документа, у старших класах загальної середньої школи *вводилося профільне навчання професійного спрямування із наданням учням робочої кваліфікації*.

Досвід надання учням можливості здобути робітничу спеціальність протягом навчання у загальноосвітній школі в означений період уже існував у деяких школах. Така підготовка відбувалася через створення учнівських технічних та сільськогосподарських гуртків, які надавали учням знання та практичні вміння із основ виробництва певних спеціальностей на основі матеріально-технічної бази школи та місцевих підприємств.

Гуртки, як форми організації колективної позаурочної діяльності, набували особливого поширення після активізації піонерської організації. Серед завдань визначених ЦК ВЛКСМ, були названі розвиток здібностей дітей, опора на їхні інтереси, нахили, самодіяльність. Зокрема, на VII пленумі ЦК ВЛКСМ 1938 року рекомендувалося створення для учнів 3, 4 і 5 класів гуртків «умілих рук» з виготовлення найпростіших моделей і приладів для навчання, випилювання, рукоділля та ін. Для піонерів 6 – 7 класів рекомендувалося створення різних предметних та технологічних гуртків: фізичних, хімічних, радіотехнічних, фотографії, авіамоделізму, судномодельних та ін. [452, с. 13].

На початку 50-х років почала з'являтися практика створення технічних гуртків у загальноосвітніх школах, на яких учні оволодівали певними виробничими навиками із важливих спеціальностей. У створених учнівських гуртках: слюсарних, токарних, трактористів, комбайнерів, тваринників, садоводів – учні у позаурочний час поглиблювали свої знання, набуті на уроках математики, фізики, біології та ін. предметів.

З 1955 / 56 навчального року у навчальний процес було запроваджено практикуми з основ сільського господарства, машинознавства та електротехніки. Технічні та сільськогосподарські гуртки при загальноосвітній школі сприяли удосконаленню знань та умінь, набутих у навчальних майстернях під час проведення практикумів. По закінченню гуртка випускники отримували виробничу кваліфікацію і мали право працювати на виробництві або продовжувати навчання за вибраним фахом.

Отже, *навчальні гуртки в означений період були однією з моделей профільного навчання професійного спрямування, яка реалізовувалася у позаурочний час*.

Зі звіту міністра освіти Української РСР Г. Пінчука за 1956 рік видно, що досвід функціонування технічних учнівських гуртків із виробничим навчанням був малопоширеним. Зокрема, підготовка школярів з різних спеціальностей виробничого навчання проводилася у Павлиській середній школі В. Сухомлинського. За даними педагога, починаючи з 1948 / 49 навчального року, учні 8 – 10 класів Павлиської середньої школи почали оволодівати масовими робітничими спеціальностями. Виробниче навчання відбувалося протягом позаурочного часу під час навчання у технічних гуртках та гуртках юних натуралістів, яких при школі в означений період працювало 20 [473, с. 12].

Описуючи досвід виробничого навчання у школі, В. Сухомлинський зазначав, що поряд з участю в житті шкільного колективу учні школи були активними учасниками колективів МТС, польових і тракторних бригад колгоспу, тваринницьких ферм. За даними педагога, в 1950 / 51 навчальному році школа підготувала «14 трактористів, 5 комбайнерів, 7 токарів, 4 слюсарів, 14 садівників та лісівників, 12 шовківників» [473, с. 12].

Ще один досвід організації праці учнів на підприємстві під час спланованої гурткової роботи учнів 8 – 10 класів київської школи № 129 знаходимо у статті за 1955 рік директора цієї школи П. Білаша «Поєднання навчання з виробничою практикою учнів» [407, с. 23]. У статті зазначалося, що у 1954 / 55 навчальному році було організовано гурткову роботу для учнів 8 – 9 класів для ознайомлення із шовкоткацькою технологією. План роботи на кожний рік навчання було розраховано на 300 годин: 64 годин – на вивчення теоретичного матеріалу, 86 годин – на вивчення виробничих процесів у цехах і практикум, 150 годин – на виробничу практику влітку. Заняття для всіх учнів відповідних класів проводилися два рази на тиждень по 1 годині. Після засвоєння теорії учні проходили спланований практикум. Кожен учень був прикріплений до кваліфікованого робітника комбінату. Під час літньої практики учні працювали в комбінаті по 6 годин і вже самостійно виконували посильну роботу.

Для учнів 10 класу в школі було організовано слюсарний гурток. Програма гуртка була розрахована на 120 годин і включала елементи теоретичної і практичної підготовки. Роботою керував кваліфікований майстер комбінату. Гурток працював двічі на тиждень: один раз (протягом 1 години) провадилася теоретичне навчання, другий (протягом 3 годин) – практикум у ливарному, слюсарному та токарному цехах.

Після закінчення курсу навчання гуртка спеціальна комісія, призначена дирекцією комбінату, приймала кваліфікаційні екзамени, за результатами яких учням присвоювали відповідний розряд кваліфікації робітника [407, с. 25-26].

З 1956 р. рішенням ЦК КПУ запроваджувалося створення у загальноосвітній середній школі *класів із виробничим навчанням*. Спочатку 1954 / 55 навчального року, за рішенням ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР, були створені спеціальні експериментальні 8 класи в шести середніх школах (3-х міських і 3-х сільських – у кожній по одному класу), у яких, окрім загальноосвітніх предметів, учні вивчали основи виробництва, набували навички і вміння кваліфікованого робітника [88, с. 201].

2 вересня 1955 року Міністерством освіти УРСР для класів із виробничим навчанням був затверджений навчальний план. Згідно з ним, 30 годин було відведено на загальноосвітню підготовку учнів (порівняно зі звичайним навчальним планом дещо скорочено кількість годин на вивчення деяких предметів). 6 годин було виділено на теоретичне і практичне вивчення місцевого виробництва. Учні вивчали одну із зазначених спеціальностей: слюсарна, токарна, фрезерна справи, складання електровимірювальної апаратури, механізація сільського господарства (слюсар-тракторист, комбайнер-механік) [350, с. 12].

Експериментальні школи були прикріплені до виробничих об'єктів – заводів, МТС, механічних майстерень. Підприємства й училища (ремісничі та механізації сільського господарства) виділили з числа інженерно-технічних працівників викладачів спеціальних предметів і керівників виробничою практикою.

За допомогою інженерно-технічних працівників були складені програми виробничого навчання з визначеної спеціальності. На вивчення спецтехнології та основ машинознавства з обраної спеціальності було виділено 2 години на тиждень. На виробничу практику, яка проходила безпосередньо в цехах або майстернях під керівництвом майстрів і досвідчених робітників, передбачалося 4 години. Після закінчення навчального року учні проходили літню 3–4-тижневу виробничу практику на підприємствах.

Через короткий термін експерименту, звітуючи про підсумки 1954 / 55 навчального року, міністр освіти Української РСР Г. Пінчук зазначав, що експериментальні класи з виробничим навчанням себе виправдали, «учні експериментальних класів унаслідок правильно організованого педагогічного процесу ґрунтовно засвоїли визначені державними програмами розділи основ наук, у ряді випадків краще, ніж у паралельних класах, де виробниче навчання не було організовано». Така школа, переконавав міністр, «готує молодь до життя», учні «ясніше бачать перспективу своєї майбутньої діяльності» [350, с. 13].

Ураховуючи позитивні відгуки експериментальної роботи, з початку 1955 / 56 навчального року в Україні було розширено охоплення учнів експериментальними класами, і кількість шкіл, у яких проводилося виробниче навчання на промислових підприємствах і колгоспах, було доведено до 259. А 1957 року таких шкіл було вже 3074, у їх класах з виробничим навчанням навчалось 130 тисяч учнів [272, с. 17]. У 1958 р. – 5659 шкіл, що становило 85 % всіх десятиліток [25, с. 18].

Дещо було удосконалено навчальні плани для експериментальних класів та опрацьовано нові програми для вивчення окремих спеціальностей, хоча ці зміни були не суттєвими [350, с. 15]. Так, відповідно до навчального плану 1955 / 56 навчального року, у 8 – 10 класах було збільшено кількість годин для вивчення математики, фізики, хімії, введено практикум з машинознавства, електротехніки і сільського господарства. Відповідно до навчальних планів 1957 / 58 навчального року, учні 8 – 10 класів залучалися до практичної роботи

на пришкільних ділянках, у колгоспах і радгоспах, вводилася літня навчально-виробнича практика (для сільських шкіл – 24 дні, для міських – 6 днів).

Варто зазначити, що попри позитивний відгук міністра освіти, науковці та педагоги вказували на низку недоліків організації класів із виробничим навчанням в УРСР. Майже всі педагоги вказували на відсутність тісного зв'язку між загальноосвітніми та спеціальними предметами, неузгодженість між загальноосвітніми та виробничими навчальними планами. У ряді випадків виробнича підготовка учнів проводилася у відриві від усієї навчально-виховної роботи, не пов'язувалася з викладанням основ наук. Приміром, викладання фізики майже не було пов'язане із машинознавством і електротехнікою, природознавство - із сільськогосподарським виробництвом, хімії – із хімічною технологією, креслення – у роботах у майстернях і на виробництві [246, с. 64].

Також проблемою було значне перевантаження учнів, у деяких школах навчальне навантаження доходило до 12 годин на добу. Через це частина старшокласників відставала у навчанні [240, с. 66]. Хоча перегляд програм та скорочення тексту підручників відбувалися щороку, проте робота ця здійснювалася без належного обговорення з педагогами та спеціального вивчення досвіду шкіл. Все частіше поставало питання про подовження на один рік тривалості навчання в середній школі [513, с. 16].

Суттєвим недоліком вказувала і невизначеність диференціації змісту навчання у класах із виробничим навчанням залежно від місцевих умов, особливостей виробництва району, де розташована школа. Вимоги виробничого навчання потребували включення додаткових предметів. Проте нерозв'язаними залишалися питання, які саме предмети слід додатково запровадити у старших класах середньої школи, яким мав бути зміст виробничої праці учнів і як її організувати так, щоб вона стала результативною. Праця учнів на підприємстві, на думку М. Розенберга, іноді мала вузькоремісничий характер, що не мало нічого спільного із політехнічним навчанням [408, с. 21].

Якщо на першому році організації класів з виробничим навчанням певного профілю враховувався вибір учнів, хто не бажав отримувати запропоновану спеціалізацію, то навчався у паралельних класах, то згодом всі учні старших класів повинні були навчатися у класах із виробничим навчанням. Проте школа не завжди могла вибрати підприємство як базу виробничого навчання. Водночас і розподіл учнів по цехах підприємства не завжди здійснювався за бажанням учнів. Більшою мірою цей вибір залежав від можливостей підприємства. Тобто в запропонованих умовах виробничого навчання не доводилося говорити про вільний вибір профілю навчання.

Як зазначали сучасники тих освітніх змін, дуже часто професійна підготовка старшокласників на підприємствах відбувалася на низькому рівні. Учням приходилося виконувати одну і ту ж операцію протягом цілого дня або просто збоку спостерігати за роботою робітника. Така одноманітність іноді викликала в них негативне ставлення до професії і не давала можливості належним чином набути трудові навички.

Варто зазначити, що, попри інертний пошук освітніми керманичами шляхів поєднання загальноосвітнього навчання із виробничим навчанням, деякі директори шкіл самостійно вирішували ці проблеми. Це засвідчує досвід упровадження виробничого навчання у Павлівській школі, який удосконалювався з кожним роком. З 1954 / 55 навчального року у виробничу працю із засвоєнням масових робочих спеціальностей були задіяні всі учні старших 8 – 10 класів школи. Залежно від умов місцевого виробничого оточення учням школи пропонувалося на вибір 6, умовно названих універсальних спеціальностей, кожна з яких потребувала подібних умінь та навичок. Це такі спеціальності: тракторист – слюсар – електротехнік, комбайнер – слюсар – електротехнік, токар – слюсар – електротехнік, агротехнік по вирощенні зернових та технічних культур, агротехнік-плодоовочівник та майстер тваринництва [473, с. 13]. При виборі однієї із робочих спеціальностей учень вивчав обов'язкові основи машинознавства, електротехніки та агротехніки та набував практичних умінь і навичок у галузях цих важливих підрозділів виробництва. Теоретична частина програми на 70 – 75 % була спільною для всіх робочих спеціальностей, спеціальні знання вивчалися як на уроках, так і факультативно. Таким чином, В.Сухомлинський відходив від підготовки до вузької спеціалізації, а сприяв розширенню можливостей учня у подальшому виборі свого життєвого шляху.

Варто згадати ще один нетривалий експеримент, який проводився в означений період. Зважаючи на те, що значна частина випускників 7-літньої школи прагнула здобути професійну освіту в технікумах, які не могли прийняти всіх бажаючих, була зроблена спроба у сільських районах УРСР запровадити тип загальноосвітньої професійної школи профілю техніка-механіка сільського господарства. Це передбачало відкриття у старших класах загальноосвітньої школи *класів з виробничим навчанням на базі спеціальних технікумів*.

Однак із часом цей експеримент не набув належної уваги і мало вдосконалювався. Так, навчальний план для класів з виробничим навчанням на базі технікумів являв собою значною мірою механічне поєднання навчальних планів шкіл та технікумів. Водночас відзначалося значне перевантаження учнів класу з виробничим навчанням, які мали значно менше часу на відпочинок у порівнянні з учнями звичайних класів.

За даними Є. Березняка, у 1954 році було 26 таких експериментальних шкіл, де були об'єднані навчальні плани школи та технікуму певного профілю. У них відбувалася підготовка спеціалістів середньої кваліфікації. У 1958 / 59 навчальному році таких шкіл було 69, а в 1959 році вони припинили своє існування [25, с. 17-18].

Вирішальним документом, який вніс орієнтири щодо подальшого розвитку середньої освіти, став Закон *«Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР»*, прийнятий після широкого обговорення педагогічною громадськістю 24 грудня 1958 р. Основним завданням радянської середньої школи проголошувалася *«підготовка учнів до життя, суспільно корисної праці, подальше підвищення рівня загальної*

і політичної освіти...», акцентуючи увагу на *потребі тісного зв'язку навчання і виробничої праці* [379, с. 8].

В Українській республіці відповідний Закон прийняла п'ята сесія Верховної Ради УРСР 17 квітня 1959 р., який відповідав загальносоюзному та мав назву Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР». Цей документ узаконив замість обов'язкової 7-річної освіти 8-річне обов'язкове навчання як підґрунтя переходу до загальної середньої освіти; заклав основи створення нової системи масової освіти, проголосив заочне та вечірне навчання основною формою здобуття середньої освіти, а також запровадив *ранню професіоналізацію у школі*.

Повну середню освіту молодь могла отримати кількома шляхами. Основним називалося навчання у школах робітничої та сільської молоді. Така школа мала давати повну середню освіту молоді та сприяти підвищенню її професійної кваліфікації. Ці школи були змінними, вечірніми, сезонними (у сільській місцевості) та заочними. Строк навчання в них становив 3 роки.

Другий шлях передбачав навчання молоді у *середній загальноосвітній трудовій політехнічній школі з виробничим навчанням*, яка на базі близько розташованих промислових підприємств, колгоспів, радгоспів, ремонтно-технічних станцій та ін. повинна була здійснювати поєднання загальноосвітнього навчання із профільним виробничим навчанням та давати учням повну середню освіту і професійну підготовку для роботи в одній із галузей народного господарства або культури.

Для здібних дітей у галузі музики, хореографічного та образотворчого мистецтва передбачалася відповідна школа. При цих школах за необхідності мали створюватися інтернати для проживання іногородніх дітей та дітей з багатодітних сімей. У школах, окрім загальної освіти, трудового виховання передбачалася спеціальна підготовка в галузі того чи іншого виду мистецтв [379, с. 11].

Термін навчання у середній загальноосвітній трудовій політехнічній школі з виробничим навчанням передбачався 3 роки. Співвідношення теорії і практики у виробничому навчанні та чергування періодів навчання і праці встановлюють залежно від профілю спеціальної підготовки учнів і від місцевих умов.

Повну середню освіту молодь могла отримати після закінчення 8-річної школи, навчаючись у технікумах, у яких також здобувала робочу спеціальність і звання спеціаліста середньої кваліфікації [379, с. 11].

Подальші кроки реалізації основних законодавчих освітніх засад проектувалися у постанові Центрального Комітету КПУ «Про стан і заходи дальшого розвитку педагогічної науки Української РСР» (25 липня 1959 р.). Серед основних освітніх завдань працівників педагогічної науки вчителів і органів народної освіти було створення науково-обґрунтованих навчальних планів і програм, наукове визначення змісту і обсягу *загальної, політехнічної та професійної освіти*, розробка наукових основ поєднання навчання із

продуктивною працею учнів, форм і методів організації трудового навчання та суспільно корисної праці та ін.

У жовтні 1959 р. на другому з'їзді вчителів у Києві міністр освіти УРСР І. Білодід звітував про розроблені проекти положень про школи різних типів, нові навчальні плани і програми, які забезпечували здійснення основних вимог Закону про школу. Міністр зазначав, що при опрацюванні програм з виробничого навчання було враховано п'ятирічний досвід роботи класів і шкіл з виробничим навчанням, а проекти програм і навчальних планів широко апробовані і мають ряд переваг над тими, які діяли в останні роки. Програми з виробничого навчання для учнів 9 – 10 класів диференціювалися за *промисловим та сільськогосподарським профілем*. Курс виробничого навчання за новою програмою складався з теоретичних і практичних занять, необхідних для виконання виробничих операцій на рівні III – IV кваліфікаційних розрядів у промисловості або для роботи в сільському господарстві за спеціальністю полевода, тваринника, садовода, тракториста тощо [31, с. 12-19].

Передбачалося, що перехід шкіл-десятирічок на навчальний план середньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням (9 – 11 класи) буде здійснено впродовж 1959 – 1965 років. Також очікувалося протягом семирічки забезпечити кожен школу базою для проведення виробничого навчання, сприяти створенню спеціальних навчально-виробничих цехів на промислових виробництвах, широко використовувати шкільні та міжшкільні навчально-виробничі майстерні, виділяти земельні ділянки, сільськогосподарську техніку для учнівських бригад та ін. [272, с. 50-53].

Унаслідок попереднього обговорення педагогічною громадськістю 1959 / 1960 навчального року було затверджено Положення про школи різних типів: восьмирічної трудової політехнічної школи, середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням, вечірньої (змінної) і заочної шкіл працюючої молоді, школи-інтернату та спеціальних шкіл – та навчальні плани і програми для всіх типів шкіл.

Згідно з Положенням про середню загальноосвітню трудову політехнічну школу з виробничим навчанням (16 серпня 1960 р.) запроваджувалася трирічна безплатна, спільна для хлопців і дівчат самостійна навчальна установа у складі 9 – 11 класів або разом з восьмирічною школою в складі I–XI класів середня загальноосвітня трудова політехнічна школа з виробничим навчанням. Середні школи з виробничим навчанням прикріплювалися, за рішенням виконкому обласної Ради депутатів трудящих, до промислового підприємства або виробничої майстерні, будівельної організації, радгоспу, РТС, колгоспу. За створення належних умов для здійснення професійного навчання та продуктивної праці несли відповідальність керівники підприємств і установ. Вони ж мали разом із керівниками шкіл розробляти плани і програми професійної підготовки учнів, а після закінчення надавати можливість працювати на підприємстві. Підприємства також повинні були виділяти інженерно-технічний персонал і кваліфікованих робітників для керівництва виробничим навчанням школярів, постачати школі потрібні матеріали, інструменти, обладнання та ін.

Виробниче навчання учнів сільських шкіл здійснювалося в учнівських бригадах, навчально-дослідних господарствах та колгоспних бригадах, і колгоспи зобов'язані були створювати сприятливі умови для учнів, виділяти школам агрономічний та інженерно-технічний персонал та потрібне обладнання.

Відповідно до вимог Положення вводився чіткий порядок в організації виробничого навчання: вибір школами профілю, створення майстерень та навчальних цехів мали відповідати перспективам розвитку економіки міста, області, району та узгоджуватися з виконками міських Рад депутатів трудящих.

У 9 – 11 класах шкіл з виробничим навчанням дві третини навчального часу відводилося на вивчення загальноосвітніх і політехнічних предметів і одна – на виробниче навчання та продуктивну працю. Викладання загальноосвітніх і політехнічних предметів, підкреслювалося в Положенні, мало здійснюватися на основі тісного зв'язку з життям, із практикою комуністичного будівництва, з продуктивною працею і суспільно корисною діяльністю учнів. Вивчення таких предметів, як фізика, хімія, біологія, математика, креслення та ін., мало допомагати учням глибше розуміти природничо-наукові основи техніки і технології базового підприємства, а також виробництва взагалі і мало супроводжуватися системою знань, пов'язаних із застосуванням на практиці набутих учнями теоретичних знань. Поряд з уроком, що є основною формою організації навчального процесу, мали широко використовуватися екскурсії, заняття в майстернях, на навчально-дослідних ділянках, у лабораторіях, пов'язані з технічним винахідництвом, створенням приладів, моделей, сільськогосподарським дослідництвом [129, с. 30].

Після закінчення середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи із виробничим навчанням, згідно з Положенням, випускники одержували разом з атестатом свідоцтво про набуту спеціальність і виробничу кваліфікацію та могли працювати за обраною спеціальністю і вступати до вищих та середніх спеціальних навчальних закладів [129, с. 30].

У контрольних цифрах розвитку народного господарства СРСР на 1959 – 1965 рр. було передбачено дати учням середньої школи спеціальну підготовку до оволодіння масовими професіями широкого профілю (залежно від потреби в кадрах на місцях). Однак проблема невпорядкованості питання вибору спеціальності для виробничого навчання існувала впродовж усього періоду професіоналізації школи. Про це писали багато науковців та вчителів (М. Роземберг, К. Швецов, Й. Чертков, Л. Ляшенко та ін.). Наприклад, 1959 р. М. Роземберг зазначав, що школи готують масово найбільш поширені спеціальності, зокрема, слюсарну і токарну справу вивчало близько 100 тисяч учнів, тобто 20 % кількості дітей, які вчилися у класах з виробничим навчанням, а спеціальності будівельної справи, хімічної технології та ін. вивчали лише в окремих школах [406, с. 21].

Тому вчені радили для впорядкування справи вибору спеціальностей встановлювати основні профілі і в їх межах визначати відповідні групи спеціальностей для вибору залежно від місцевих умов і матеріальної бази.



Водночас М. Роземберг наголошував на тому, що виробниче навчання не повинно організовуватися лише за двома основними профілями: промисловим та сільськогосподарським. Повинне запроваджуватися, на його думку, навчання і за профілями побутового і культурно-освітнього обслуговування населення [406, с. 22].

Багато хто застерігав від вузької спеціалізації у школі, наголошуючи на потребі організації виробничого навчання «широкого, а не вузького профілю». Неприпустимо, зазначали М. Роземберг, К. Швецов, навчати учнів лише окремих операцій з певної спеціальності (наприклад, шиття білизни, вивчення не загальних основ будівельної справи, а лише штукатурної чи мулярської справи і т. д.) [406, с. 22].

Із урахуванням зауважень, Міністерство освіти та Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР 1960 / 1961 навчального року розробили для учнів 9 – 11 класів програми з виробничого навчання для *промислового, сільськогосподарського та культурно-побутового профілю*. Вибір профілю виробничого навчання мав залежати від *територіально-економічного чинника, тобто від потреби у кваліфікованих робітниках і спеціалістах конкретної місцевості та можливості працевлаштування випускників середніх шкіл* [88, с. 237].

Однак із виступу міністра освіти УРСР І. Білодіда на нараді директорів сільських шкіл України, яка відбулася у квітні 1961 року у Львові, дізнаємося про те, що проблема вибору спеціальностей для вивчення у школі залишилася невирішеною. Міністр констатував існування неправильного, часто нічим не обґрунтованого вибору спеціальностей для вивчення в сільській школі та наводив як приклад школу Білогірського району Хмельницької області, у якій готували 30 рільників і лише 11 тваринників; у Петровському районі Кіровоградської області 14 % учнів вивчали швейну справу і лише – 8 % тваринництво, 6% – рільництво. Водночас, І. Білодід відзначав як суттєвий недолік організацію вивчення в деяких школах непосильних для загальноосвітньої школи спеціальностей. Прикладом були деякі школи Черкаської і Запорізької області, які готували зоотехніків та агротехніків [30, с. 6].

1961 року Рада Міністрів СРСР прийняла постанову *«Про поліпшення виробничого навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл»*. Згідно з нею спеціальності для професійної підготовки учнів повинні були затверджуватися місцевими Радами щодо кожної школи. Рекомендувалося, щоб у кожному окремому класі школи підготовка учнів проводилася, як правило, не більш як із двох спеціальностей [387, с. 7].

У постанові приверталася увага до потреби розширення підготовки в сільських школах з виробничим навчанням кадрів, «які добре знали сільськогосподарську техніку, могли працювати на тракторі і комбайні, мали потрібні знання з агротехніки і тваринництва», а також кадрів масових професій з електрифікації сільського господарства і будівництва [387, с. 7].

З метою підготовки кваліфікованих працівників сільського господарства визнано за доцільне організувати міжрайонні і районні школи з виробничим

навчанням у складі 9 – 11 класів у передових великих механізованих колгоспах, радгоспах і сільськогосподарських дослідних станціях [387, с. 7].

Таким чином, у досліджуваній період середні загальноосвітні школи з промисловим, сільськогосподарським та іншими профілями виробничого навчання працювали за *єдиним навчальним планом*. Певні корективи до плану дозволялося вносити директорам шкіл залежно від профілю виробничої підготовки учнів. Так, для виконання сезонних сільськогосподарських робіт, передбачених програмою, керівникам сільських шкіл надавалося право корегувати кількість годин виробничого навчання протягом року.

Отже, проголошена загальноосвітня трудова політехнічна школа з виробничим навчанням запроваджувала у старших класах *профільне навчання професійного спрямування із наданням випускникам робочої кваліфікації*. Вибір школою спеціальностей підготовки учнів залежав виключно від *матеріально-виробничої бази школи*. Інтереси та вподобання учнів у виборі спеціальностей мало враховувалися. Тому, хоча на виробниче навчання в загальноосвітніх школах витрачалося немало коштів і організаційних зусиль, однак бажаної економічної та педагогічної ефективності від цієї роботи досягнуто не було. За даними дослідника В. Помагайба, у 1963 році лише 15 – 20 % випускників середньої школи працювали за спеціальністю [371, с.35].

На червневому Пленумі ЦК КПРС і липневому Пленумі ЦК КП України (1963 рік) було піддано гострій критиці недоліки виробничого навчання учнів. Відзначалося повільне поширення середніх шкіл з виробничим навчанням. Так, 1962/1963 навчального року в Українській республіці діяла лише 51 така школа [389, с. 108]. Водночас у цих школах було відзначено серйозні недоліки в організації професійної підготовки учнів. Лише незначне число шкіл мало добре обладнані кабінети виробничого навчання [389, с. 108]. Деякі школи до професійної підготовки учнів підходили формально: при незадовільній матеріально-технічній базі навчали багатьом виробничим спеціальностям. Зокрема, згадувалася середня школа № 68 м. Дніпропетровськ, яка у 1962 / 1963 навчальному році за відсутності належних умов готувала учнів за 12 робітничими спеціальностями [389, с. 108].

У 1964 / 1965 навчальному році середні школи знову перейшли на десятирічний термін навчання, а кількість годин на виробниче навчання у старших класах було значно зменшено.

У заявлений період єдиною формою задоволення інтересів учнів до певних галузей знань чи техніки була позакласна робота, а саме діяльність *гуртків*. Однак заняття у гуртках були необов'язковими, тому відвідували їх далеко не всі школярі.

У контексті тогочасних реалій особливо чітко вирізнявся досвід поєднання загальноосвітньої, політехнічної та виробничої освіти у Павлиській середній школі В. Сухомлинського, результати якого лягли в основу низки його статей, зокрема «Про підготовку учнів до майбутньої практичної роботи» (Радянська школа, 1952), «В защиту производственного обучения в школах Украины» (Политехническое обучение, 1959), «Взаємозалежність змісту і форми трудового виховання» (Школа и производства, 1960), «За творческое

отношение учащихся к труду» (Школа и производство, 1961), «О некоторых вопросах культуры труда» (Школа и производство, 1962) та ін.

Аналіз цих статей дозволяє стверджувати про те, що вся педагогічна діяльність колективу була спрямована на розвиток задатків та здібностей дітей, а спеціальне навчання проводилося з максимальним урахуванням інтересів та вподобань дітей.

Переконання В. Сухомлинського про те, що вибір спеціальності учнем є «певним етапом духовного розвитку людини», сприяло створенню педагогом умов для пізнання дітьми власних інтересів та вподобань через включення їх у різноманітні види діяльності. «Дуже важливо, – писав В. Сухомлинський, – щоб задовго до прийняття рішення про вибір спеціальності учень уже набув багато умінь та навичок із різних спеціальностей та навчився їх творчо застосовувати у праці» [475, с. 205].

У Павлівській середній школі щорічно діяла велика кількість гуртків, де реалізовувалася політехнічна освіта, учні знайомилися із усіма галузями господарювання, набували навиків роботи з найпростішими знаряддями всіх виробництв, а також мали змогу краще зрозуміти свої вподобання для подальшого вибору власного життєвого шляху. У протоколі обговорення плану роботи школи на 1965 – 66 н/р., який зберігся у музеї школи м. Павлів, написано: «З метою розвитку здібностей та індивідуальних нахилів учнів продовжити залучати їх до роботи у створених науково-предметних та технічних гуртках: 1) літературно-творчому, 2) юних математиків, 3) юних краєзнавців, 4) музичному, 5) драматичному, 6) іноземних мов, 7) спортивних секцій, 8) науково-технічному, 9) науково-біологічному, 10) науково-хімічному, 11) науково-філософському, 12) автоматики і електроніки, 13) юних рослинників, пасічників, садоводів, 14) юних мотористів, 15) юних слюсарів, 16) юних електротехніків, 17) юних радіотехніків, 18) юних кінотехніків, 19) юних столярів та ін.» [663, арк. 44].

Кожен гурток, зазначав В. Сухомлинський, жив «за своїми законам самодіяльності». Керівниками гуртків були вчителі та старшокласники, яким подобався профіль. Захоплення старшокласників впливало на зацікавленість інших дітей, які відвідували гурток [474, с. 28].

Позакласна гурткова робота дозволяла вчителеві повною мірою враховувати індивідуальні особливості учнів школи та надавала учням можливість самостійного вибору професії свого покликання. Праця в гуртках надавала учням широкий політехнічний кругозір і всебічний розвиток технічних здібностей та прилучала їх до виробничої праці.

У статті «О системе трудового воспитания учащихся младшего и среднего возраста» (Советская педагогика, 1959) В. Сухомлинський підіймав питання вікових критеріїв відбору відвідувачів гуртків. Автор зазначав, що «ступінь свідомості вибору масової робочої спеціальності старшокласниками перебуває у прямій залежності від того, наскільки різноманітною, різнобічною є їхня праця у молодшому та середньому віці» [470, с. 3]. Тому в Павлівській середній школі діяла система трудового виховання учнів молодшого, середнього та

старшого віку, у ході якої старшокласники проходили виробниче навчання і отримували масові робочі спеціальності.

У статті «Производственному обучению – широкую политехническую основу» (Советская педагогика, 1960) В. Сухомлинський підсумовував результати трирічного досвіду виробничого навчання у Павлиській середній школі. За його висновками, всі випускники 1959 року (45 осіб) здобули масову спеціальність механізатора сільського господарства широкого профілю.

Цьому сприяла потужна матеріально-технічна база школи, яка певний період «була справжньою педагогічною проблемою» та потребувала значних зусиль усього колективу, щоб створити її «на належному рівні» [474, с. 25].

У школі було облаштовано «чотири кімнати технічної творчості, три майстерні (одна столярна і дві металообробні), дві кімнати для занять із машинознавства, дві кімнати і п'ять куточків для конструювання і моделювання, для монтажних та електротехнічних робіт, радіолабораторія, кімната для занять з автоматики та телемеханіки, декілька куточків юних мотористів, спеціальний гараж для мікролітражної автомашини, зібраної старшими школярами та вчителями». Також у школі були повністю обладнані усім необхідним кабінети електротехніки, електроніки та автоматики, робоча кімната з радіотехніки, керамічна майстерня, куточок художнього випилювання та випалювання, куток живопису [474, с. 26].

Для виробничого навчання сільськогосподарського профілю діяли дві теплиці, одна з них – лимонарій, зелена лабораторія, кабінет живої природи, фруктовий сад, плодорозсадник, навчально-дослідна ділянка, шкільна пасіка, кролеферма.

Водночас школярі мали свій куточок на колгоспних свинофермі, фермі великої рогатої худоби, птахофермі, кролефермі та ін. [474, с. 27].

Така матеріально-технічна база сприяла успішному практичному засвоєнню учнями навчальної програми виробничого навчання зі спеціальності механізатора сільського господарства широкого профілю. Павлиська середня школа була однією з небагатьох шкіл, яка готувала учнів не вузької спеціалізації, а надавала спеціальність широкого профілю.

Таким чином, розроблена В. Сухомлинським система навчально-виховної та трудової роботи в Павлиській середній школі повною мірою відповідала задекларованій на державному рівні моделі загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням. У цій школі протягом урочного часу реалізовувалися загальноосвітні завдання, через гурткову та позаурочну роботу – завдання політехнічної освіти та через ефективно організоване виробниче навчання на потужній матеріально-технічній базі школи – завдання професійної освіти. Досвід поєднання В. Сухомлинським загальноосвітньої, політехнічної та професійної освіти по праву вважається прогресивним і нині. Запроваджене ним профільне навчання професійного спрямування через гурткову роботу сприяло реалізації особистісно зорієнтованого підходу у навчанні.

Проблема змісту загальної, політехнічної і професійної освіти була найбільш дискусійною серед радянських науковців та вчителів. Довгий період

тривав пошук ефективного поєднання цих напрямів освіти, а «на основі вивчення передового досвіду шкіл РРФСР і України проводилися дослідження з проблем політехнічного та трудового навчання» [79, с. 18-30].

Першим до питання *диференційованого навчання* звернувся віце-президент АПН РРФСР М. Гончаров на засіданні Академії педагогічних наук у квітні 1958 р. Учений критикував повну уніфікацію навчальних планів старших класів, що, на його думку, не відповідає суспільним вимогам, психології юнацтва та завданням усебічного розвитку здібностей, задатків молодого покоління. Тому, підсумовував М. Гончаров, «інтереси суспільства і самої дитини вимагають, щоб навчання у старших класах середньої школи проводилося за диференційованими навчальними планами, які відповідають як індивідуальним здібностям та інтересам учнів, так і завданню виховання у школі майбутніх новаторів виробництва, талановитих математиків, техніків і фізиків, механіків та істориків тощо» [80, с. 23].

М. Гончаров звернувся до поняття «*фуркація*», яке особливо поширеним було серед науковців царського періоду, та тлумачив його як *певний спосіб організації навчання*, який «дозволяє учням, поряд із отриманням середньої освіти, більш глибоко і ґрунтовно вивчити предмети обраної ними галузі і отримати в період навчання у школі певну спеціальність на основі систематичної суспільно-виробничої праці на промислових підприємствах чи у сільському господарстві» [80, с. 23].

Школа з диференційованим навчанням, на переконання вченого, повинна забезпечити випускників як спеціальною підготовкою до практичної діяльності, так і підготовкою до вступу у вищий навчальний заклад. Водночас, *фуркація* створить реальні умови для диференційованого підходу до учнів і всебічного їх розвитку з урахуванням індивідуальних інтересів, здібностей та нахилів. [80, с. 25].

М. Гончаров вважав, що у 8 класі необхідно вивчати та виявляти індивідуальні особливості учнів з тим, щоб із 9 класу перейти до диференційованого навчання. Важливою умовою введення *фуркації*, на думку вченого, була 3-річна тривалість навчання у старших класах, що дозволить задіяти учнів у суспільно-виробничу працю, подолати перевантаження, отримати можливість самостійної діяльності, що сприятиме розвитку ініціативи, творчості [80, с. 25].

Основна відмінність системи диференційованого навчання, що була запропонована радянським ученим, від *фуркації* та *поліфуркації* періоду Російської імперії в тому, що у радянський період передбачалося збереження встановленого державними програмами для середньої школи *єдиного обсягу загальної освіти*. Диференційоване навчання не мало порушувати систему загальної та політехнічної освіти, а навпаки, мало сприяти її розширенню та поглибленню.

У статті М. Гончарова «О введении *фуркации* в старших классах средней школы» (Советская педагогика, 1958 рік) зустрічаємо такі терміни, як «*профільюючі предмети*», «*систематичний курс основ наук*», «*предмети того*

*чи іншого циклу» в розумінні основних дисциплін певної галузі, «групи навчальних предметів, що визначають профіль відділення» [80, с. 28].*

Пошук ученим шляхів поєднання загального, політехнічного та виробничого навчання зумовлював особливий підхід до визначення профільюючих предметів.

Зазначимо, що в означений період у всіх школах були введені такі предмети політехнічного спрямування, як машинознавство, електротехніка та вивчення автомобіля. М. Гончаров зауважував, що при введенні фуркації ці предмети не зможуть стати профільними, бо зорієнтовані більшою мірою на машинобудівну галузь промисловості. Профільюючими предметами повинні стати, на думку вченого, загальноосвітні предмети та предмети політехнічного циклу, які відображають певну галузь промисловості та близькі до спеціальності відділення.

При формуванні відділень профільюючих дисциплін у запропонованій вченими системі диференційованого навчання у старших класах повинні були враховуватися такі чинники: група навчальних предметів, яка визначала профіль цього відділення; тип вищого навчального закладу, на який спрямоване відділення; за якими спеціальностями випускники відділення зможуть отримати роботу.

Виходячи із потреб розвитку промисловості, сільського господарства та культури вчений пропонував створити у старших класах такі відділення: фізико-технічне, хіміко-технічне, природничо-агрономічне, гуманітарне. Як обов'язкових для всіх відділень передбачалося вивчення таких предметів: мова, література, історія, Конституція, географія, математика, фізика, хімія, біологія, астрономія, іноземна мова, фізкультура та креслення. На кожному відділенні мали відводитися додаткові години для вивчення профільюючих загальноосвітніх предметів. Так, на фізико-технічному відділенні на вивчення фізики додатково відводилося 100 годин, на математику – 85, а на креслення збільшувалася кількість годин у 1,5 рази. На хіміко-технічному відділенні 130 додаткових годин виділялося на вивчення хімії.

На всіх відділеннях політехнічна підготовка учнів визначалася у вивченні наукових основ сучасного виробництва в курсах фізики, хімії, математики, креслення та інших основ наук. На фізико-технічному відділенні у спеціальну підготовку учнів входило вивчення машинознавства, автомобіля, електротехніки, а також курсу радіотехніки, збільшувалася кількість годин на практичну роботу з вивчення промисловості.

На хіміко-технічному відділенні передбачалося вивчення машин і апаратури хімічного виробництва, хімічної технології та ознайомлення учнів з технічним аналізом. На природничо-агрономічному відділенні учні мали вивчати сільськогосподарські машини, апарати і трактор, основи агрономії та знайомитися із сільськогосподарською технологією. На гуманітарному відділенні до предметів політехнічного циклу входили машинознавство, основи виробництва (на прикладі конкретного підприємства), електротехніка, вивчення автомобіля [80, с. 29].

М. Гончаров запропонував таку структуру навчального плану на всіх відділеннях шкіл з диференційованим навчанням:

1. Навчальний рік на всіх відділеннях починався з 18 серпня і закінчувався 18 червня (40 тижнів); з 18 серпня до 1 вересня проводилася виробнича практика (2 тижні); з 1 вересня по 31 грудня – навчальні заняття (I півріччя – 17 тижнів); з 10 січня по 20 травня – навчальні заняття (II півріччя – 17 тижнів); з 20 травня до 18 червня – виробнича практика (4 тижні), в 11 класі – випускні іспити.

2. У 9 класі один день тижня протягом усього навчального року відводився для роботи учнів на виробництві. Починаючи з першого півріччя 10 класу і в 11 класі на роботу на виробництві виділялося по 2 дні на тиждень.

3. Половину часу, відведеного на виробничу практику на початку і в кінці навчального року, використовували на покращення знань політехнічного циклу.

4. У дні роботи на виробництві протягом навчального року також передбачався час (2 години) для занять зі спеціальності [80, с. 29].

З 1959 року за участю Академії педагогічних наук РРФСР проводилася експериментальна робота із впровадження диференційованого навчання з урахуванням особливостей професійної підготовки учнів у старших класах середньої школи. Експеримент проводився на базі школи № 710 м. Москва та школи № 18 м. Павлово-Посад, Московської області, а також у школах міст Баку, Новосибірська та Риги [271, с. 36]. Результати цієї роботи були висвітлені упродовж 1958 – 1960 років у низці статей, присвячених проблемі диференційованого навчання, М. Гончарова, Д. Епштейна, М. Мельникова, А. Пьоришкіна та ін. Проаналізуємо їх детальніше.

Так, у статті «Опыт дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе» («Советская педагогика», 1960) дійсний член АПН РРФСР М. Мельников, одиноким М. Гончарова, зазначав, що завданням системи диференційованого навчання є забезпечення зв'язку основних наук із професійною підготовкою учнів. Розв'язанню цього завдання сприяє виділення профільюючих предметів, які надають навчальному процесу у школі з виробничим навчанням гнучкості та рухливості [271, с. 38].

В експериментальних школах було апробовано навчальні плани чотирьох відділень: фізико-технічний із профільюючими предметами – фізика, математика, креслення; хіміко-технічний – хімія, частково фізика та математика; природничо-агрономічний – біологічні науки та хімія; гуманітарний – література, мови, історія.

На вивчення профільюючих предметів було виділено більшу кількість годин, що забезпечувало вивчення матеріалу державної програми та поглиблене вивчення тем, які були пов'язані із профілем професійного навчання.

Наявність профільюючих предметів, вважав М. Мельников, не повинно змінювати ні складу, ні співвідношення між іншими навчальними предметами. Збільшення годин на профільюючі предмети повинно здійснюватися у рамках встановленого терміну навчання і прийнятого тижневого навантаження учнів

шляхом певного перерозподілу річного бюджету часу між розділами навчального плану, циклами навчальних предметів і окремими предметами. Основною умовою правильно побудованого навчального плану з диференційованим навчанням М. Мельников називав «збереження встановленого співвідношення основ наук і виробничого навчання» [271, с. 38]. Останнє повинно було займати третю частину всього бюджету часу.

У процесі розробки навчальних планів у різних варіантах виникли спірні питання. Перше з них – це міра диференціації. Як зауважував М. Скаткін, чим більше було виділено на вивчення додаткових відомостей у галузі профілюючої науки, тим відчутніше доводилося звужувати обсяг обов'язкових для середньої школи загальноосвітніх знань, а також обсяг виробничого навчання, зазначав М. Скаткін. І навпаки – чим менша диференціація, тим менше можливостей узгодити загальну освіту з вимогами виробничого навчання і профілем вищої школи [450, с. 32].

М. Мельников (Советская педагогіка, 1962) рекомендував виділити в 9 – 11 класах на профілюючі розділи програми від 4 до 8 % усього навчального часу\_ або в середньому 6 % по чотирьох відділах. У проєкті плану школи з диференційованим навчанням, розробленому Інститутом загальної і політехнічної освіти на профілюючі предмети відводилося близько 15 – 16% усієї кількості годин у старших класах (Додаток М1) [271, с. 34-50].

Навчальний план фізико-технічного відділення в досвіді Московської школи № 170 був використаний при підготовці монтажників та регулювальників радіотелевізійних установок, а також робітників механоскладальних та електромонтажних робіт. Профілюючими предметами цього напрямку були фізика, математика та креслення. На вивчення фізики було виділено на 100 годин більше, ніж у нормативному навчальному плані. В експериментальній Московській школі № 710 спеціальні предмети виробничого навчання (електротехніка, радіотехніка, машинознавство, технологія матеріалів) також тісно перепліталися із навчальним матеріалом фізики [341, с. 51-60].

Навчальний план хіміко-технічного напрямку з виробничим навчанням середньої школи був розрахований на підготовку учнів для роботи в хімічній промисловості в ролі лаборанта та апаратника широкого профілю. Профілюючими предметами були хімія та математика. На вивчення хімії виділялося на 68 годин більше, ніж за типовим навчальним планом (Додаток М2) [271, с. 34-50].

Профілюючими предметами природничо-агрономічного відділення були біологія та хімія. Потреба впровадження у сільське господарство досягнень науки та техніки, на думку вчених, вимагає від сільськогосподарників природничих знань. Тому у навчальному плані було збільшено майже у два рази годин на вивчення біології. Посилене вивчення хімії, на думку вчених, сприяло обізнаності учнів у агрохімії. Години на математика та креслення були залишені майже без змін. Учні цього напрямку здобували спеціальність механізатора сільськогосподарства широкого профілю.



План гуманітарного відділення середньої школи з виробничим навчанням був спрямований на підготовку робітників різних галузей культури, державних закладів: бібліотекарів, журналістів, секретарів-кореспондентів та ін. Профільюючими предметами цього напрямку були російська мова, література, історія та іноземна мова.

Після чотирирічного проведення експериментальної роботи М. Гончаров у статті «Еще раз о дифференцированном обучении в старших классах общеобразовательной школы» (Советская педагогика, 1963) констатував успішність впровадження диференційованого навчання. З усіх 22 класів, зазначав учений, не було жодного невстигаючого учня з профільюючих предметів. Пояснював він це тим, що «диференційоване навчання викликає у школярів стійку зацікавленість до профільюючих предметів відповідно до обраної спеціальності і тим самим впливає на ефективність усього навчально-виховного процесу» [78, с. 41].

М. Гончаров вважав, що диференційоване навчання дозволяє створити оптимальні умови для розвитку індивідуальності, здібностей та інтересів учнів, позаяк дає можливість відповідно змінити зміст і методику викладання не тільки профільюючих, але й інших предметів.

Основним противником ідеї моделі диференційованого навчання, запропонованої М. Гончаровим, був П. Руднев. Учений вважав, що висунутий підхід загрожує принципам радянської школи та соціальної справедливості. Також відзначав нестійкість інтересів старшокласників, що може в разі помилкового вибору профілю зашкодити їм.

П. Руднев вважав, що здібності і задатки дітей спонтанні, тому їх необхідно лише розкривати, «немає специфічних задатків до географії, хімії, історії і біології, астрономії і літератури». Він вважав неправильним твердження, що «можна бути здібним в одному і нездібним в іншому навчальному предметі» [415, с. 19].

У ході наукової дискусії про диференційоване навчання були піддані критиці і критерії відбору змісту освіти залежно від напрямку професійної підготовки, а також недоліки навчальних планів. Наприклад, на фізико-технічному відділенні відзначалося значне перевантаження учнів теоретичними та практичними заняттями. Школярі займалися 36 годин на тиждень, не враховуючи факультативних занять [341, с. 54].

У свою чергу, Міністерство освіти СРСР вважало, що диференційоване навчання не сприяло виконанню Закону про зміцнення зв'язку школи з життям, а готувало випускників більшою мірою до вступу у виші.

Однак основна причина, через яку було зупинено упровадження диференційованого навчання в СРСР, полягала в незадовільному стані матеріально-виробничих баз більшості шкіл, які не надавали належної можливості для політехнічного і виробничого навчання учнів.

Проте ідея диференційованого навчання знаходила своє втілення в організації *шкіл-інтернатів з поглибленим вивченням предметів*.

Створення шкіл-інтернатів з поглибленим вивченням предметів бере свій початок з 1946 року після прийняття Радою Міністрів УРСР Постанови «*Про покращення вивчення іноземних мов у семирічних та середніх школах УРСР*».

Після закінчення Другої світової війни СРСР став членом ООН та низки інших міжнародних організацій, для яких англійська мова була однією з основних робочих мов. Водночас в СРСР фахівців з цієї мови було дуже мало, адже у довоєнні роки школи і вищі країни були зорієнтовані на вивчення німецької мови. Через це виникла потреба в кадрах для дипломатичного корпусу. Наркомат закордонних справ УРСР, під керівництвом його керманіча Д. Мануїльського, ініціював створення в республіці системи підготовки дипломатичних кадрів. Були організовані інститути іноземних мов, факультет міжнародних відносин (у структурі Київського університету ім. Т.Г. Шевченка), а також три чоловічих *спецшколи-інтернати з вивчення іноземної мови* – у Києві, Харкові та Одесі [269].

Спецшколи-інтернати були закритими навчальними закладами для дітей-сиріт та напівсиріт, батьки яких загинули під час війни. Подібно до дитячих будинків, ці заклади були на повному державному забезпеченні. Вони готували дітей до вступу у вищі відповідного профілю. Викладання велося українською мовою, а деякі предмети: географія, історія, математика та ін., залежно від наявності фахівців зі знанням англійської мови, - англійською [356, с. 54].

Наприклад, Київська школа-інтернат мала назву «Чоловіча спеціальна середня школа-інтернат з викладанням ряду предметів у старших класах англійською мовою». Набір учнів у школу проводила спеціальна приймальна комісія з урахуванням результатів індивідуальної співбесіди з кандидатами. Вся система навчання була спрямована на досконале оволодіння учнями англійською мовою. Зі спогадів випускників школи Б. Афанасьєва та Л. Ларіна дізнаємося, що, окрім обов'язкових занять, у школі-інтернаті використовували різні форми навчання: уроки розмовної практики, позакласне читання «зі здачею сторінок», дні і тижні під гаслом «*Speak only English*». У старших класах викладання деяких предметів велося англійською мовою [12].

Спецшкола-інтернат у початковому вигляді проіснувала 10 років, до 1956 р., а згодом була розформована. За період існування школи близько 30 випускників стали дипломатичними працівниками і службовцями з глибоким знанням іноземних мов, з-поміж них 5 осіб працювали надзвичайними і повноважними послами в зарубіжних країнах.

Історія створення спеціалізованих шкіл-інтернатів з *поглибленим вивченням фізики, хімії та природничих наук* у СРСР розпочинається 1958 року з публікації у газеті «Правда» статті радянського фізико-хіміка, академіка АН СРСР М. Семенова «*Заглядывая в завтрашний день... Заметки по некоторым вопросам перестройки средней и высшей школы*», у якій учений аргументував потребу відбору з 8 класу по 5-8 % здібних учнів щороку для навчання у школах нового типу. Такий відбір, наголошував М. Семенов, повинен проходити незалежно від соціального становища та впливу батьків. Основне завдання цих шкіл учений убачав у підготовці молоді до вступу у дослідницькі

виші та у підготовці лаборантських кадрів для заводських лабораторій, дослідницьких інститутів та ін. [442, с. 108].

М. Семенов переконував: для того, щоб реалізовувати відбір найздібніших до наукової роботи молоді зі всієї країни, необхідно забезпечити спецшколи-інтернати житлом, харчуванням та організацією нагляду за приїжджими дітьми та дітьми з малозабезпечених сімей. Курс навчання в цих школах, на його думку, повинен скласти три роки, з яких у цілому півтора року мають присвячуватися завершенню загальної середньої освіти і півтора роки – на поглиблене вивчення відповідних спеціальних предметів, головним чином, на практичну роботу учнів у лабораторіях зі спеціальності та майстернях [442, с. 108].

Ідея створення спеціалізованих шкіл-інтернатів з поглибленим вивченням фізики, хімії та природничих наук була підтримана вченими Я. Зельдович, А. Сахаровим, А. Колмогоровим.

Так, Я. Зельдович і А. Сахаров пропонували курс навчання у спеціалізованих школах зменшити до двох років з тим, щоб учні могли у 16 – 17 р. вступати до вишу. А вступ до спецшколи вчені пропонували ускладнити випробовуваннями, щоби запобігти «конкурсу батьків» та різних «нездорових явищ» [140, с. 111].

Підтримуючи ідею М. Семенова про створення шкіл інтернатного типу, Я. Зельдович та А. Сахаров вважали, позитивним їх створення при вишах. Водночас учені наголошували на потребі змін навчальних планів та програм для спецшкіл, зокрема, скорочення кількості годин на гуманітарні науки та модернізації змісту програм фізико-математичного циклу [140, с. 112].

Проте не всі вчені схвально підтримали ідею створення шкіл з поглибленим вивченням математики, фізики та інших предметів. Так, академік М. Лаврентьєв у статті «Нужны ли специальные школы для „особо одарённых“?»», опублікованій 1958 р. у газеті «Правда», розкритикував пропозиції Я. Зельдовича і А. Сахарова. Учений вважав, що потрібно дбати не про те, щоб «скоріше виділити і відокремити швидкодумів», а про «розвиток любові до творчості у широких колах молоді» [238, с. 115-117].

Попри свої погляди, М. Лаврентьєв був одним з ініціаторів створення 1963 року школи-інтернату при Київському університеті.

В означений період законодавчої бази для створення шкіл-інтернатів не існувало. Підготовча робота зі створення такої бази велася у Москві. Значну роль у цій роботі відіграв академік АН СРСР І. Кікоїн. Під його керівництвом було підготовлено листа до ЦК КПРС з обґрунтуванням та пропозицією організації шкіл-інтернатів при найбільших університетах країни [293, с. 151].

23 серпня 1963 р. було затверджено Постанову Ради Міністрів СРСР «Про організацію спеціалізованих шкіл-інтернатів фізико-математичного та хіміко-біологічного профілю». У Постанові містилося рішення про організацію на експериментальному рівні при Московському, Ленінградському, Новосибірському і Київському державних університетах спеціалізованих шкіл-інтернатів фізико-математичного і хіміко-біологічного профілів із трирічним

терміном навчання. Відповідно до постанови в такій школі-інтернаті мало бути 360 учнів (Додаток Н1)[314, с. 159].

25 вересня 1963 року Радою Міністрів УРСР було затверджено Постанову «Про організацію в м. Києві спеціалізованої школи-інтернату фізико-математичного профілю», відповідно до якої при Київському університеті імені Т.Г. Шевченка організовувалася спеціалізована школа-інтернат фізико-математичного профілю з трирічним строком навчання у складі 9 – 10 класів, з контингентом учнів 360 чоловік. Поряд із загальною освітою спеціалізована школа-інтернат надавала підготовку зі спеціальностей програміст-обчислювач і фізик-лаборант (Додаток Н2).

Відбір кандидатів у школу-інтернат здійснювався університетом з активною участю АП УРСР та органами народної освіти із числа найуспішніших учнів сільських шкіл на основі конкурсних екзаменів із профільюючих дисциплін та співбесід учених із вступниками.

Приїжджі та учні з малозабезпечених сімей школи-інтернату забезпечувалися гуртожитком, одягом, взуттям, а також безкоштовним харчуванням за нормами, що складали 85 відсотків від норм, передбачених для учнів санаторно-лісових шкіл [314, с. 159].

Для викладання профільюючих дисциплін, спеціальних курсів, проведення семінарів і лабораторних робіт у спеціалізованій школі-інтернат залучалися професори і викладачі відповідних державних університетів та наукових співробітників науково-дослідних установ [314, с. 160].

Створення в УРСР у досліджуваний період трьох шкіл-інтернатів з англійською мовою навчання та Київської спеціалізованої школи-інтернату започаткували становлення та розвиток шкіл з поглибленим вивченням предметів, мережа яких розширювалася впродовж 70-х, більшою мірою 80-х років. У цих школах проводилося навчання відповідно до профілю базового університету та здійснювалася підготовка учнів до вступу у цей виш. Єдиними замовниками такої моделі профільного навчання радянської школи були партійно-державні керівні структури.

На початку 1960-х років набуває розвитку ідея створення факультативів як однієї з форм *профільного навчання за інтересами*.

На думку М. Скаткіна, для свідомого оволодіння складними професіями не досить тих загальноосвітніх знань, які передбачені програмами. Професійна освіта специфічна за своїм змістом, зазначав учений, адже кожна спеціальність чи група складних професій ставить свої вимоги до загальних і політехнічних знань. Та все ж, якщо загальна освіта буде надто підпорядкована інтересам професійної, то «може призвести до порушення логіки знань, до зниження знань учнів». Тому М. Скаткін пропонував «розумну організацію диференційованої загальної освіти», яка би поєднувалася із конкретним виробничим навчанням і продуктивною працею [451, с. 32].

На думку М. Скаткіна, організація диференціації навчання в середній школі мала відбуватися через введення факультативних додаткових предметів за вибором учнів. Вирішуючи питання змісту і обсягу додаткових загальноосвітніх знань, учений переконував у потребі поглибленого вивчення

тих розділів і тем основного навчального плану, які мають важливе, вирішальне значення для розуміння суті основних математичних уявлень, закономірностей фізичних і хімічних явищ, а також тем, при вивченні яких виникають найбільші труднощі. Ця дорога повинна була вести до розширення та поповнення знань у галузі цієї науки і тісно мала бути пов'язаною із найпростішими формами наукового дослідження (самостійна робота над книгою, реферати, повідомлення і доповіді на семінарських заняттях, лабораторні практикуми, самостійні розрахунки і найпростіші форми проектування й конструювання тощо). Передбачалося, що такий шлях розвиватиме творчі здібності та навчальний інтерес учнів.

М. Скаткін вважав, що при диференціації важливо забезпечити внутрішній зв'язок між загальноосвітніми знаннями з основної програми, додатковою для певного відділення і програмою спеціальної підготовки. Найбільш тісний внутрішній зв'язок, на його думку, мав би бути при підготовці до тих професій, в основі яких лежить широке використання загальноосвітніх знань (обчислювачі-програмісти, монтажники-регулювальники радіотелевізійних установок, лаборанти і апаратники для хімічної промисловості тощо). Тут важливе розширення загальноосвітніх знань із хімії, математики, фізики. Найслабший зв'язок їх буде у тих професіях, які не ставлять великих вимог до загальноосвітніх знань (продавець, швачка та ін.). Тому зміст додаткових загальноосвітніх знань у цьому випадку мав би обумовлюватися, на думку вченого, вимогами вишу та особистими інтересами учнів [451, с. 34].

Варто відзначити, що з 1959 / 1960 навчального року у навчальних планах стали виділяти години для факультативних занять. Так, на 1959 / 1960 навчальний рік було виділено для старших класів по 0,2 години на тиждень, на 1960/1961 навчальний рік – по 2 години, на 1963/1964 навчальний рік – по 3 години на тиждень. Проте запровадження факультативів, як форми диференційованого навчання в означений період, не дало очікуваного ефекту.

Таким чином, демократичні зміни у країні створили у 50-х роках ХХ століття сприятливі умови для освітніх реформаторських змін, у ході яких робилася спроба запровадження у загальноосвітній школі *профільного навчання як професійного спрямування так і академічного*.

На початку 50-х років у невеликій кількості прогресивних шкіл реалізовувалося профільне навчання професійного спрямування *через позаурочну роботу учнівських та технічних гуртків*. Наявність значної кількості гуртків у школі допомагала професійному самовизначенню учнів та вивченню ними того профілю, який відповідав їхнім інтересам та здібностям. Однак така модель профільного навчання не здобула широкого запровадження через велику залежність її від матеріально-технічної бази школи.

Організація профільного навчання професійного спрямування *через запровадження виробничого навчання у старших класах* повинна була забезпечити вивчення теоретичних дисциплін і практичних курсів, спільних для певних груп професій, а також сприяти отриманню кваліфікації робітника із певної спеціальності. Реалізація цих ідей потребувала наявності міцної матеріальної бази. Школи повинні були налагоджувати співпрацю з

виробничими підприємствами для забезпечення ефективної професійної підготовки учнів. Головною умовою побудови навчального плану школи в окреслений період було збереження встановленого співвідношення єдиного обсягу та змісту основ наук і варіативного виробничого навчання. Проте запровадження виробничого навчання у старших класах зазнавало значних труднощів через незадовільний стан матеріально-технічної бази й було результативним лише у невеликій кількості передових шкіл.

Пошук ученими оптимального поєднання змісту загальної, політехнічної та професійної освіти зумовив початок розвитку ідеї *диференційованого навчання* у старших класах загальноосвітньої школи *через впровадження фуркації*. З кінця 1950-х років радянського періоду вченими під керівництвом М. Гончарова та М. Мельникова проводилося експериментальне вивчення ефективності впровадження диференційованого навчання у загальноосвітній школі. Це стало поштовхом для створення *інституту спеціалізованих шкіл*, у яких здійснювалася підготовка дітей за профільними спеціальностями вищих навчальних закладів.

#### **4.3. Втілення ідеї поглибленого вивчення предметів в умовах утилітарної середньої освіти (II половина 1960-х – початок 1980-х рр.)**

Вивчаючи історію радянської школи впродовж II половини 60 – 70-их років, виявили, що найближчим її оточенням, яке мало значний на неї вплив, були держава та ідеологія. Політичний фактор особливо впливав на розвиток школи, визначав напрям її розвитку та частково гальмував його.

Після усунення М. Хрущова розпочалася брежнєвська епоха, основні риси якої дуже влучно, на нашу думку, охарактеризувала Л. Березівська: «бюрократизм, згортання гласності, посилення монополізму КПРС, командно-адміністративна система, закритість, кризові явища, посилення ідеологічного диктату в духовній сфері й виникнення дисидентства як нової форми духовної опозиції, що позначилися на розвитку шкільної освіти в УРСР» [24, с. 339].

Окрім політичного впливу, школа відчувала вплив економіки, яка також була інтегрована в школу, хоча меншою мірою. Тому поява в 70-х роках кризових тенденцій у розвитку народної освіти значною мірою була пов'язана із стагнацією в економіці. Упродовж усієї брежнєвської епохи не було здійснено жодної реформи. Плани трьох п'ятирічок поспіль не були виконаними.

Від п'ятирічки до п'ятирічки падали основні економічні показники. Виробництво праці знизилося від 6,8 % у 8 п'ятилітці, 4,4 % у 9, до 3,8 % у 10 п'ятилітці. Фактично поступово всі товари попадали в розряд дефіцитних. А на початку 80-х було констатовано, що приріст радянської економіки зупинився [278, с. 44].

Деякі компенсуючі функції народного господарства СРСР виконувала так звана «тіньова» економіка. У II половині 60 – 70 років з'являвся прошарок лікарів, які допомагали хворим за окрему плату, закріпився ринок

*репетиторських послуг у сфері освіти*, розповсюдилася практика надання послуг за високими тарифами.

Таким чином, відмова від економічних змін поступово призводила до падіння економічних показників та введення радянської економіки у стан стагнації. Згодом, на XXVII з'їзді КПРС (1986), критикуючи стиль роботи Л. Брежнєва, Б. Єльцин назве роки його керівництва періодом застою.

Безумовно, така економічна кон'юнктура не могла не відбитися на розвитку радянської школи, яка була міцно пов'язана із соціально-економічним організмом суспільства та чутливо реагувала на його соціально-економічні зміни та потреби.

У роки «застою» народне господарство фінансувалося за так званим «залишковим принципом». Частки держбюджету на освіту з кожним роком зменшувалися (1970 – 12 %, 1980 – 10,5 %, 1985 – 9,8 %) [300, с.258].

Економічні показники особливо негативно впливали на матеріально-технічну базу шкіл, зокрема, на забезпеченість шкіл навчальним обладнанням, приладами і кабінетами. Так, школи були погано оснащені кабінетами інформатики та обчислювальної техніки. Загалом потреба шкіл у технічних засобах навчання задовольнялася лише на 38% [278, с. 47].

Першим документом, який свідчив про зупинку хрущовських реформ в освіті, була постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР *«Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням»* (10 серпня 1964 р.). Нею було схвалено рішення про переведення середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням з 11-річного на 10-річний термін навчання [311, с. 218]. Курс освітніх змін був спрямований на запровадження загальної середньої освіти. Перехід школи з 11-річного терміну навчання на 10-річний потребував переробки навчальних планів та програм, а також внесення змін до змісту освіти.

Відповідно до *рішень XXIII з'їзду КПРС (1966)* перед працівниками освіти поставали завдання «поглибити знання учнів із загальноосвітніх предметів, зокрема, із суспільних наук, усунути невинуватену професіоналізацію школи та подолати недоліки у професійній орієнтації учнів» [87, с. 6].

Варто відзначити, що впродовж 1966 року було створено низку центральних органів управління, які централізовано вели освітню політику по всій території Радянського Союзу: союзно-республіканське Міністерство освіти СРСР; Вчену методичну раду, а також Всесоюзну раду з питань середньої школи, до якої увійшли всі міністри освіти союзних республік; Академія педагогічних наук РСФСР була реорганізована в загальносоюзний науковий центр – Академію педагогічних наук СРСР [242, с. 339].

Для реалізації плану розвитку народної освіти відповідно до директив XXIII з'їзду 15 грудня 1964 року Академія наук СРСР та Академія педагогічних наук СРСР створили комісію з розробки змісту освіти. До складу комісії увійшли відомі радянські вчені різних галузей знань (О. Ішлінський, А. Колмогоров, О. Мінц, М. Нечкіна, О. Опарін, М. Семьонов та ін.), а також письменники, діячі мистецтв, спеціалісти професійної освіти, директори і

головні інженери підприємств, працівники органів народної освіти, вчителі, методисти. При комісії було створено 15 предметних робочих груп, які працювали над типовим навчальним планом та програмами [278, с. 65].

Результати аналітичного аналізу комісії та її роботи над новими навчальними планами і програмами лягли в основу нормативних документів, прийнятих ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР, які були рекомендовані міністерствам освіти союзних республік для впровадження у середню школу [297, с. 168]. Так, відповідно до постанови *«Про часткові зміни трудової підготовки в середній загальноосвітній школі»* (23 лютого 1966 р.) середня школа надавала загальну і політехнічну освіту, і лише за наявності умов – професійну підготовку.

Варто зазначити, що на місцях постанову ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 26 лютого 1966 було сприйнято як сигнал до ліквідації виробничого навчання учнів. У багатьох містах і районах у перші роки восьмої п'ятирічки закривалися навчальні цехи, ділянки, скорочувалося число шкіл з виробничим навчанням. Загальні підходи до змін навчальних планів та програм були окреслені у Постанові *«Про заходи подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи»* (жовтень, 1966 р.), що сприймалася вчительською громадкістю як конкретна програма дій з вдосконалення навчально-виховного процесу. У документі підкреслювалася потреба відповідності «навчальних планів та програм сучасному рівню наукових знань, усунення перевантаження школярів обов'язковими навчальними заняттями, що негативно впливає на глибину, міцність знань учнів, на їхнє здоров'я» [297, с. 167].

Відповідно до Постанови, у практику школи вводилися нові навчальні плани, програми та підручники. Також відбувалися певні зміни у структурі і побудові курсу середньої школи, зокрема, ініціювався перехід початкового навчання з чотирирічного курсу на трирічний. Такі зміни були зумовлені зміною ролі початкового навчання у загальній системі народної освіти та започатковували вивчення систематичного курсу основ наук з 4 класу [297, с. 167].

Для поглиблення знань із фізико-математичних, природничих та гуманітарних наук, а також для розвитку різнобічних інтересів та здібностей учнів, починаючи з 7 класу у середній школі передбачалося проведення *факультативів за вибором учнів*.

Деякі пункти Постанови носили явно декларативний характер. Наприклад, заборона практики відволікання учнів у навчальний період на сільськогосподарські та інші роботи, які безпосередньо не пов'язані із навчальним процесом, що «призводить до перевантаження школярів і завдає серйозних збитків якості навчання і здоров'ю дітей» [298, с. 221]. Відомо, що така практика в період «застою», навпаки, була широко поширеною.

Типовий навчальний план, загалом, зберігав традиційне для практики радянської школи співвідношення гуманітарної та природничої освіти. Під час обговорення проблем змісту освіти були спроби скоротити у навчальному плані частку предметів гуманітарного циклу (рідна мова, література, історія, суспільна та економічна географія). Однак така ідея не отримала підтримки



більшості. Тому у типовому плані гуманітарні предмети займали близько 40 % усього навчального часу на противагу 37 % навчального плану 1959 року.

Водночас комісія скоротила кількість годин на вивчення іноземної мови, пояснивши, що цей недолік компенсується факультативними заняттями та заняттями за вибором.

Другу групу гуманітарних предметів склали історія, суспільствознавство, суспільна і економічна географія СРСР та економічна географія зарубіжних країн. Ці предмети були представлені в новому типовому плані в тому ж обсязі, як були в одинадцятилітній школі, окрім історії, на вивчення якої було виділено менше на 2 години в тиждень.

У типовому плані було дещо збільшено кількість годин на вивчення природничо-математичного циклу (35,6 % загального обсягу навчального часу проти 30 % за навчальним планом 1959 року) [297, с. 167].

За типовим навчальним планом на факультативні заняття відводилося: у 7 класі – 2 години, у 8 класі – 4 години, у 9 і 10 класі – по 6 годин на тиждень [297, с. 167]

Отже, значне місце у вдосконаленні змісту, організації і методів навчання у радянській школі в означений період відводилося *факультативам*. Факультативи розглядалися як *вид організації диференціації та індивідуалізації навчання*, що сприяв, з одного боку, відображенню у шкільній освіті сучасних досягнень науки, техніки і культури, а з іншого – поглибленню та розширенню знань і розвитку різнобічних інтересів і здібностей учнів середньої школи. Вивчення навчальних предметів за вибором відповідно до побажань і здібностей учнів, на думку вчених, значно підвищує ефективність навчальних занять, формує у школярів уміння поповнювати свої знання за власною ініціативою [297, с. 168].

Комісія АН СРСР і АПН СРСР рекомендували факультативні заняття на 1967 / 1968 навчальний рік проводити за програмами двох видів:

- *додаткові матеріали до систематичних курсів*, які мали вивчатися паралельно із заняттями за основним навчальним планом;
- *спеціальні курси*, які розширюють і доповнюють систематичні курси основ наук.

Передбачалося, що *додаткові розділи і питання до систематичних курсів основ наук* на факультативних заняттях вивчатимуться з метою поглиблення знань учнів із предмета, удосконалення практичних умінь і навичок, розвитку інтересу і здібностей. У додаткові розділи факультативних занять мали включатися питання, які ввійшли до проектів нових програм, але які не вивчалися в основному курсі.

Програма основних курсів і додаткових розділів разом мали скласти *програму підвищеного рівня з предмета*, що повинна була вводитися з всіх загальноосвітніх предметів, що вивчалися у старших класах середньої школи.

*Спеціальні факультативні курси* мали сприяти поглибленому вивченню окремих розділів чи проблем того або іншого курсу основних наук та формувати в учнів уміння використовувати їх на практиці. Спеціальні

факультативні курси школи повинна була визначати педагогічна рада із переліку курсів, запропонованих учителями чи запрошеними спеціалістами.

Варто відзначити, що комісія наголошувала на недопустимості використання факультативних занять для підготовки до вступних екзаменів у вищі і технікуми, переведення факультативних занять у додаткові з матеріалу основного навчального курсу, вузької спеціалізації учнів, коли на користь «улюбленому» предмету страждають навчальні предмети основного курсу [297, с. 169]. Однак на практиці дуже часто факультативні заняття проводилися для поглибленого вивчення тих чи інших розділів профільних предметів, необхідних при вступі у виш.

В Академії педагогічних наук СРСР була створена наукова рада з питань факультативів на чолі з Д. Епштейном, у Науково-дослідному інституті змісту і методів навчання АПН СРСР – лабораторію з вивчення досвіду впровадження факультативів у середній школі. При АПН СРСР були розгорнуті дослідження з таких напрямів:

- визначення тематики і змісту факультативних занять (обсяг, структура і кількість факультативних курсів в окремій школі);
- розробка методики факультативних занять, визначення їх взаємозв'язку з основним курсом і позакласними заходами;
- вивчення найефективніших шляхів відбору учнів (за інтересами і здібностями) для різних факультативів.

Науковці організували всесоюзні конференції, на яких оприлюднювався досвід запровадження факультативів. У центральних педагогічних журналах «Советская педагогика», «Народное образование» систематично публікувалися статті вчителів та вчених з означеної проблематики.

Серед учених проблема факультативних занять була предметом вивчення О. Арсеньєва, Д. Епштейна, І. Зверєва, М. Мельникова, М. Скаткіна та ін. М. Скаткін підійшов до проблеми факультативів з точки зору активізації пізнавальної діяльності учнів. Разом із Е. Костяшкіним він розробив модель школи майбутнього, вказуючи на особливе місце у ній факультативів.

Будучи глибоко переконаним, що без диференційованого навчання «не можна досягти бажаних результатів у середній освіті», М. Гончаров розглядав факультативи як можливість урахування та розвитку інтересів на нахилів учнів. На його думку, саме факультативні заняття дозволяють забезпечити поєднання «стабільності і гнучкості змісту шкільної освіти» [77, с. 55].

М. Роземберг вважав, що факультативи мають замінити позакласну роботу (гуртки, наукові товариства та ін.) та давати учням «систематизовані знання з певного розділу науки. Це розширюватиме їх кругозір, розвиватиме інтерес до науки» [409, с. 25].

М. Роземберг виділив основні вимоги, які повинні були враховуватися при організації факультативних занять, а саме: матеріал, який вивчався на факультативних заняттях, повинен бути пов'язаний з останніми досягненнями науки та техніки; вивчення спеціальних курсів або циклів питань мають розширити науковий кругозір учнів і дати їм відомості, яких немає у

програмах; збільшити кількість годин на практикуми та лабораторні дослідження [409, с. 26]

При Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР було організовано комісії, які розробляли навчальні плани, програми та підручники для шкіл. Для факультативів опрацьовувалися типові, а не обов'язкові програми. Передбачалося їх доповнення або створення власних на місцях, залежно від потреб та специфічних умов роботи кожної школи.

У програми додаткових матеріалів на 1967 / 1968 навчальний рік було включено питання, які ввійшли до проектів нових програм. *Програми підвищеного рівня* рекомендувалося запроваджувати з таких предметів:

українська мова – у 7 – 8 класах;	історія – у 9 – 10 класах;
російська мова – у 7 – 8 класах;	географія – у 8 класі;
українська література – у 7 – 8 класах;	біологія – у 8 класі;
російська література – у 8 – 10 класах;	фізика і хімія – у 8 – 10 класах;
математика – у 7 – 10 класах;	креслення – у 7 – 8 класах.

Міністерством освіти УРСР було затверджено такі програми *спеціальних курсів: з історії і суспільствознавства: історія міжнародних відносин і зовнішньої політики СРСР (10 клас); історія рідного краю (7 – 8 клас); з російської літератури: радянська література (10 клас); з української літератури: українська радянська література (10 клас); з математики: обчислювальна математика (9 – 10 клас); програмування (9 – 10 клас); елементи дискретної математики (9 – 10 клас); векторні площини і розв'язування задач лінійного програмування (9 – 10 клас); з креслення: елементи нарисної геометрії, машинобудівельного креслення, будівельне і топографічне креслення (9 – 10 клас); з фізики: закони збереження в механіці, вибрані розділи з молекулярної фізики (9 клас), фізичні основи електроніки, фізика космосу (10 клас), основи фізико-технічних вимірювань з практикумом, будова і властивості речовини (9 – 10 класи); з хімії: хімія металів (9 клас), основи хімічного аналізу, основи агрохімії (9 – 10 класи); хімія полімерів, основи хімічної технології (10 клас); з біології: фізіологія рослин з основами мікробіології, фізіологія тварин (9 клас), фізіологія вищої нервової діяльності з основами психології (9 – 10 класи), елементи ботаніки, генетики і селекції (10 клас); з географії: основи геології, основи топографії і картографії (9 – 10 класи); з мистецтвознавства: живопис і графіка, скульптура і кераміка, музичне мистецтво, основи естетичної культури (8 – 10 класи); з фізичної культури і спорту: легка атлетика, спортивна і художня гімнастика, спортивні ігри (баскетбол, волейбол, ручний м'яч, акробатика) (7 – 10 класи); з трудового навчання: електротехніка, радіоелектроніка, металообробка, автомобіль, технічне креслення, агротехніка польових культур, насінництво польових культур, сільськогосподарські машини, ремонт тракторів і сільськогосподарських машин, механізація й електрифікація тваринництва, стенографія, машинопис [383, с. 20-21].*

Як бачимо, програми факультативних курсів були розроблені для *профільних предметів різних спрямувань: професійного та академічного.*

Спеціальні факультативні курси мали вивчатися після проходження відповідних розділів програми основного навчального плану. Поряд з річними спеціальними курсами вводилися курси з окремих тем і проблем наукового чи прикладного характеру, розраховані на меншу кількість годин.

Суттєве значення в узагальненні досвіду масового впровадження факультативних занять відіграли Всеукраїнські наукові конференції (Донецьк, Київ) та Всесоюзне засідання з проблем факультативів і спецкласів (Москва), проведені 1968 року, де вчені та практики обговорювали способи організації факультативних занять у середній школі. На засіданні були піддані критиці більшість програм факультативних курсів, зокрема, відзначалася недостатня варіативність програм з історії, нерівномірність розподілу факультативів, явна перевага факультативів з математики та літератури.

Навчальні програми факультативних курсів активно обговорювалися на сторінках української педагогічної періодики. Зокрема, у журналі «Радянська школа» за 1967 рік вийшла низка статей, присвячених різним аспектам організації факультативів у школі. Це такі: «Факультативні курси з фізики» М. Роземберга, «Готуємося до запровадження факультативних занять» А. Сайка, «Факультативні заняття з математики в старших класах» І. Познякова, «Факультативні заняття з математики» В. Фалько та ін.

1967 року колегією Міністерства освіти СРСР було затверджено рекомендації до факультативних занять, на основі яких були розроблені рекомендації союзних республік. Міністерство освіти УРСР своїми розпорядженнями зобов'язало обласні, міські і районні відділи освіти та інститути вдосконалення кваліфікації вчителів провести необхідну роботу з організації факультативних занять з 1 вересня 1967 року.

Відповідно до рекомендацій, факультативні заняття дозволялося організовувати у тих школах і з тих предметів, де були дотримані такі умови: наявність висококваліфікованих учителів та інших фахівців, що бажали вести такі заняття; добре обладнані кабінети і лабораторії, які мали забезпечувати якісне вивчення програми; присутність не менше 15 учнів, які бажали вивчати курс [383, с. 21].

Право вибору факультативного курсу надавалося кожному учневі, незалежно від успішності його в попередніх класах. Для одночасного вивчення кожен учень міг обрати не більше двох курсів: один – із основ наук, другий – з мистецтва, спорту чи науково-практичного характеру. Будь-які іспити при комплектуванні груп не допускалися. Однак якщо на факультативний курс було більше бажуючих, ніж місць, то перевага надавалася тим, хто з даного і суміжного з ним предметів мав за попередній клас більш високу оцінку.

Згідно з рекомендаціями, факультативні курси затверджувалися педагогічною радою школи. Максимальну кількість учнів на кожний курс визначав директор школи, залежно від характеру курсу і можливостей забезпечення учнів робочими місцями в кабінеті і лабораторії.

Факультативні заняття в 7 – 8 класах повинні були плануватися на один рік. Вибір предметів для поглибленого вивчення в 7 – 8 класах не повинен був обумовлювати спеціалізації учнів у наступних класах. Винятки становили лише

заняття з іноземної мови, які могли плануватися на 2–3 роки. Заняття факультативного курсу в 9–10 класах залежали від профільюючого предмета, який вибрали учні для поглибленого вивчення протягом двох років. Окремі учні, за бажанням, могли обмежитися вивченням якого-небудь з оголошених спеціальних курсів, розрахованого на рік або менше.

Запис учнів на факультативні заняття проводився за бажанням, вони були необов'язковими. Кожен записаний учень повинен був відвідувати заняття і виконувати всю роботу, передбачену програмою. Робота учнів під час факультативних занять оцінювалася вчителем, підсумкові позитивні оцінки вносилися до атестата при закінченні середньої школи.

У рекомендаціях зазначалося, що запровадження факультативних занять жодним чином не послаблювало увагу органів народної освіти і шкіл до удосконалення навчально-виховної роботи з навчальних предметів. Шкільні програми з основ наук становили державний мінімум, який повинен був бути засвоєним кожним учнем.

Через погане навчально-методичне забезпечення передбачалося перші 2–3 роки заняття з більшості факультативних курсів проводити без спеціальних посібників, а широко використовувати видання науково-популярної літератури, такі як «Наука і культура», «Наука і людство» та ін.

З 1968 року в часописі «Радянська школа» з'явилася постійна рубрика «Факультативні заняття», де висвітлювався досвід упровадження факультативів у практику середньої школи. Аналіз низки статей дозволяє констатувати значну кількість недоліків у організації факультативів у середній школі.

Наприклад, І. Зверев зазначав, що впродовж першого навчального року, через невідповідність учителів до ведення факультативних занять, відсутність навчально-методичних матеріалів і обладнання, більшість факультативних груп розпалася, 95 % факультативних груп працювали за програмами «Додаткових матеріалів до систематичних курсів» і лише 5 % вивчали спеціальні курси [138, с. 43].

За даними В. Петрова, наукового співробітника Чернігівського педагогічного інституту, у більшості шкіл учителі не завжди дотримувалися програм за класами, часто вчителі використовували ці заняття для засвоєння завдань загального курсу. Подекуди факультативні заняття не були включені у розклад, а іноді проводилися на 6 і 7 уроках, коли діти відчували перевтому. Однак найважливішою проблемою дослідник називав забезпечення шкіл посібниками і методичною літературою та підготовку вчителів до проведення факультативних занять [342, с. 68].

Та попри недоліки, упродовж I половини 70-х років було відзначено динаміку у розвитку такого виду організації диференційованого навчання, як факультативи. Відповідно до архівних даних, 1970 року в українських школах було організовано 14.759 факультативних занять, де навчалися 383 тисячі учнів, 1971 року – 19 тисяч груп факультативів, 1973 року уже було організовано 49 тисяч груп з 884 тисячами учнів, що охоплювало 32 % усіх школярів [632, арк. 21; 487, с. 68].

Станом на 1970 – 1971 навчальний рік у 797 школах діяли факультативні заняття із української мови та літератури; у 1035 школах – із російської мови та літератури; у 925 школах – з іноземної мови; у 3075 школах – з математики; у 2517 школах – із фізики, у 1914 школах – із хімії, у 272 школах – із біології, у 229 школах – із географії, 1043 школах – з історії, у 201 школі – із суспільствознавства, у 29 школах – з астрономії, у 60 школах – із креслення, у 286 школах – з образотворчого мистецтва, у 1365 школах – із трудового навчання [627, арк. 10]. Архівні дані дозволяють нам стверджувати, що найбільшу кількість факультативних занять в означений період створено з математики, фізики, хімії, історії та трудового навчання.

Така динаміка розвитку факультативів у середній школі впродовж 70-х років підтверджує посилену роботу науково-педагогічної спільноти із запровадження факультативної форми організації профільного навчання. Посилена робота велася і з розробки та затвердження навчальних програм для факультативів.

Упродовж десятиліття неодноразово допрацьовувалися та видавалися програми факультативних курсів з урахуванням попередніх недоліків: скорочувалася багатотемність і дрібність багатьох курсів, посилювався пошуковий характер викладання та корегування матеріалу з тим, щоб уникнути дублювання змісту предметних курсів та ін.

Відповідно до рішення Колегії Міністерства освіти СРСР з 1970 року навчальні посібники для факультативних занять повинні були видаватися та доходити до школи разом із новими підручниками і посібниками з обов'язкових курсів у рік переходу школи на нові програми. Однак проблема методичного забезпечення факультативних курсів тривала протягом усього періоду їх запровадження. Водночас існувала невідповідність між різноманітністю програм і варіантами факультативних курсів та недостатньою кількістю навчально-методичної літератури і засобів навчання.

1974 року було затверджено Міністерством освіти СРСР *«Типове положення про факультативні заняття у загальноосвітній школі»*. Відповідно до нього факультативний курс був розрахований не менше ніж на 35 годин (1 година в тиждень – протягом року чи 2 години на тиждень – у півроку). У документі також зазначалося, що за наявності умов за рекомендацією відділу народного господарства можуть створюватися групи з учнів двох чи декількох різних класів (міжшкільні факультативи) [484, с. 298].

1974 / 1975 навчального року після широкого обговорення нових програм Міністерством освіти СРСР було прийнято понад 80 програм факультативних курсів: з російської (рідної) мови і літератури, історії, математики, фізики, основ педагогіки і психології, охорони природи, питань економіки промисловості і сільського господарства, етики, естетики та ін. [396, с. 8].

У звіті міністра освіти УРСР О. Маринича (1975) зазначалося, що в Українській РСР факультативними курсами охоплено понад мільйон старшокласників, а мережа шкіл з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих предметів за останніх п'ять років збільшилася більш як на 100 шкіл [261, с. 6].

Варто відзначити, що з 1976 року в контексті розробок ученими АПН СРСР методів здійснення міжпредметних зв'язків у процесі викладання природознавчих та гуманітарних предметів, піднімалося питання про потребу створення *міжпредметних факультативних курсів*. На думку вчених, такі факультативи повинні будуватися на чіткій базі «координації» предметів, тобто на основі міжпредметних зв'язків, що продиктовано внутрішнім змістом, логікою розкриття матеріалу суміжних предметів, використання знань одного предмета при вивченні іншого з метою всебічного пізнання об'єкта, який вивчається, а також розвитку у школярів умінь і навичок використання знань різних дисциплін при виконанні завдань практичного змісту [306, с. 31].

Однак на практиці інтерес до факультативних занять помітно послаблювався. У більшості шкіл вибір предметів, які вивчалися факультативно, планувало керівництво школи, не враховуючи побажань учнів. Шкіл, де існувала велика можливість вибору факультативів, було дуже мало. За даними Р. Тувіке, найчастіше факультативні заняття проводилися із математики, трудового навчання, іноземної мови у формі поглибленого вивчення основного курсу, серед факультативних курсів найпоширенішим був «Курс підготовки до сімейного життя». У більшості шкіл учні не знали переліку предметів, які вивчалися факультативно [487, с. 108].

Отже, вищезазначене дозволяє стверджувати, що, починаючи з 1966 року, і впродовж 10 наступних років середня школа переходила на нові навчальні програми. Факультативні заняття за вибором учнів мали стати гнучкою формою відображення у шкільній освіті досягнень науки, техніки і культури при врахуванні місцевих особливостей кожної школи, коли доповнення та зміни до змісту освіти вносяться без змін у навчальному плані, програмах і підручниках основного курсу середньої школи. Факультативи мали допомогти учням у їхніх професійній самовизначеності та сприяти організації навчання з урахуванням їхніх інтересів та здібностей. На практиці більшою популярністю користувалися факультативи академічного спрямування для поглибленого вивчення профільних предметів.

Науковці та педагоги впродовж десятиріччя вирішували низку основних завдань організації факультативів у середній школі: *визначення змісту, створення програм, навчальних і методичних посібників; вивчення та узагальнення досвіду* шкіл із проведення факультативних занять, перевірки на практиці змісту окремих факультативних курсів, дослідження методики викладання конкретних тем і розділів на факультативних заняттях; *вироблення загальних вимог до організації і змісту факультативних занять, а також загальних питань методики їх проведення*. Для середньої школи пропонувалися факультативи двох типів: *конгломерат тем*, безпосередньо пов'язаних зі змістом основного курсу, та *спецкурси*, які були розраховані на поглиблене вивчення матеріалу профільних предметів упродовж двох років.

Однак на практиці факультативи в означений період давали так званий «компенсаційний ефект», коли їх зміст заповнював різницю між старою і новою програмами. Результативність упровадження факультативів у практику

середньої школи залежала від навчально-методичного забезпечення факультативних занять і курсів та рівня підготовки вчителів для їх проведення.

Відповідно до Постанови «Про заходи щодо подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи» (жовтень, 1966 р.) у середню школу, окрім факультативів, вводилися ще такі форми диференціації навчального процесу, як *спецкласи та спецшколи з поглибленим вивченням окремих предметів* (математики й обчислювальної техніки, фізики й агробіології, гуманітарних предметів та ін.). Передбачалося, що середні загальноосвітні школи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів (гуманітарного і природничо-математичного профілів) забезпечать поглиблену підготовку учнів із визначених навчальних дисциплін, розвиватимуть здібності відповідно до інтересів та нахилів учнів, сприятимуть свідомому вибору молоддю професії. Тобто, у навчальному процесі мала реалізовуватися програма-максимум для учнів, які могли працювати у посиленому темпі, що відповідало їхнім індивідуальним можливостям.

Відповідно до Положення, спецкласи та школи з поглибленим вивченням окремих предметів повинні були організовуватися з дозволу Міністерства освіти УРСР за наявності висококваліфікованих педагогів, а також відповідних кабінетів і лабораторій. Передбачалося їх відкриття у великих населених пунктах, за наявності чисельних середніх шкіл.

У спецшколах та спецкласах профілююча навчальна дисципліна, факультативні заняття і трудове навчання мали об'єднуватися у спеціальний цикл, який складався із основного курсу підвищеного рівня, додаткових спеціальних курсів, прикладних навчальних предметів та виробничої практики. Спеціальному курсу не надавалася вузькопрофесійна спрямованість. При поглибленому вивченні предметів спеціальний цикл набував певного профорієнтаційного характеру, але в достатньо широкій сфері професійної діяльності.

Так, відповідно до профільних предметів спецкласи та спецшколи повинні були мати низку відділень. Наприклад, з фізики: фізика і радіоелектроніка, фізика й автоматика з обчислювальною технікою; з біології: фізіологія рослин і рослинництво, фізіологія тварин і тваринництво, мікробіологія; по хімії: хімія і хімічні технології, хімія й агрохімія; з гуманітарних предметів: англійська, французька чи німецька мови [297, с. 169].

Важливою засадою розвитку спецкласів та спецшкіл розглядалася єдність теорії та практики, подолання відстані між теоретичними знаннями, отриманими на уроках, та завданнями практики, що забезпечували б урахування пізнавальних інтересів учнів у організації їх трудового навчання. Тому спеціальні класи і школи повинні були налагоджувати зв'язок з підприємствами, науково-дослідними закладами чи вищими навчальними закладами відповідного профілю.

Право вибору у спеціальних класах і школах учнями реалізовувалося як право вибору класу чи школи, а не навчального предмета [297, с. 169]. Ці школи та класи повинні були комплектуватися з учнів, які виявили бажання



поглиблено вивчати обрані ними предмети. Якщо кількість бажаючих вступити до відповідного класу перевищувала число місць, то відбір повинен був здійснюватися на основі співбесіди із вступниками з урахуванням оцінок у свідоцтві про закінчення восьмирічної школи [290, с. 13].

На практиці найбільш поширеними в означений період були *школи з викладанням ряду предметів іноземною мовою*. У школах Української РСР вивчалися англійська, французька, німецька, китайська та іспанська мови. Не допускалося вивчення кількох мов у одній школі, бо така практика приводила до роздрібнення навчального навантаження вчителів.

У перші роки існування таких шкіл були спроби викладання іноземною мовою всіх предметів. У школах та школах-інтернатах з викладанням ряду предметів іноземною мовою при проведенні всіх занять іноземною мовою кожний клас ділився на три групи. Згодом, через труднощі у програмно-методичному забезпеченні, іноземною мовою викладалися лише гуманітарні предмети.

Аналіз навчальних планів загальноосвітніх шкіл з викладанням низки предметів іноземною мовою дозволяє стверджувати про значне перевантаження учнів, через те що тижневе навантаження у всіх класах таких шкіл за рахунок вивчення іноземної мови було збільшено на 2 – 3 години [289, с. 2-22].

Із 70-х років кількість шкіл з викладанням предметів іноземною мовою зростала. Згодом Міністерство освіти СРСР перейменувало їх у *школи з поглибленим вивченням іноземної мови*, не змінюючи організації навчального процесу та умов роботи вчителів. Вони створювалися у великих містах, навчатися там було престижно, тому здебільшого у них навчали дітей державних службовців та партійних керівників (Додаток Ж1, табл. Ж1.1) [627, арк. 10; 632, арк. 21].

Водночас в Українській РСР в означений період створювалися школи та класи з поглибленим вивченням математики, фізики та хімії. Відповідно до архівних даних, станом на 1970 – 1971 навчальний рік існувало 60 шкіл з поглибленим вивченням деяких предметів. З-поміж них: математика поглиблено вивчалася у 99,5 класах (3150 учнів); фізика – у 64 класах (2120 учнів); хімія – у 13 класах (9421 учень), а також російську літературу поглиблено вивчали у 6 класах (198 учнів) та у 2 класах – історію (56 учнів) [632, арк. 10].

Спецшколи все більше ставали елітним закладами для дітей партійного керівництва. Тому серед науковців існування таких шкіл піддавалося критиці. Так, радянський учений П. Капіца на міжнародному конгресі в Угорщині 1970 р. у своєму виступі критикував школи, які створені для вибраної, обдарованої молоді в галузі математики, фізики, хімії, біології. На його переконання, спецшколи з галузей мистецтв себе виправдовують, бо творчі артистичні здібності до музики, образотворчого мистецтва та ін., визначаються значно раніше, ніж здібності до творчого мислення у певній галузі науки. А школи з основних наук, на думку вченого, навіть шкодять, бо талановиті школярі для свого розумового росту потребують оточення таких самих талановитих товаришів, з якими вони могли б займатися. В існуючих школах

такого взаємного навчання не виникає, зазначав учений. Також негативною стороною цих шкіл П. Капіца вважав розвиток в учнів «зарозумілості та самовпевненості», що шкодить їхньому розвитку [165, с. 156].

Варто зазначити, що оприлюднення доповіді П. Капіци у «Комсомольській правді» спровокувало дискусію з означеної теми. Вчений наполягав на думці, що завдання спецшкіл – вивчати та розробляти передові методи навчання та виховання. Тому ці заклади, відстоював учений, повинні мати гарно підібрані кадри викладачів, а характер організації цих шкіл, відбір як викладачів, так і учнів має відповідати завданням спецшкіл. За такої умови, на думку П. Капіци, такі школи матимуть користь [165, с. 157].

Після прийняття Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і подальший розвиток загальноосвітніх шкіл» (1972) було дещо спрощено підхід до спецкласів та шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів, зокрема ліквідовано будь-яку спеціалізацію середньої школи. Тенденція поступової відмови від специфічних особливостей організації педагогічного процесу у школах і класах з поглибленим вивченням предметів у 1973 – 1974 рр. негативно проявилася в тому, що відповідними нормативними документами Міністерства освіти УРСР були ліквідовані спеціальні цикли навчальних предметів, у яких органічно поєднувалися профільюючі, прикладні дисципліни, трудове навчання і виробнича практика.

Відповідно до начальних планів середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл на 1972 / 73 навчальний рік максимальне навантаження учнів 9 – 10 класів з поглибленим вивченням окремих предметів не повинно було перевищувати 37 годин на тиждень. В одній і тій же школі дозволялося відкривати класи з поглибленим вивченням лише одного профільюючого предмета або двох споріднених (Додаток ЖЗ, табл. ЖЗ.1) [290, с. 6].

1974 року було затверджено міністерством освіти України Положення «Про школи і класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів». Відповідно до документа, такі школи відкривалися у складі 9 – 10 класів. За рішенням місцевих відділів освіти у цих школах могли одночасно функціонувати класи з поглибленим вивченням декількох предметів. [363, с. 8].

Відповідно до навчальних планів на 1974 / 75 навчальний рік, для поглибленого вивчення профільюючих предметів виділялося додатково на кожний 9 клас по 3 години і на 10 клас по 4 години на тиждень за рахунок годин трудового навчання (2 год.) і факультативних занять (9 клас – 1 год., 10 клас – 2 год.). Навчальне навантаження у таких школах та класах становило: у 9 класі – 37 годин, у 10 класі – 38 годин на тиждень [291, с. 8].

Кількість учнів у цих класах не перевищувала 35 осіб. Викладання всіх навчальних предметів, за винятком тих, які вивчалися поглиблено, відбувалося за єдиними програмами загальноосвітньої школи. Скорочення часу на їх вивчення не дозволялося. Викладання предметів, які вивчалися поглиблено, велося за навчальними програмами, які створювалися у відповідності до

типових програм Міністерства освіти СРСР і затверджувалися Міністерством освіти УРСР.

У Положенні «Про школи і класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів» наголошувалося на потребі підтримування постійного зв'язку таких шкіл з підприємствами та закладами відповідного профілю. З метою допомоги вчителям у поглибленому вивченні наукових основ спеціальних курсів, а також для проведення занять з учнями рекомендувалося залучати професорсько-викладацький склад університетів, педагогічних інститутів та інших вишів і співробітників науково-дослідницьких закладів [363, с. 8-11].

Однак підозріле ставлення до диференційованого навчання у роки застою було причиною поступового зменшення кількості таких шкіл. Наприклад, 1967 р. на весь Радянський Союз нараховувалося близько 5000 класів із поглибленим вивченням предметів, а на кінець 70-років їх кількість зменшилася вдвічі, до 2512 класів [522, с. 5]

Отже, школи та класи із поглибленим вивченням предметів були однією із моделей профільного навчання, яка реалізовувалася впродовж II половини 60 – 70 рр. У спецшколах та спецкласах профілююча навчальна дисципліна, факультативні заняття і трудове навчання мали об'єднуватися у спеціальний цикл, який складався із основного курсу підвищеного рівня, додаткових спеціальних курсів, прикладних навчальних предметів та виробничої практики. Школи з поглибленим вивченням предметів мали слугувати для відбору здібної до науки молоді та її підготовки до навчання у виші.

Однак спроба організації профільного навчання через створення класів та шкіл з поглибленим вивченням предметів не змогла повною мірою реалізувати ідею диференційованого навчання. Механічне збільшення кількості годин на поглиблене вивчення окремих предметів при збереженні загального навантаження приводила до перенавантаження учнів та зниження їх успішності.

Із середини 70-х років у країні отримала поширення нова форма організаційно-педагогічного забезпечення трудового навчання і виховання, професійної орієнтації і професійного відбору – *міжшкільні навчально-виробничі комбінати*. Вони були однією із форм диференційованого навчання.

Навчання у навчальному комбінаті проводилося для тих старшокласників, які бажали оволодіти робочою професією або отримати допрофесійну трудову підготовку. Навчання у міжшкільних комбінатах тривало 2 роки та проводилося за профілями.

До переваг роботи навчально-виробничих комбінатів учені відносили:

- багатопрофільність трудової підготовки, яка дозволяє школярам добровільно вибрати профіль;
- відповідність профілів трудової підготовки вимогам сучасному виробництву та місцевому виробничому оточенню;
- раціональніша, у порівнянні із шкільною організацією практикумів, організація процесу навчання і виробничої праці учнів;

- можливість ефективніше проводити комплекс заходів, спрямованих на трудове виховання учнів та надання дієвої допомоги у виборі професії [485, с. 13].

Наприклад, у районному навчально-виробничому комбінаті Орджонікідзенського району Харкова трудове навчання проводилося за 10 профілям, серед яких: станочний, токарний, слюсарно-інструментальний, слюсарно-ремонтний, слюсарно-збірний, слюсарно-модельний, електротехнічний, радіотехнічний, автомобільний, креслення [485, с. 13].

Отримавши початкову професійну підготовку, 50 – 55 % випускників середніх шкіл цього району Харкова йшли працювати на виробництво, поєднуючи роботу на виробництві й навчання у вечірніх та заочних середніх спеціальних і вищих навчальних закладах [485, с. 14].

23 серпня 1974 року вийшла Постанова Ради Міністрів СРСР *«Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів»*. Відповідно до документа, з метою покращення підготовки учнів середніх загальноосвітніх шкіл до праці і вибору професії дозволялося міським та районним радам з погодженням Міністерством освіти створювати, за наявності необхідних умов, за участю промислових і сільськогосподарських підприємств, державних і кооперативних організацій, міжшкільні навчально-виробничі комбінати трудового виховання і професійної орієнтації учнів середніх загальноосвітніх шкіл [313].

Основним завданням перед виробничим комбінатом було ознайомити учнів із трудовим процесом і змістом праці робочих на підприємстві, здійснювати професійну орієнтацію учнів з метою підготовки їх до свідомого вибору професії, надання учням початкових умінь праці обраної професії.

Профілі трудового навчання учнів у міжшкільному навчально-виробничому комбінаті визначалися з урахуванням місцевих потреб у робітничих кадрах та наявності матеріально-технічної бази [313].

У 1975 / 1976 навчальному році, за даними міністра освіти Української РСР О. Маринича, діяло 44 міжшкільних навчально-виробничих комбінати трудового навчання і профорієнтації учнів [261, с. 8]. Станом на 1978 рік діяло 164 навчально-виробничих комбінати, з-поміж них 71 – у сільській місцевості. У цей час навчалось в комбінатах майже 130 тис. старшокласників (кожний четвертий). Трудове навчання і професійна орієнтація здійснювалася, зазначав заступник завідувача відділу науки і навчальних закладів ЦК Компартії України В. Усенко, здебільшого з 8 – 12 профілів. Учні самостійно вибирали спеціальність залежно від своїх уподобань. По закінченню навчання випускники отримували кваліфікаційні свідоцтва.

Протягом наступних п'яти років планувалося збільшити кількість навчально-виробничих комбінатів до 619, у тому числі і в сільській місцевості до 385 [261, с. 8].

Значну увагу навчально-виробничим комбінатам було приділено на Всесоюзному з'їзді вчителів (1978). Делегати з'їзду відзначали необхідність завершення впродовж 1978 – 1980 рр. організації поглибленого трудового навчання всіх старшокласників, «яке впритул підводило б їх до оволодіння

певними професіями». Вирішення цього завдання більшою мірою покладалося на поширення практики створення міжшкільних навчально-виробничих комбінатів [404, с. 16].

Інститут трудового навчання і профорієнтації впродовж 1971 – 1975 рр. визначив дидактичні основи змісту і методів трудового навчання у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах. Науковці інституту підготували понад 50 методичних посібників з трудового навчання, навчального обладнання, профорієнтації та виховання у праці. Протягом цього періоду була видана монографія «Трудовое обучение школьников в межшкольных учебно-производственных комбинатах и цехах» (за редакцією М. Жиделева), у якій науково обґрунтовувалися організаційно-педагогічні основи діяльності навчально-виробничих комбінатів, особливості методики проведення занять з учнями, основи планування та організації навчально-виробничої роботи в комбінатах [485, с. 48].

Проте ширшого розвитку навчально-виробничі комбінати здобули після 1984 року, коли було взято курс на освітню реформу.

Педагогічна наука в II половині 60 – 70-х років продовжувала привертати увагу суспільства до проблеми *диференціації* у різних її аспектах та впровадження її у середню загальноосвітню школу. Для цього періоду був характерний пошук нових методів і засобів удосконалення навчально-виховного процесу школи. Вчені робили спробу науково обґрунтувати ідеї диференційованого підходу, індивідуалізації навчання, диференційованого навчання.

В означений період учені працювали над науковим обґрунтуванням двох **основних організаційних форм диференціації**: диференціація зовнішня та диференціація внутрішня. Основними показниками *диференціації зовнішньої* були розподіл учнів за віком, інтересами, успішністю та ін. Формами організації зовнішньої диференціації могли бути спеціальні школи і класи із певним нахилом, факультативи за інтересами, класи для другорічників та ін. [47, с. 5].

Під терміном «*внутрішня диференціація*», за тлумаченням М. Шахмаєва, розумілася така організація навчального процесу, за якої врахування індивідуальних особливостей учнів відбувалося в умовах роботи вчителя у звичайних класах [521, с. 250].

До проблеми внутрішньої диференціації одними із перших зверталися В. Загвязинський, О. Бударний, І. Бутузов. Так, В. Загвязинський у статті «О дифференцированном подходе» (1968) та у праці «Противоречие процесса обучения» (1971) розглядав можливості використання диференційного підходу у процесі різних способів організації навчання: колективного, групового та індивідуального. Під *диференційним підходом* до учнів учений убачав «*особливий підхід учителя до різних груп учнів або до окремих учнів, що проявляється організацією різної за змістом, обсягом, складністю, методами і прийомами навчальної роботи*» [126, с. 151]

О. Бударний та В. Загвязинський одні з перших запропонували використання диференційного підходу при груповому способі навчання.

Зокрема, створення епізодичних груп для проведення певної конкретної роботи. Ефективність такого диференційного підходу В. Загвязинський пов'язував із дотриманням педагогічних умов групової роботи, а саме:

а) групи не повинні бути постійними, мають бути рухливими, при оволодінні знаннями і навичками навчальної роботи учні повинні переводитися до «вищих» груп;

в) для груп слабо- і середньоуспішних повинна розроблятися система постійного ускладнення завдань, що дозволить здійснити розвивальне навчання [126, с. 169; 44, с. 72].

Продовжив розвиток цих ідей І. Бутузов у роботі «Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке» (1972), де переконував, що диференціація передбачає не роботу за різними програмами і посібниками, що розраховані на декілька рівнів інтелектуальної обдарованості учнів «на зразок буржуазної школи», а навчальну діяльність учнів на різному рівні для оволодіння одним програмовим матеріалом залежно від індивідуальних особливостей і характеру підготовки [47, с. 4].

Головну сутність диференційного підходу у навчанні І. Бутузов убачав у врахуванні індивідуальних відмінностей у навчанні учнів, визначенні для кожного із них найраціональнішого характеру роботи.

У кінці 60-х – початку 70-х років з'явилися праці О. Понамарьова, А. Кірсанова, О. Конєва, І. Унта та ін., які внутрішню диференціацію ототожнювали з **індивідуалізацією навчання**. Їхні дослідження були присвячені висвітленню проблеми індивідуалізації навчального процесу у загальноосвітній школі. Ними проводилася експериментальна робота, організовувалися наукові конференції та широке обговорення означеної проблеми.

Найбільший теоретик із проблеми І. Унт під *індивідуалізацією* розумів «*пристосування навчального процесу до здібностей учнів*» [490, с. 41]. Індивідуалізація навчального процесу, на думку вченого, сприяє реалізації завдання всебічного розвитку особистості.

Підсумовуючи п'ятилітню експериментальну роботу, І. Унт констатував, що недостатня індивідуалізація навчального процесу є перешкодою до оптимального розвитку здібностей, виховання готовності до праці відповідно до здібностей.

І. Унт пропонував такі шляхи індивідуалізації навчального процесу: а) створення гомогенних класів чи груп на основі певної загальної характеристики; б) внутрішкільна індивідуалізація навчальних завдань у гетерогенному класі, тобто в класі, що організований стихійно, тому об'єднує різних учнів; в) проходження курсу у пришвидшеному чи повільнішому темпі [490, с. 44].

Створення гомогенних класів, на його думку, виправдане лише у старших класах, і, як приклад, наводив існуючі спецкласи. Прикладом проміжного варіанта створення гомогенних груп, тільки протягом однієї частини навчального часу у вигляді тимчасових чи постійних груп, учений наводив факультативні заняття [490, с. 45].

До питань диференціації навчання в означений період неодноразово зверталися М. Скаткін, М. Роземберг, М. Шахмаєв та ін.

М. Скаткін у роботі «О школе будущего» (1974) зазначав, що досвід та результати експериментальної роботи підтверджують педагогічну виправданість диференційованого навчання. Перевірені на практиці ефективні форми диференційованого навчання – факультативні курси, класи з поглибленим вивченням предметів за вибором, гуртки та ін. Проте суперечки виникали через створення широкої мережі так званих спеціалізованих шкіл для обдарованих дітей, не лише музичних, хореографічних, але й математичних, хімічних, біологічних, лінгвістичних, історичних, географічних, спортивних та ін. Основним аргументом опонентів був той, що такі види диференціації не могли існувати у соціалістичному суспільстві, бо вони нівелювали рівність між людьми [450, с. 38-39].

Над науковим обґрунтуванням профільної диференціації навчання працював М. Шахмаєв. Він сформулював дидактичні основи диференційованого навчання, запропонував теоретичне обґрунтування диференціації та розглянув проблеми її практичної реалізації.

У роботі «Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе» (1975) учений виокремив такі **види диференціації**: *за здібностями, за нездібностями, за професійною орієнтацією, за інтересами* [521, с. 254].

Відповідно до поглядів М. Шахмаєва, при *диференціації навчання за здібностями* учні розділяються на групи залежно від: а) загальних здібностей та б) особистих здібностей. При розподілі учнів за загальними здібностями враховувалася їхня успішність навчання, а при розподілі за особистими здібностями – їхній інтерес до певного предмета.

У своїх дослідженнях М. Шахмаєв висвітлював досвід упровадження диференціації навчання за здібностями учнів у старшій ланці багатьох зарубіжних середніх шкіл. Зокрема, досвід зарубіжних країн поділу старших класів середньої школи на академічний і неакадемічний профілі. Неакадемічний профіль, у свою чергу, поділявся на напрями: загальний, промисловий, комерційний та сільськогосподарський. Розподіл школярів за профілями чітко збігався із їхнім рівнем здібностей та інтелекту. Менша частина, із високим рівнем інтелекту, вступала на академічний профіль, який готував учнів до вступу у виш. Учні вивчали фізику, хімію, алгебру, геометрію, іноземні мови, тобто загальну програму середньої школи. Більша частина учнів (близько 75 %) навчалися за неакадемічним профілем, у якому основний акцент було зроблено на утилітарні, прикладні та практичні знання.

Що ж до *диференціації за нездібностями*, то суть її полягала в тому, що невстигаючі учні з тих чи інших предметів об'єднувалися у класи, де ці предмети викладалися на нижчому рівні та в меншому обсязі.

Після глибокого аналізу впровадження диференціації за здібностями, інтелектом та нездібностями у зарубіжних країнах, дотримуючись канонів комуністичної ідеології, М. Шахмаєв зазначав, що така диференціація через свій «антигуманістичний підхід» не можлива у радянській школі [521, с. 256].

Характеризуючи вид *диференціації за професійною орієнтацією*, М. Шахмаєв писав, що, починаючи з 14 – 15 років, більшість учнів проявляє інтерес до тої чи іншої галузі знань чи виду діяльності. Для того, щоб здібності розвивати ще у середній школі, існують спеціальні школи, до яких учений відносив музичні, художні, хореографічні школи та школи з поглибленим вивченням іноземних мов. Програма цих шкіл з непрофільюючих предметів така ж, як і у звичайних загальноосвітніх школах, а профільюючі предмети викладаються «глибше і ширше». Цей тип середніх загальноосвітніх шкіл дає підготовку в тій галузі, у якій учень планує працювати у дорослому житті. Необхідність таких типів шкіл виникає через те, що для розвитку здібностей та інтересів потрібні часто специфічні умови, які неможливо створити у звичайній загальноосвітній школі [521, с. 258-259].

*Диференціація навчання за інтересами* розпочинається з певного віку, коли учні групуються у класи, іноді у школи за інтересами, у яких предмети, що їх цікавлять, вивчаються поглиблено. Таку диференціацію М. Шахмаєв називав демократичною, що надає рівні можливості всім бажаючим.

В окрему групу учнів учений відносив обдарованих дітей, для яких, вважав, потрібно створювати спеціальні школи-інтернати. Вони повинні створюватися при вищих спеціальних закладах і бути підзвітними Міністерству освіти СРСР через органи на місцях.

М. Шахмаєв виділяв **три форми організації диференційованого навчання**: *факультативні заняття за вибором учнів, класи з поглибленим вивченням деяких предметів і спеціалізовані школи* (математичні, фізико-математичні, фізико-хімічні та ін.). Вважав, що запровадження диференційованого навчання дозволить позбутися перевантаження у старших класах та створить сприятливі умови для максимального розвитку задатків, здібностей обдарованих дітей, забезпечить професійну орієнтацію учнів [521, с. 270].

На думку М. Шахмаєва, організація факультативних занять, як найгнучкішого виду диференціації навчання, попри позитивні теоретичні обґрунтування, на практиці не виправдала сподівання. Значно більше переваг, вважав учений, мали класи та школи з поглибленим вивченням предметів, через наявність обов'язкової для всіх, логічно продуманої програми.

Учений застерігав від вузької диференціації, яка може призвести до вузької спеціалізації, і був прихильником широкої диференціації за групами близьких предметів, тобто профільної.

Педагогічний експеримент, який був проведений у школі № 710 м. Москва і про який згадувалося у Постанові ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966), показав, що для успішної роботи класів із поглибленим вивченням предметів необхідно поглиблено вивчати не один предмет, а цикл споріднених предметів. До цього циклу, вважав М. Шахмаєв, повинні входити:

- навчальний предмет, що вивчається поглиблено;



-прикладний предмет, який, з одного боку, продовжує і поглиблює навчальний предмет, а з іншого – дає практичну підготовку на базі цього предмета;

-навчальний предмет, близький до основного предмета, знання якого важливе для вивчення основного предмета [521, с. 275].

Наприклад, у класах із поглибленим вивченням фізики, вважав учений, необхідно вивчати і математику, а на базі поглибленого вивчення фізики і математики як прикладний предмет доцільно вивчати один із предметів: радіоелектроніка, електротехніка, світлотехніка та ін. У цьому випадку прикладний предмет ставить певні акценти на вивченні профільюючих предметів.

Такий цикл предметів внутрішньо узгоджений. Вивчення одного предмета, зазначав М. Шахмаєв, створює базу для інших і природним чином доповнює та розширює їх [521, с. 276].

Для поглибленого вивчення циклу необхідний додатковий час. Цей час доцільно знаходити, на думку вченого, за рахунок факультативів. Вивчення прикладних предметів має практичний характер і повинен проводитися за рахунок годин, виділених на трудове навчання. За приклад М. Шахмаєв пропонував навчальний план класів із поглибленим вивченням фізики (Додаток ЖЗ, табл. ЖЗ.2) [521, с. 276].

На думку М. Шахмаєва, до класів із поглибленим вивченням предметів повинні були підбиратися учні з чітко вираженими здібностями з предмета; розроблятися чітка логіка викладання матеріалу; піднімалися вимоги до вчителя, який повинен був гарно володіти матеріалом та бути в курсі новітніх досягнень з певної галузі науки.

Викладання профільюючих предметів, особливо природничо-математичного циклу, вимагало наявності потужної матеріально-технічної бази: обладнання кабінетів і лабораторій, обладнання для самостійних експериментальних робіт, наявності навчально-методичного забезпечення.

Як бачимо, в означений період відбувалося серйозне науково-теоретичне осмислення умов та шляхів індивідуалізації й диференціації навчання у загальноосвітній школі. Вченими робилася спроба розмежувати поняття: диференціація, індивідуалізація, диференційований підхід, індивідуальний підхід; обґрунтовувати засадничі основи диференційованого навчання.

Та попри прогресивні експериментальні дослідження з диференціації та індивідуалізації навчання, ефективного досвіду зарубіжної педагогічної практики впровадження диференціації у середню школу, ідеологічна обмеженість та прямолінійне розуміння управлінням принципу єдності школи зумовлювали обережне ставлення науковців та практиків до організації диференційованого навчання у радянській загальноосвітній школі. Жорстка шкільна система з унітарним навчальним планом, перевантаженими навчальними програмами залишала мало можливостей для впровадження диференційованого навчання. Хоча II половина 60 – 70-х років характеризувалися стабільністю середньої школи, однак вона досягалася шляхом консерватизму її розвитку та замкнутості.

Способи організації диференційованого навчання, які сприяли б урахуванню здібностей та інтелектуальних можливостей учнів, догматичною офіційною радянською педагогікою вважалися «антигуманістичними» і такими, що нівелюють рівність між учнями. Водночас в означений період у радянській школі робилися спроба запровадження профільного навчання, що враховувало інтереси, здібності та професійну самовизначеність школярів. Постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи» (жовтень, 1966) були «узаконені» факультативні заняття та організація спецшкіл і класів з поглибленим вивченням предметів.

Інститут спецшкіл дозволяв готувати здібних дітей за профільними предметами певного вишу. Профільність робила школу елітною, основна навчальна програма залишалася незмінною, до неї додавалися додаткові години на вивчення профільних предметів. Попри значну зацікавленість до спецшкіл і класів з поглибленим вивченням деяких предметів у кінці 60-х років, через ідеологічну заангажованість їх кількість до кінця 70-х різко зменшилася.

В основі факультативних курсів лежала підготовка старшокласників за профільними предметами академічного та професійного спрямувань. Необов'язковість відвідування факультативних курсів спричинила поступове байдуже ставлення до них як із боку вчителів, так і учнів. Ефективність запровадження факультативних курсів залежала від матеріально-технічної бази школи та якості навчально-методичного її забезпечення.

В означений період стали з'являтися міжшкільні навчально-виробничі комбінати, які забезпечували профільну підготовку професійного спрямування з наданням робітничої кваліфікації. Профілі навчально-виробничих комбінатів залежали від місцевого виробничого середовища та матеріально-технічної бази самого закладу. Однак ширшого розвитку вони набули після оголошення реформ школи 1984 року.

#### **4.4. Профілізація професійного спрямування у старших класах загальноосвітньої школи у контексті освітніх реформ 1984 – 1987 рр.**

На початку 80-х років проявилися кризові явища у шкільній освіті, які відображали стан соціально-економічної ситуації суспільства. Відсутність суспільної ініціативи та внутрішньої різноманітності були наслідком монополізації школи державою.

Зростання кризових явищ в економічній, соціально-політичній і духовній сферах життя радянського суспільства, відчутна науково-технічна віддаленість від Заходу сприяли усвідомленню частиною вищого керівництва необхідності реформаторських змін. Перші спроби виходу із кризової ситуації були зроблені після смерті Л. Брежнєва новим Генеральним секретарем ЦК КПРС Ю. Андроповим. На пленумі ЦК КПРС у червні 1983 року Ю. Андропов заявив, що створене в СРСР суспільство неможливо назвати досконалим. У розробці нової редакції Програми СРСР він запропонував провести аналіз існуючих

положень та напрацювати орієнтири на майбутнє. Модернізація мала торкатися і системи освіти з метою «докорінного поліпшення всієї справи навчання і виховання, підготовки молодого покоління до життя і праці» [385, с. 17].

В обговоренні проекту реформи взяла участь значна кількість науковців, педагогів, учителів, держслужбовців, суспільних діячів.

Після обрання Генеральним секретарем ЦК КПРС та Головою Верховної Ради СРСР К. Черненко було взято державний курс на «удосконалення соціальної демократії, всієї політичної системи суспільства», а реформа школи стала «питанням величезного загальнополітичного значення» [3, с. 4, 8]. Підтримав потребу реформування школи і М. Горбачов, наголошуючи 1985 року на потребі «не формально, а змістовно підійти до поставлених завдань і кардинально поліпшити якість навчання та виховання молодого покоління, його підготовку до суспільно корисної праці» [265, с. 15].

Проте тенденції «періоду застою» продовжували панувати, тому реформа освіти мала некардинально змінити систему, а лише злегка її оздоровити. Це підтвердження знаходимо у постанові за 10 квітня 1984 року Пленуму ЦК КПРС *«Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи»*. Відповідно до неї планувалося поетапно, упродовж десяти років (1984 – 1990 рр.), урахуваючи національні особливості і місцеві умови, здійснити основні заходи реформи, «спрямовані на підвищення якості освіти і комуністичного виховання, кардинальне поліпшення трудового навчання і професійної орієнтації учнів» [385, с. 15].

У постанові було вказано на необхідність поступового переходу середньої загальноосвітньої школи на одинадцятирічний термін навчання (дванадцятирічний – для тих шкіл, у яких здійснювалося навчання одинадцять років), введення початку навчання з 6-літнього віку. Таким чином система освіти зазнавала певних змін: початкова трирічна школа реорганізовувалася на чотирирічну, тому 1 – 9 класи вважалися неповною середньою школою, а 1 – 11 (12) – повною середньою школою [307].

Значний акцент у розробці реформи середньої школи робився на посиленні трудового виховання учнів, доповненні загальної середньої освіти професійною та забезпечення переходу до неї. Ставилось завдання, щоб усі молоді люди до початку трудової діяльності **оволоділи певною професією**, це мало сприяти виробленню в учнів «усвідомлення потреби праці та допомогти їм правильніше обирати свою життєву перспективу, що приведе до помітного збагачення соціальних функцій і ролі загальноосвітньої школи» [3, с. 18].

Наступна постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР (від 12 квітня 1984 р., № 314) *«Про поліпшення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів і організацію їх суспільно корисної, продуктивної праці»* зобов'язувала партійні, господарські організації, колективи шкіл та інші навчальні заклади вжити заходів для докорінного поліпшення трудового виховання, навчання і професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл, підвищення рівня практичної і морально-психологічної їх підготовки до самостійного життя, формування у молодого покоління усвідомленої потреби праці, створюючи для цього необхідні умови [388, с. 3].

Міністерству освіти СРСР і Академії педагогічних наук СРСР було доручено розробити за 1984 – 1985 роки нові типові програми трудового навчання школярів, які мали будуватися на політехнічній основі, ураховувати досягнення науково-технічного прогресу та знайомити учнів із основами сучасного виробництва й економічних знань [388, с. 3].

Отже, в досліджуваній період знову було відновлено *професіоналізацію загальноосвітньої* школи та посилено акцент на трудовому вихованні школярів. До закінчення загальноосвітньої середньої школи учні повинні були оволодіти певною професією і в установленому порядку скласти кваліфікаційні экзамени. Введення нових програм з трудового навчання й обов'язкової суспільно корисної, продуктивної праці передбачалося здійснити впродовж 1986 – 1990 років поступово, в міру створення необхідних умов.

Варто згадати постанову ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «*Про подальший розвиток системи професійно-технічної освіти і підвищення її ролі в підготовці кваліфікованих робітничих кадрів*» (1984), відповідно до якої існуючі професійно-технічні навчальні заклади реорганізовувалися у єдиний тип – середнє професійно-технічне училище з відповідними відділеннями за професіями і строком навчання залежно від рівня освіти вступників. Відтоді, ПТУ повинні були навчати не лише професії, а й давати повноцінну середню освіту. Водночас в училищах повинні були відкриватися відділення для випускників десятих класів, які хотіли оволодіти робочою професією [386, с. 7].

Державний комітет СРСР із праці і соціальних питань, Міністерство освіти СРСР, Державний комітет СРСР із професійно-технічної освіти спільно із ВЦРПС розробили і узгодили із Міністерством охорони здоров'я «*Тимчасовий перелік професій, з яких організовувалася підготовка учнів у загальноосвітніх школах*». При розробці переліку професій бралися до уваги такі вимоги: «*масовість* – поширення в народному господарстві, окремих галузях і регіонах; *доцільність* – відповідність рівня загальної політехнічної освіти, отриманої у середній школі; *доступність* – достатність відведеного на вивчення часу, *безпечність* для життя і здоров'я» [66, с. 20].

Виконкомам місцевих Рад народних депутатів доручалося визначити *профілі трудового навчання школярів*, конкретний зміст суспільно корисної, продуктивної праці, виходячи з переліку професій, затверджених Державним комітетом СРСР із праці і соціальних питань та інших відомств, з урахуванням потреб народного господарства в кадрах, наявності і можливостей розвитку виробничої і навчально-матеріальної бази, особливостей міських і сільських шкіл, здійснювати своєчасне працевлаштування випускників середніх шкіл. Водночас, могла організовуватися підготовка учнів і за професіями, не включеними у Перелік, але включеними у перелік професій для підготовки робочих на виробництві, для яких встановлений термін навчання до 3-х місяців.

До Переліку професій було включено 768 спеціальностей, не пов'язаних із важкими умовами праці і не шкідливих для здоров'я [66]. З 1985/1986 навчального року вводилися навчальні плани із понад 200 професій.

15 – 16 травня 1984 року в Москві проходила Об'єднана сесія Загальних зборів Академії педагогічних наук СРСР, Ради з питань середньої

загальноосвітньої школи і колегії Міністерства освіти СРСР, на якій були розглянуті напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи [270, с. 10].

У пошуках шляхів результативного поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки молоді у школі, міністр освіти СРСР М. Прокоф'єв згадав намагання реалізувати таке завдання впродовж 60-х років. На його переконання, така спроба зазнала краху через низку причин, зокрема: школа не забезпечила учнів елементами загальнотехнічної підготовки, не продумала належним чином перелік професій, роль базових підприємств зводилася до надання посильної допомоги. Тому основними завданнями у питаннях поєднання трудової, професійної та загальної освіти, на думку міністра, були: необхідність доопрацювання та введення в життя *положень про базове підприємство*; розробка, відповідно до кожної школи, на 1985 – 1990 роки *профілів трудового навчання і професійної підготовки*; укладення угод із підприємствами й іншими організаціями та затвердження їх у райвиконкомах; розробка типових програм із трудового навчання та професійної орієнтації; максимальний розвиток на основі принципу політехнізму суспільно корисної, виробничої діяльності учнів [270, с. 11].

Таким чином, освітні керманічі при запровадженні профільного навчання професійного спрямування у загальноосвітній школі в окреслений період поклалися на допомогу підприємств, їх матеріально-технічну базу та професійні кадри.

30 серпня 1984 року була затверджена ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР постанова *«Про базове підприємство загальноосвітньої школи»* [316]. Відповідно до документа, з метою створення необхідних умов для ефективного здійснення завдань із трудового виховання, навчання, професійної орієнтації та професійної підготовки учнів, організації їх суспільно корисної, виробничої праці за середніми, дев'ятилітніми, а також спеціальними загальноосвітніми школами закріплювали як базові підприємства промисловості, будівництва, транспорту, зв'язку, сфери послуг, колгоспи, радгоспи, лісгоспи, науково-дослідні, проектні інститути, інші підприємства й організації, на які поряд із загальноосвітніми школами покладалася відповідальність за організацію трудової підготовки учнів [316].

У деяких випадках, у відповідності до положення, дозволялося прикріплення до однієї школи кількох підприємств або одного підприємства до декількох шкіл. Передбачалося, що спільна робота базового підприємства та загальноосвітньої школи забезпечуватиме загальнотрудову підготовку політехнічного характеру учнів 1 – 7 класів та підготовку до масових професій учнів 8 – 11 класів.

Відповідальність за організацію трудового виховання і навчання, професійну орієнтацію і професійну підготовку учнів, їхню суспільно корисну і виробничу працю покладалася на керівників базового підприємства та загальноосвітньої школи [316].

Для реалізації цих завдань, як зазначала Н. Ничкало, 1985 року у типових навчальних програмах з трудового навчання у 9 – 10 класах було вдвоє збільшено кількість годин, зорганізовано та розширено близько 5,5 тисяч

навчально-виробничих підрозділів: міжшкільні навчально-виробничі комбінати, навчальні цехи і ділянки на підприємствах, у колгоспах і радгоспах [304, с. 57].

Типовий навчальний план реформованої школи об'єднував три цикли дисциплін: 1) суспільно-політичний і гуманітарний; 2) природничий і фізико-математичний; 3) цикл трудових і військово-фізкультурних дисциплін. Співвідношення між цими циклами складало у типовому навчальному плані, відповідно 43 %, 39 %, 18 %, а у навчальному плані для національної школи – 49 %, 35 %, 16 % [162, с. 3].

У типовому навчальному плані реформованої школи передбачалася можливість організації факультативних занять у середніх та старших класах (14 год. на тиждень). Серед науковців та педагогів велася дискусія щодо змісту та їх місця у навчальному процесі. Одні вважали, що основна їх мета – глибше вивчення програмового матеріалу, інші – що їх зміст повинен містити теоретичні відомості про предмети, не включені у навчальний план.

Критикуючи досвід організації факультативних занять попередніх років, через надмірну регламентованість добровільних занять, що призвела до зникнення їх у школах, педагогами відстоювалася ідея про надання права затвердження програм факультативних занять педагогічним радам шкіл та надання методичним посібникам рекомендованого характеру.

За змістом факультативи могли бути різними. Кожен предмет міг мати факультативне вивчення. Пропонувалося надати факультативам як теоретичного, так і практичного чи лабораторного характеру [162, с. 9].

Значна відмінність типового навчального плану реформованої школи від існуючого полягала у кількості годин на трудове навчання та працю, на які відводилося понад 15 % усього навчального часу. Починаючи з 5 класу, на трудове виховання щотижня виділялося по 4 години, а в старших класах – до 8 годин. Була введена обов'язкова суспільно корисна праця. За рахунок деякого скорочення канікул у 5 – 10 класах передбачалася участь школярів у літніх трудових роботах. Трудова практика у типовому навчальному плані становила 82 дні на рік [58, с. 101].

Якщо у 1 – 7 класах учні мали оволодіти загальноприйнятими побутовими трудовими навиками та простими політехнічними уміннями, то у 8 класі починався перехід до профільного навчання професійного спрямування, а в 9 – 10 класах – вводилася спеціалізація, учні набували професійних навиків.

Для реалізації професійної підготовки учнів великі сподівання покладали на *міжшкільні навчально-виробничі комбінати (МНВК)*. У досліджуваній період особлива увага приверталася на потребу їх розширення та модернізації відповідно до умов виробництва. Зокрема, уточнювався перелік професій, за якими мала проводитися підготовка учнів, розроблялися рекомендації щодо організації трудового виховання, навчання і професійної орієнтації школярів у позашкільний час; вивчався передовий педагогічний досвід роботи МНВК [270, с. 13].

11 травня 1985 року Міністерством освіти СРСР було затверджено «*Положення про міжшкільний навчально-виробничий комбінат трудового*

*навчання і професійної орієнтації учнів»,* відповідно до якого комбінати створювалися виконкомом районної (міської) ради народних депутатів з участю базового для школи чи групи шкіл підприємства. Завданням комбінату було: 1) трудове, професійне, на політехнічній основі, навчання учнів; 2) організація суспільно корисної, продуктивної праці школярів, виховання в них свідомого ставлення до праці та суспільної власності; 3) здійснення профорієнтаційної роботи з учнями. [361, с. 8].

Базове підприємство та адміністрація комбінату мали забезпечити необхідні умови для навчання і продуктивної праці школярів у відповідності з навчальним планом загальноосвітньої школи, навчальними програмами, що розроблені та затверджені у встановленому порядку. Задля цього передбачалося створення базовим підприємством навчальних цехів, як структурних підрозділів, ділянок, кабінетів, у тому числі кабінетів загальнотехнічної підготовки, кабінетів професійної орієнтації; надання обладнання, оснащення кабінетів навчально-наочними посібниками й технічними засобами навчання; встановлення для учнів виробничих завдань, постачання необхідних для виконання інструментів, матеріалів, заготовок, комплектуючих виробів; надання земельних ділянок, робочих місць на тваринницьких фермах; здійснення ремонту обладнання, кабінетів, навчально-виробничих ділянок. Техніка, обладнання та оснащення, які виділялися для МНВК, а також вироблена ними продукція, становили власність підприємств. За необхідності підприємства організовували підвіз учнів до місця їх навчання та суспільно корисної, продуктивної праці. Підприємства направляли на комбінат для навчання учнів і спеціалістів – кваліфікованих робітників і колгоспників у ролі майстрів виробничого навчання, а також з метою ремонту та обслуговування обладнання й техніки, роботи в кабінеті профорієнтації, для проведення виховної роботи зі школярами [361, с. 10].

На трудове і професійне навчання відводилося: у 8 – 9 класах 3 години, у 10 – 11 (12) класах – 4 години на тиждень. Зміст трудової практики у 10 (11) класі (20 днів по 6 годин) повинен відповідати вибраній професії. Час, передбачений на обов'язкову суспільно корисну виробничу працю у 8 – 9 класах (3 години на тиждень), у 10 – 11 (12) класах (до 4 годин на тиждень), а також на трудову практику у 8 – 9 класах (16 днів по 4 години) рекомендувалося використовувати на працю з обраного профілю (професії). Складовою частиною навчання у 8 – 9 класах був курс «Основи виробництва. Вибір професії» [361, с. 9].

Професійна підготовка школярів на комбінаті завершувалася здачею ними кваліфікаційних екзаменів. Підприємства повинні були атестувати учнів 11 (12) класів на присвоєння початкового кваліфікаційного розряду (класу, категорії) з отриманої професії і видавати їм у визначеному порядку відповідне посвідчення. [361, с. 9].

Відповідно до рішення Міністерства освіти СРСР з 1986 / 1987 навчального року наповнюваність навчальних груп у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах повинна була складати 20 – 25 осіб. Якщо бажаючих отримати ту чи іншу професію було більше, то групи ділилися на підгрупи.

Водночас, ділити групу на підгрупи заборонялося, якщо професія відповідала таким профілям: масляне, сирне, молочне виробництво, основи діловодства, ливарні, зварювальні, холодно-штампувальні, волочильні, ковальсько-пресові та термічні роботи, слюсарні роботи, експлуатація обладнання електростанцій, мереж та енергозбутів, виробництво технічних каменів для годинників та приладів, металевих електродів, ізоляційних матеріалів, загальні професії деревообробного виробництва, азбестоцементних виробів, обробка слюди, приладів зі скла, парфумерно-косметичне виробництво та інші [308, с. 25].

На практиці чисельність комбінатів динамічно зростала. Так, у 1985 / 1986 навчальному році їх кількість зросла до 2811 (в Україні – 513), тож 44 % учнів проходили трудову підготовку у МНВК, 18 % – у навчальних цехах підприємств і ПТУ, 28 % – у шкільних і міжшкільних майстернях [60, с. 268]. Міністр освіти УРСР М. Фоменко 1986 року звітував про створення близько 700 міжшкільних комбінатів та майстерень [500, с. 6]

Так, у журналі «Радянська школа» за 1985 рік Г. Заболотний описав досвід роботи з трудового навчання молоді міжшкільного навчально-виробничого комбінату Центрального району міста Одеси, який працював з 1976 року [125, с. 75]. Його виробнича база була розрахована на підготовку школярів 9 – 10 класів з 10 професій згідно із соціально-економічними потребами підприємств і установ району. Як зазначав автор, щорічно в комбінаті навчалося різним спеціальностям більше тисячі учнів з десяти шкіл району. Кількість груп та перелік професій у комбінаті не був незмінним, а збільшувався або зменшувався залежно від потреб міста. Станом на 1985 рік готували учнів з восьми професій. За комбінатом було закріплено базові підприємства, які підтримували з ним контакт, встановлено обладнання кабінетів.

Автор писав, що з 1982 року в Одесі ввійшло у практику укладати угоди про співпрацю між МНВК різних районів міста. Тому, відповідно до угоди, учні одного району мали можливість навчатися у комбінаті іншого району, а отже, кількість професій, які могли отримати учні, збільшувався із 8 до 18 [125, с. 77].

По закінченню теоретичного курсу навчання, учні 9 класів проходили практику на базових підприємствах за обраною професією. На кожного школяра-практиканта заводився трудовий паспорт, де наставник щоденно виставляв оцінки за виконану роботу. За даними Г. Заболотного, лише один міжшкільний комбінат міста Одеси з 1979 по 1984 рік підготував 3048 учнів до певної спеціальності [125, с. 77].

Проте таких показових комбінатів в УСРС було не так багато. У більшості міжшкільних комбінатів виробнича праця була відсутньою, профілі навчання мало пов'язувалися із матеріальним виробництвом. Керівники підприємств та виробничих об'єднань в умовах госпрозрахунку та самофінансування пручалися вимогам створювати та обладнувати місця, цехи для виробничої праці і професійної підготовки. Як констатував Ю. Аверічев, у навчальних підприємствах проходили навчання лише 15 % учнів 9 – 10 (11) класів. За твердженням ученого, частим було явище, коли профілі трудового навчання



старшокласників у середніх школах міжшкільних комбінатів мало відповідали місцевим потребам народного господарства в кадрах [1, с. 7].

Зазвичай, матеріально-технічна база міжшкільних навчальних комбінатів залежала від потужності базового підприємства. Особливо вирізнялися ті комбінати, базовими підприємствами яких були потужні промислові підприємства. Наприклад, в обласному міжшкільному навчально-виробничому комбінаті Кривого Рогу базовим підприємством був Криворізький металургійний комбінат. Тому у міжшкільному комбінаті проводили професійну підготовку із 28 спеціальностей, було обладнано 12 навчальних цехів та 20 лабораторій і кабінетів [182, с. 22].

Дніпропетровський машинобудівний завод був базовим для п'яти середніх загальноосвітніх шкіл. Така співпраця сприяла створенню матеріальної бази для трудової підготовки учнів та виділенню своїх працівників для трудового і професійного навчання [1, с. 7].

Як правило, задекларовані керівними органами партії та відомствами обов'язки керівників базових підприємств забезпечити робочими місцями випускників шкіл у більшості випадків залишалися лише на папері. Так, міністр освіти М. Фоменко у звіті за 1986 рік зазначав, що у більшості областей України відділи освіти «інертно» ставилися до створення належних умов для трудового навчання школярів, не виконували плани створення робочих місць, формально проводили їх атестацію, а значна кількість великих підприємств не виконувала обов'язки, покладені Положенням про базові підприємства [500, с. 7].

У травні 1985 року на Всесоюзній науково-практичній конференції у Свердловську, що була присвячена результатам першого року здійснення реформ, заступник міністра освіти Ф. Паначин вказував на недоліки здійснення реформи. Зокрема, урядовець зазначав, що у багатьох школах з невинуватою поспішністю школярі були включені у виробничу працю: в одних випадках вона була одноманітною і не несла розвивального, інтелектуального потенціалу, в іншому – учнів посилали на виробництво не продумавши про доступні для них види праці, про організацію наставництва. На думку Ф. Паначина, навчальні програми з трудового та професійного навчання необхідно вводити поступово, в міру створення належних матеріально-технічних умов [137, с. 8].

Суворо критика на адресу міністерств, управлінь та відділів освіти прозвучала в доповіді М. Горбачова на XX з'їзді комсомолу 1987 року, через повільну перебудову народної освіти та «буксування реформи» [137, с. 11].

Цього ж року, на П'ятому з'їзді вчителів, звітуючи про виконання основних напрямів реформи, міністр освіти УРСР М. Фоменко констатував занадто повільний темп проведення освітніх змін в Україні. Так, навчальний план залишався, як і раніше, перевантаженим обов'язковими заняттями через неврахування республіканських потреб. В Українській республіці учні вивчали три мови, вітчизняну літературу, історію і географію. Факультативи, зазначав міністр, втратили своє призначення.

Водночас міністр наголошував на потребі розробки питань диференційованого навчання. Критикуючи роботу спеціалізованих шкіл, які в

більшості своїй перетворилися на «престижні для влаштування», ставив під сумнів доцільність існування шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Приміром, у Києві, за даними М. Фоменка, із 58 таких шкіл залишилося 26 [137, с. 13].

Однак щодо інших спецшкіл, то, на думку міністра, вони потребували подальшого розвитку, зокрема, математичні, фізичні, хімічні та біологічні. Як приклад такої зразкової спецшколи М. Фоменко називав Республіканську школу-інтернат, яка за час свого існування випустила 2,5 тисячі учнів, які всі вступили до провідних вишів Москви та Києва [499, с. 14].

Відповідно до звіту міністра, в Українській республіці, за сприянням Міністерства освіти УРСР, спільно з АН УРСР, на базі регіональних наукових центрів і університетів були відкриті спеціалізовані фізико-математичні школи в Донецьку, Дніпропетровську, Харкові та Києві, хіміко-біологічна – в Одесі [499, с. 14].

Наприклад, 1967 року Київська середня загальноосвітня школа №173 отримала статус фізико-математичної. У 1985 році з допомогою виробничого об'єднання імені С. Корольова заводу «Радіоприбор» у школі було створено обчислювальний центр із найновішого обладнання, виробленого виробничим об'єднанням. Комплекс цієї техніки дозволив організувати навчання за найновішими методами програмування. На базі обчислювального центру проводилося виробниче навчання за спеціальностями «оператор ОЕМ» та «монтажник радіоапаратури». Виробниче об'єднання та школа тісно співпрацювали з Київським інститутом інженерів цивільної авіації та Київським політехнічним інститутом. Тому учні отримували підготовку з відповідних профілів для навчання у цих вишах [303, с. 7].

На початку 80-х рр. почався процес відновлення військових спецшкіл. Відповідно до постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР *«Про додаткові заходи щодо вивчення російської мови в загальноосвітніх школах та інших навчальних закладах союзних республік»*, передбачалося створення військових спецшкіл у союзних республіках з метою підготовки національних кадрів для вступу до військових училищ. В інформаційній доповідній В. Щербицького від 26.05.1983 р., у ЦК КПРС за результатами виконання зазначеної постанови відзначено: *«З 1 вересня поточного року у м. Львові буде відкрита республіканська спеціальна школа-інтернат з поглибленим вивченням російської мови та посиленою військово-фізкультурною підготовкою учнів»* [26, с. 109].

Згідно з основними напрямками реформування освіти трудове виховання та навчання і професійна орієнтація повинні були підготувати учнів до закінчення неповної середньої школи (десятилітки) до усвідомленого вибору професії і навчального закладу для продовження навчання. Цьому мала сприяти система профорієнтаційної роботи, основними компонентами якої в означений період вважалися: профосвіта, включення школярів у суспільно корисну, виробничу працю, профорієнтація, профвідбір, профадаптація.

Вищим органом державної служби профорієнтації був Державний комітет СРСР із праці і соціальних питань. У його функції входило визначення

основних напрямів практичної і наукової роботи з профорієнтації молоді у країні на ближчу і дальню перспективи, розробка директивних матеріалів, забезпечення комісій, рад, міністерств рекомендаціями з питань профорієнтації та працевлаштування молоді, виявлення та розповсюдження передового педагогічного досвіду та ін.

Для реалізації постанови «Про покращення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів і організацію їх суспільно корисної виробничої праці» у містах та регіонах створювалися центри, методичні кабінети профорієнтації. Головне їх призначення вбачалося у плануванні, координації, здійсненні інформаційного забезпечення, контролю і керівництва профорієнтацією молоді у масштабах цього району.

Підвищенню ефективності профорієнтації у навчальному процесі школи повинен був сприяти факультативний курс «Основи виробництва. Вибір професії», розроблений НДІ трудового виховання і професійної орієнтації АПН СРСР. Цей курс мав викладатися у 8–9 класах. Метою його було ознайомлення учнів із основними галузями народного господарювання країни та масовими робочими професіями, формування стійких професійних інтересів до певного виду праці, знань і вмінь обґрунтованого виду профілю і професії з урахуванням особистих інтересів, здібностей, а також конкретних потреб району, міста [10, с. 61].

При вивченні курсу у 8 класі передбачалося детальне ознайомлення з умовами і змістом навчання з різних профілів. Одночасно учням мала надаватися можливість випробовувати сили із різних профілів в умовах комбінату, школи чи профтехучилища. До кінця півріччя учні повинні були визначитися зі вибраним профілем трудового навчання.

З другого півріччя 8 класу до 9 класу повинно було проходити трудове навчання за обраним профілем. Курс «Основи виробництва. Вибір професії» на цьому етапі мав надати ширші загальні поняття та рекомендації з обраної професії [10, с. 62].

Отже, передбачалося засади професійної підготовки закладати у 8–9 класах на політехнічній основі.

На практиці у більшості шкіл та кабінетів профорієнтації панував формалізм, робота зводилася до проведення анкет та тестових методик зі старшокласниками. А також, як зазначала С. Чистякова, більшість шкіл обмежувалися разовими екскурсіями до ПТУ, зустрічами з їх представниками [520, с. 22].

Результати профорієнтаційної роботи були низькими. Так, станом на 1985 рік 15–20 % тих, хто вступав до ПТУ, були профнепридатними до обраної професії; 20–30 % тих, хто закінчив ПТУ, не з'являлися на місце розподілу; 40 % змінювали професію [137, с. 9].

Ще одна проблема, яка суттєво знижувала ефективність роботи профорієнтаційних центрів, – неволодіння ними інформацією про потребу у виробничих спеціалістах на місцевому рівні. Тобто, формуванню інтересу в учнів до професій місцевих підприємств приділялася мала увага. В кабінетах за наявності відомостей загального характеру – про галузі народного господарства

країни, про класифікації професій та ін., як правило був відсутнім матеріал про місцеві підприємства, про зміст і умови їх роботи, про потребу в кадрах, можливості трудовлаштування та ін. [1, с. 7].

Як бачимо, попри постійні обговорення на різних пленумах та сесіях питання модернізації середньої школи, на практиці зміни відбувалися дуже повільно, панував формалізм, відрив декларованих лозунгів від життя.

Отже, проголошена 1984 року реформа освіти вкотре основними змінами вбачала поєднання загальної освіти із професійною. Запровадження *профільного навчання професійного спрямування* у загальноосвітній школі в заявлений період потребувало наявності належної матеріально-технічної бази та підготовлених спеціалістів із різних профілів. Вирішення цієї проблеми покладалося на базові підприємства, які зобов'язувалися надати умови для професійної підготовки старшокласників. Водночас професійна підготовка здійснювалася у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, шкільних і міжшкільних навчальних і навчально-виробничих майстернях, підсобних господарствах, в учнівських виробничих бригадах і ланках, шкільних лісництвах та інших трудових об'єднаннях.

Проте у другій половині 80-х рр. склалися несприятливі умови для здійснення накреслених завдань реформування, оскільки реформа проводилася в ситуації глибокої політичної та соціально-економічної кризи, невизначеності, безсистемності, неконсолідованості економіко-політичних і освітніх перетворень. Тому освітні перетворення просувалися нерішуче і носили неявний характер.

Найбільшої критики зазнавала проблема організації професійної підготовки у середній школі. Так, у квітні 1987 року завідувачем відділу Інституту соціологічних досліджень Академії наук СРСР Ф. Філіповим у статті «Повторение пройденного» («Учительська газета», 1987) було критично оцінено існуючу професіоналізацію школи. Вчений наголошував на тому, що школа, яка не змогла вирішити своє головне завдання – «дати глибокі, міцні знання з основ наук, не може належним чином виконувати одночасно і обов'язки школи професійної» [498].

Згодом, на підтримку думки Ф. Філіпова, директор Всесоюзного науково-дослідного центру профтехосвіти О.Новиков у статті «Повторять пройденное не надо» («Учительская газета», 1987) зауважував, що дати повноцінну професійну освіту загальноосвітня школа не може ні за часом, ні через умови, а далі присвоювати 70 % учням кваліфікаційні розряди немає сенсу, бо лише 11 – 14% з-поміж них у подальшому пов'язують свою долю з обраною професією відповідного профілю трудової підготовки [305].

Розвиваючи думку далі, О. Кочетов у цілому критикував ідею профорієнтаційної роботи, що розгорнулася у роки реформи. На його переконання, досягнення відповідності життєвих планів молоді та задоволення потреби держави в різних категоріях працівників неможливі і непотрібні. «Престижні і неprestижні види праці завжди існували і будуть існувати, і ніяка профорієнтаційна робота нічого не змінить, – зазначав учений. – Конкурентність і, як неминучий наслідок, руйнування багатьох життєвих

планів у цих умовах – єдиний механізм, який забезпечує відповідність природної і соціальної нерівності людей» [201, с. 154].

Вищезазначене дозволяє стверджувати про відсутність у ініціаторів реформи необхідного наукового аналізу помилок та переваг попередніх освітніх реформ, які здійснювалися у радянській школі і при яких також впроваджувалася професіоналізація у загальноосвітню школу (1958). Реалізація ідеї здійснення професійної підготовки учнів в умовах загальноосвітньої школи, як і при реформі 1958 року, так і при реформі 1984 року, зазнала краху. Великі матеріальні затрати дали мінімальний педагогічний ефект.

Свідченням провальної освітньої політики, спрямованої на співпрацю школи і підприємств, можуть слугувати результати союзного соціологічного опитування, опубліковані 1990 року в журналі «Советская педагогика». І хоча вони проводилися не в УРСР, однак схожа картина була у всьому Радянському Союзі.

1984 року було опитано 1960 респондентів, а 1988 року – 1640. Їм пропонували оцінити допомогу базових підприємств загальноосвітнім школам у вдосконаленні матеріально-технічної бази і навчально-виховного процесу. Результати опитування були вражаючими: якщо 1984 року таку співпрацю вважали незадовільною 76,6 % респондентів, то 1988 року – 81,2 % . Ці дані дозволяють стверджувати, що за період реформи зв'язок між школою і виробництвом не лише не покращився, а навпаки, погіршився [372, с. 40].

Одним із основних напрямів реформи було оновлення змісту освітнього процесу, а саме: удосконалення навчальних планів і програм, підручників та навчальних посібників, методів навчання і виховання. Передбачалося, що така робота підвищить ефективність навчально-виховної діяльності, наблизить рівень підготовки випускників шкіл до сучасних вимог. Проте існуюча уніфікована система освіти, побудована на зрівняльному підході, відсутності орієнтації на конкретну особистість, організації педагогічної діяльності у строго визначених, жорстких рамках, яка не передбачала творчої ініціативи педагогів, диференційованого навчання залежно від інтересів та здібностей дітей, – важко піддавалася змінам та потребувала кардинальних перетворень.

Очевидним було те, що соціально-економічні зміни, які відбувалися в СРСР, вимагали випускників шкіл іншого гатунку: людей ініціативних, готових до самостійного пошуку, які мають глибокі і міцні знання з тієї чи іншої галузі. Досягти ж цього можна через варіативну складову освіти, профільно-диференційоване навчання.

Відтак, освітня реформа 1984 року стала передумовою нової реформи, основним завданням якої було формування нової ідеології та корінні зміни всієї освітньої системи.

## **Висновки до четвертого розділу**

1. Встановлено, що відповідно до нової моделі українського шкільництва 1920-х рр. старша її ланка виділялася як окрема профільна школа професійного спрямування, зміст освіти якої диференціювався за галузевими

вертикалями: мистецька, наукова, агрономічна, педагогічна, технічна, соціально-економічна та медична. Кожний галузевий профіль передбачав відповідну професійну школу, яка, окрім загальноосвітньої підготовки, надавала професійну освіту певної спеціальності. Профільна школа професійного спрямування була проміжним закладом між середнім та вищим ступенями освіти. Нормативною базою її діяльності були «Тимчасове положення про профшколи» (16 червня 1922 р.) та «Положення про професійну школу» (10 червня 1926 р.).

Упродовж 1920 – 1924 рр. складні соціально-економічні умови спровокували виникнення, поряд із професійними школами для дітей із 15-річного віку, низки додаткових професійних закладів: шкіл робітничої молоді, робфаків та курсів, що були призначені для молоді та дорослих, які не закінчували 7-річну середню школу та працювали на виробництві. До шкіл робітничої молоді належали: будинки робітників-підлітків, районні школи, школи-клуби, школи фабрично-заводського учнівства (ФЗУ), сільськогосподарські школи (школи батрацької молоді). Особливу популярність набували школи ФЗУ, які давали випускникам завершену загальну та професійну освіту, розділялися за профільними вертикалями на: індустріальні (механічні, будівельні, електротехнічні, хімічні, гірничі та ін.); сільськогосподарські (рільничі, скотарські, молочарські, садівничі, лісові та ін.); кустарно-промислові для різних галузей кустарної промисловості; соціально-економічні; кооперативно-торговельні; рахівничі; медичні, художні (музичні, образотворчі, керамічні, драматичні, гірничі та ін.).

Профшколи різних типів, у яких реалізовувалося профільне навчання, запроваджувалися в УСРР до початку уніфікації радянською владою народної освіти.

2. Виявлено, що демократичні переміни у країні впродовж 1950-х рр. зумовили освітні реформаторські зміни, що передбачали запровадження у загальноосвітній школі профільного навчання як професійного спрямування, так і академічного.

На початку 1950-х рр. у невеликій кількості прогресивних шкіл реалізовувалося профільне навчання професійного спрямування через позаурочну роботу учнівських та технічних гуртків. Наявність значної кількості гуртків у школі допомагала професійному самовизначенню учнів та вивченню ними того профілю, який відповідав їхнім інтересам та здібностям. Однак така модель профільного навчання не здобула широкого запровадження через велику залежність її від матеріально-технічної бази школи.

З II половини 1950-х рр. у старших класах загальноосвітніх шкіл запроваджувалася організація профільного виробничого навчання, яке забезпечувало вивчення теоретичних дисциплін і практичних курсів, спільних для певних груп професій, а також сприяло отриманню кваліфікації робітника із певної спеціальності. Реалізація цих ідей потребувала наявності міцної матеріальної бази. Школи повинні були налагоджувати співпрацю з виробничими підприємствами для забезпечення ефективної професійної підготовки учнів. Головною умовою побудови навчального плану школи в

окреслений період було збереження встановленого співвідношення єдиного обсягу та змісту основ наук і варіативного виробничого навчання. Проте запровадження виробничого навчання у старших класах зазнавало значних труднощів через незадовільний стан матеріально-технічної бази та було результативним лише у невеликій кількості передових шкіл.

Пошук ученими оптимального поєднання змісту загальної, політехнічної та професійної освіти зумовив початок розвитку ідеї диференційованого навчання у старших класах загальноосвітньої школи через запровадження фуркації. З кінця 50-х років радянського періоду вченими під керівництвом М. Гончарова та М. Мельникова проводилося експериментальне вивчення ефективності впровадження диференційованого навчання у загальноосвітній школі. Це стало поштовхом для створення інституту спеціалізованих шкіл, у яких здійснювалася підготовка дітей за профільними спеціальностями вищих навчальних закладів.

3. З'ясовано, що в умовах утилітарної середньої освіти (II половина 1960-х – початок 1980-х рр.) у радянській школі робилася спроба запровадження профільного навчання через факультативні курси та спецшколи і класи з поглибленим вивченням предметів.

Педагогічна наука в означений період продовжувала привертати увагу суспільства на проблеми диференціації навчання у середній загальноосвітній школі. Науковці та педагоги впродовж десятиріччя вирішували низку основних завдань організації факультативів у середній школі: визначення змісту, створення програм, навчальних і методичних посібників; вивчення та узагальнення досвіду шкіл з проведення факультативних занять, перевірки на практиці змісту окремих факультативних курсів, дослідження методики викладання конкретних тем і розділів на факультативних заняттях; вироблення загальних вимог до організації і змісту факультативних занять, а також загальних питань методики їх проведення. Для середньої школи пропонувалися факультативи двох типів: конгломерат тем, безпосередньо пов'язаних зі змістом основного курсу, та спецкурси, які були розраховані на поглиблене вивчення матеріалу профільних предметів упродовж двох років.

Спецкласи та спецшколи з поглибленим вивченням окремих предметів (математики й обчислювальної техніки, фізики й агробіології, гуманітарних предметів та ін.) повинні були забезпечити поглиблену підготовку учнів з визначених навчальних дисциплін, розвиток їхніх здібностей відповідно до інтересів та нахилів, свідомий вибір ними професії.

Попри прогресивні експериментальні дослідження з диференціації та індивідуалізації навчання, ефективного досвіду зарубіжної педагогічної практики впровадження диференціації у середню школу, ідеологічна обмеженість та прямолінійне розуміння управлінням принципу єдності школи зумовлювали упереджене ставлення науковців та практиків до організації диференційованого навчання у радянській загальноосвітній школі. Жорстка шкільна система з унітарним навчальним планом, перевантаженими навчальними програмами залишала мало можливостей для впровадження диференційованого навчання. Хоча II половина 1960 – початок 1980-х рр.

характеризувалися стабільністю середньої школи, однак вона досягалася шляхом консерватизму її розвитку та замкнутості.

4. Обґрунтовано положення про те, що в умовах стагнації шкільної освіти (1984 – 1987 рр.) проголошена 1984 року освітня реформа зобов'язувала введення у старшу середню школу профільне виробниче навчання. Запровадження профільного навчання професійного спрямування у загальноосвітній школі потребувало наявності належної матеріально-технічної бази та підготовлених спеціалістів з різних профілів. Вирішення цієї проблеми покладалося на базові підприємства, які зобов'язувалися надавати умови для професійної підготовки старшокласників. Водночас професійна підготовка здійснювалася у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, шкільних і міжшкільних навчальних і навчально-виробничих майстернях, підсобних господарствах, в учнівських виробничих бригадах і ланках, шкільних лісництвах та інших трудових об'єднаннях.

Проте в другій половині 1980-х рр. склалися несприятливі умови для здійснення намічених завдань реформування, оскільки реформа проводилася в ситуації глибокої політичної та соціально-економічної кризи, невизначеності, безсистемності, неконсолідованості економіко-політичних і освітніх перетворень.



## РОЗДІЛ 5

### ГЕНЕЗА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (1988 – 1990-І РР.)

#### 5.1. Розвиток ідеї профільного навчання у вітчизняній школі впродовж 1988 – 1990-і рр.

Кампанія перебудови, розпочата М. Горбачовим 1985 року, через декларування демократичного стилю керівництва, гласності і плюралізму думок, поступово активізувала суспільно-національний рух. Прогресивно налаштована спільнота української інтелігенції все рішучіше піддавала критичному перегляду всі сфери суспільства, у тому числі й освіту. Демократичні зміни в суспільстві сприяли поступовій орієнтації освітньої політики на інтереси, здібності та запити учнів через розширення можливостей освіти за вибором, її варіантності, координації з перспективними потребами ринку праці. З II половини 80-х до кінця 90-х – років нового розвитку набуває ідея *профільної диференціації* в середній школі.

Шляхом аналізу державних освітніх документів II половини 80 – 90-х років нами було встановлено, що процес розвитку ідеї профільної диференціації в середній школі в окреслений період відбувався поступово і тісно залежав від суспільно-політичних та економічних змін у державі.

Для кращого аналізу цього процесу нами було поділено період II половини 1980 – 1990-их років на етапи: 1988 – 1991 рр. – підготовчо-декларативний; 1991 – 1996 рр. – нормативно-правовий; 1996 рік – кінець XX століття – організаційно – діяльнісний.

Упродовж першого етапу (1988 – 1991рр.) зберігався вплив управлінських органів СРСР на розвиток освіти в УРСР, тому офіційна українська освітня політика була співзвучною із союзною.

Особливе значення для реформування системи освіти мав *лютневий Пленум ЦК КПРС* 1988 року. Е. Дnepров пригадував, що вперше з трибуни найвищого органу управління країною говорилося про визнання неефективності шкільної реформи 1984 року і невідкладність нових, рішучих кроків перебудови освіти: відмову від тотальної уніфікації школи, від професіоналізації загальноосвітньої школи, від єдиних програм навчання та проголошення верховенства «новаторства» над педагогічною наукою, широке залучення громадськості до шкільної справи, перехід до концепції державно-громадського керування системою освіти [108, с. 286].

Уперше у радянській освітній політиці стали підніматися питання введення варіантного та диференційованого навчання, розробки гнучких навчальних планів та програм. У постанові Пленуму зазначалося, що «єдність

цілей і завдань освіти має органічно поєднуватися з різноманітністю шкіл, гнучкістю навчальних планів і програм, спиратися на передову педагогічну практику, новаторські методи навчання і виховання. Слід приділяти першочергову увагу розвитку індивідуальних здібностей учнів, розширювати диференційоване навчання відповідно до їхніх запитів і схильностей. Розвивати мережу спеціалізованих шкіл і класів з поглибленим вивченням різних предметів .. » [264, с. 45].

У квітні 1988 року в Києві відбувся Пленум ЦК Компартії України, на якому обговорювалися завдання перебудови середньої та вищої школи. Секретар ЦК Компартії України Ю. Єльченко доповідав про існування 20,9 тис. загальноосвітніх шкіл в Україні, понад 100 СПТУ і 146 вузів. Державні асигнування на потреби народної освіти становили 15,2 % республіканського бюджету. Партієць критикував повільний хід освітніх реформ у республіці, окреслених Пленумом 1984 року, звинувачував учителів у їхній інертності і невідповідності до змін та поверхово і невизначено окреслював подальші кроки змін. Така обережна позиція керівника республіканського рівня свідчила, на нашу думку, про відсутність чітких вказівок від Міністерства освіти СРСР.

Проте уже в серпні 1988 року на всесоюзному рівні було оприлюднено дві альтернативні концепції розвитку загальної середньої освіти, розроблені АПН СРСР і Тимчасовим науково-дослідним колективом «Школа» (далі ТНДК «Школа»).

Зазначимо, що ТНДК «Школа» був створений 1 червня 1988 р. за ініціативи і підтримки керівника Державного комітету СРСР з народної освіти Г. Ягодіна та його першого заступника В. Шадрікова. Керівником ТНДК «Школа» став Е. Днепров, який працював на той час завідувачем лабораторією НДІ загальної педагогіки АПН СРСР, а наукове ядро колективу склали академіки В. Давидов, А. Петровський, члени-кореспонденти АПН СРСР Ш. Амонашвілі, В. Зінченко, Б. Неменский та ін.

Члени АПН СРСР поставилися неприязно до створення цього творчого колективу та заснували аналогічну групу з розробки альтернативного проекту концепції загальної середньої освіти.

Дві концепції загальної середньої освіти були оприлюднені у серпні 1988 р. в «Учительской газете». Кожна із них пропонувала шляхи реорганізації загальної середньої освіти, водночас, між ними простежувалась достатньо чітка відмінність у підходах до проблеми. Проте питання диференційованого навчання було визначальним як у першій, так і в другій концепціях. Коротко охарактеризуємо їх.

У двох концепціях схожою була оцінка існуючого стану школи та аргументація потреби реформування всієї системи середньої освіти. У концепції АПН автори чітко формулювали основні принципи перебудови шкільної справи: гуманізація, індивідуалізація, диференціація, інтеграція. Ключовими позиціями оновлення школи в концепції ТНДК «Школа» були національно-культурні традиції, її демократизація та гуманізація, реалізм шкільної політики [190].

У Концепції АПН СРСР ідея загальності та єдності середньої освіти як складової безперервної системи освіти стояла на визначальному місці. Вона була спрямована на органічну спадкоємність і взаємозв'язок загальної, професійної та спеціальної освіти. У концепції підкреслювалася важливість для середньої школи принципу поєднання навчання і виховання з виробничою працею на політехнічній основі. На відміну, автори концепції ТНДК «Школа» вважали необов'язковим міцний зв'язок загальної середньої освіти із професійною освітою.

Учені АПН СРСР у концепції школи важливим напрямом перебудови вважали перехід до організації диференційованої і спеціальної середньої школи, яка, на їхню думку, повніше задовольнить потреби суспільства та інтереси учнів [320, с. 17].

У контексті цієї проблеми вчені виокремлювали питання змісту базової (обов'язкової для всіх) освіти, типи шкіл, глибину диференціації та її зміст, комплектування і керівництво школами, вимоги до викладацького складу. На їхню думку, всі ці питання потребували широкого обговорення, дослідно-експериментального дослідження для уточнення необхідного єдиного рівня середньої освіти, доступної для всіх, та визначення оптимальної можливості диференціації навчання з урахуванням місцевих та національних впливів [320, с. 17].

У концепції було переглянуто тривале упереджене ставлення до диференційованого навчання. Більше того, вченими зазначалося, що соціалістична система освіти не може йти шляхом зрівняння здібностей, навпаки, вона повинна відкривати простір для їх розвитку [320, с. 18].

Така позиція, зважаючи на тривале протистояння у радянській педагогічній науці між прихильниками диференційованого навчання та прихильниками уніфікації освіти, була прогресивною. Відсутність широкого запровадження диференційованого навчання у середній школі члени АПН СРСР пояснювали багатопредметністю навчального плану, поганим забезпеченням навчально-методичною літературою, обладнанням та невідповідністю вчителів.

Відтак, на їхню думку, для ефективно організації диференційованого навчання у школі необхідна була серйозна підготовча робота щодо формування інтересів і здібностей у початковій та середній школі та виділення на диференційоване навчання старшокласників 20 % бюджету їх навчального часу.

Основною причиною багатопредметності вчені називали розвиток змісту освіти екстенсивним шляхом, тобто через збільшення кількості обов'язкових предметів. Їх на той час у старшій школі було 22 (для порівняння, у західних країнах – лише 15). Тому, на думку розробників концепції, розвиток змісту освіти необхідно спрямовувати на інтенсивний шлях, тобто інтеграцію змісту близьких предметів.

Щодо трудового виховання та професійної підготовки, то позиція вчених АПН була однозначною: «Не можна визнавати вдалими спроби здійснити диференціацію навчання у старших класах поза зв'язком із профілем

професійної підготовки і без урахування побажання учнів і батьків, а також виробничого середовища школи» [320, с. 28].

Проте, погоджуючись із тим, що створені навчальні професійні комбінати не враховують індивідуальних інтересів учнів, учені вирішення цієї проблеми вбачали у наданні можливостей старшокласникам самостійно вибирати комбінат, ураховуючи професійні інтереси.

Відповідно до концепції середньої школи, представленої ТНДК «Школа», основний механізм, здатний перевести школу в режим розвитку, перетворити її на засіб розвитку особистості і суспільства, може бути створений лише через демократизацію і гуманізацію школи. Під демократизацією автори концепції розуміли «мету, засіб і гарантію необхідності школи», «подолання безликої, задушливої однаковості організації школи, змісту, форм і методів освіти, розкриття їх нескінченного різноманіття, їх варіативності і поліфонічності», а також «розкріпачення педагогічних стосунків, зміну самої їх суті, вихід із системи підпорядкування або протистояння у систему співробітництва» [190].

Сутність гуманізації у школі автори концепції пояснювали так: «Це поворот школи до дитини, повага до її особистості, гідності, довіра до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів та інтересів, ... це створення максимально сприятливих умов для розкриття і розвитку її здібностей, для її самовизначення...» [190].

Перебудова загальноосвітньої школи змінювала її мету. Розробники концепції зазначали, що головною метою середньої загальноосвітньої школи є сприяння розумовому, моральному, емоційному і фізичному розвитку особистості, всемірне розкриття її творчих можливостей, формування заснованих на загальнолюдських цінностях комуністичного світогляду гуманістичних стосунків, забезпечення різноманітних умов для розквіту індивідуальності дитини з урахуванням її вікових особливостей [190].

Як бачимо, ідея гармонійного, різнобічного розвитку особистості змінювалася на «всемірний» її розвиток.

Відповідно до концепції три основних вікових етапи розвитку дитини – дитинство, отрочество, юність – визначають три ступені школи: I ступінь – початкова школа, II ступінь – основна школа і III щабель – старшій школа.

Головні завдання початкової школи – забезпечити становлення особистості дитини, розкрити її здібності, сформувати бажання і вміння вчитися, допомогти набутти міцні навички читання, письма, рахунку, досвіду спілкування і співпраці. На цьому щаблі вводяться елементи диференціації навчання з урахуванням нахилів та здібностей дітей. Це факультативні заняття, переважно у сфері фізичного, естетичного та трудового виховання (спортивні ігри, співи, музика, декламація, художня праця і т.д.). Пізніше такі заняття можуть бути спрямовані на вивчення рідної та іноземної мов, математики, на оволодіння технічною творчістю, різними видами обслуговуючої праці. Тривалість початкової освіти – три або чотири роки – залежно від індивідуальних особливостей дітей. Учні, які не засвоюють програму, можуть бути залишені на повторний курс навчання з використанням за необхідності індивідуального плану.

II ступінь – основна школа – повинна закладати фундамент загальноосвітньої підготовки, необхідної для продовження освіти, повноцінного включення людини в життя соціалістичного суспільства, незалежно від характеру її майбутньої трудової діяльності. Ця школа, наголошували автори концепції, не повинна бути одноманітною. Обов'язкові навчальні предмети повинні охоплювати 75 – 80 відсотків навчального часу. Решта часу повинна відводитися на вивчення додаткових предметів за вибором учнів відповідно до їхніх задатків й інтересів. Так, вивчення мало забезпечуватися через широке розгортання факультативних курсів, позакласних занять, навчання за різнорівневими програмами.

Основна школа є обов'язковою, зазначали розробники. Її випускникам надавалося право вибору шляхів і термінів завершення середньої освіти, так само як і право почати трудову діяльність з можливістю продовження освіти в системі вечірнього і заочного навчання.

Як бачимо, обов'язковою вважалася неповна середня освіта, по закінченню якої надавалося право розпочати трудову діяльність або продовжити вчитися.

Принципово новий підхід пропонувався розробниками концепції до побудови третього ступеня середньої загальноосвітньої школи, що полягав у веденні навчання на основі широкої і глибокої диференціації. Вивчення предметів за вибором на цьому щаблі також мало йти паралельно до обов'язкових предметів. Але, на відміну від попереднього ступеня школи, на обов'язкові предмети повинна відводитися менша частка навчального часу, а також мав змінюватися і сам характер таких предметів. Це повинні бути інтегровані курси, що забезпечують світоглядне освоєння чотирьох основних сфер життєдіяльності: людина - людина, людина і суспільство, людина і природа, людина і ноосфера.

Для забезпечення більш глибокої диференціації навчання школи III ступеня, автори концепції пропонували можливість введення одного або декількох напрямів (гуманітарного, фізико-математичного, хіміко-біологічного, економічного, технічного, сільськогосподарського, художнього та ін.), організувавши трудову підготовку з урахуванням профілю навчання.

Критикуючи існуючу «штучну профілізацію загальної школи», автори концепції наголошували на потребі «розвивальної трудової освіти» у школі, яка покликана дати узагальнені трудові вміння, способи практичної та пізнавальної діяльності, допомагати осмислювати трудові процеси в контексті культури праці. Про професіоналізацію у концепції мова не велася [190].

Кожна дитина має право: вступати в будь-яку школу; переходити з однієї школи в іншу протягом навчального року на будь-якому етапі навчання; вибирати профілі, форми, індивідуальні програми навчання; визначати темпи та терміни засвоєння навчальних курсів; вивчати екстерном всі або окремі предмети. Завдання школи – створити компенсуючі умови для учнів, які відстають, і можливості навчання для учнів, які здатні вчитися із випередженням.

Причину перевантаження учнів в існуючих школах автори концепції вбачали у традиційному інформаційно-пояснювальному підході до побудови

змісту освіти, що орієнтований на передачу готових знань через збільшення кількості нових предметів та шкільних курсів. Перехід до інтенсивного шляху побудови змісту освіти, можливий, на думку розробників концепції, через діяльний підхід в освіті, який зорієнтований не лише на засвоєння знань, а й на шляхи їх засвоєння, на зразки і способи мислення у ході діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу дитини.

Також варто зауважити, що у цій концепції вперше прозвучало поняття «варіативність навчання». Сутність його вчені пояснювали так: «Відкритість і варіативність змісту освіти та методичної системи школи задається, по-перше, вибором учнями різних варіантів навчальних курсів і видів діяльності, по-друге, оцінкою досягнень кожного школяра в порівнянні з його індивідуальним, попереднім рівнем розвитку. зрештою, відкритість і варіативність змісту освіти та навчання забезпечуються диференціацією всього освітнього процесу, так само як і відповідним спектром гнучких організаційних форм навчання» [190].

Тобто, автори концепції пропонували радикально змінити підходи до єдиного освітнього простору, єдиних критеріїв оцінки знань учнів та загальних вимог до них. Такі радикальні ідеї могли розвалити підвалини радянської загальноосвітньої школи.

Таким чином, аналіз документів засвідчив, що обидва проекти концепцій визнавали необхідність оновлення системи освіти, відходу від унітарності, одноманітності, переходу до диференціації. Проте прихильників цих двох концепцій розділяли серйозні розбіжності.

Оприлюднення двох проектів спричинило активність їх обговорення серед науково-педагогічної спільноти на сторінках «Учительской газети». Згідно з результатами дослідження О. Познякова, лише за серпень-жовтень було опубліковано 40 матеріалів із проблеми реформування школи [356, с. 69]. Оскільки видавництво «Учительской газети» об'єднало навколо себе прихильників-реформаторів, то більшість статей були спрямовані на підтримку концепції загальної середньої школи, представленої ТНДК «Школа». Лише декілька матеріалів було опубліковано на захист проекту АПН. Розділяємо думку О. Познякова про те, що обговорення проектів концепцій на сторінках «Учительської газети» страждало односторонністю, відсутністю об'єктивності, не відображало дійсного ставлення учительства до проблеми реформування школи [356, с. 70].

Зазначимо, що 25 серпня 1988 року газета «Літературна Україна» виступила зі Зверненням до вчителів, керівників шкіл, працівників органів народної освіти про потребу обговорення докорінних змін у галузі освіти. Згодом ця ініціатива була підхоплена іншими українськими часописами [161, с. 433].

У грудні 1988 року відбувся Всесоюзний з'їзд працівників народної освіти, у роботі якого активну участь взяла найчисельніша делегація Української РСР, яка налічувала 824 особи. На пленарних і секційних засіданнях виступило понад 50 делегатів від УРСР, у тому числі й М. Фоменко [243].

На з'їзді Голова Держкомітету СРСР з народної освіти Г. Ягодін проголосив проект «перебудови всіх напрямів народної освіти», в основі якого була покладена концепція середньої школи ТНДК «Школа». Відповідно до документа, скасовувалася загальна обов'язкова повна середня освіта, обов'язковою ставала лише неповна середня освіта (9 класів). Учень мав право отримати повну середню освіту у різних типах навчальних закладів: у ПТУ, технікумах, вечірніх школах. Водночас, зі школи знімався обов'язок професіоналізації старшокласників. Проте в документі зазначалося, що за наявності належних умов підготовку «нескладної професії» можна продовжувати. Політехнічність школи не розглядалася як зв'язок навчання з виробництвом, з різними його галузями, а як введення учня у матеріальну культуру суспільства, широке відображення у навчальному матеріалі досягнень науково-технічного та соціально-економічного розвитку [527, с. 19].

У проекті наголошувалося на потребі «серйозних, революційних перетворень школи», зокрема, важливості відмови від єдиного освітнього простору у країні та створення умов для виникнення різнорівневих шкіл, підтримання новаторства в школах через упровадження «нових методик» і «нових підручників», надання можливості національним республікам розвивати власну освітню політику [527, с. 16].

Третій ступінь загальноосвітньої школи проголошувався необов'язковим. Водночас, поряд із вивченням обов'язкових предметів у старшій школі, учневі надавалася можливість самостійного вибору низки предметів для поглибленого вивчення з гуманітарної, фізико-математичної, хіміко-біологічної, технічної, сільськогосподарської чи іншої галузі залежно від індивідуальних особливостей.

Відповідно до проекту в кількість обов'язкових предметів входили інтегровані курси мови, рідної літератури, суспільствознавства, які мали забезпечити виховання гармонії у стосунках між людьми, людини із суспільством, людини з природою [527, с. 18].

Проект загальноосвітньої школи, проголошений Г. Ягодіним, ліг в основу головних документів та резолюції, прийнятих з'їздом, а також став фундаментом нової освітньої ідеології. Як бачимо, з'їзд працівників освіти став важливим етапом на шляху змін в освітній політиці, переходу від уніфікованої радянської школи до варіативної освіти, особистісно зорієнтованого навчання.

11 квітня 1990 року на засіданні Президії АПН СРСР було заслухано «Концепцію диференціації навчання у середній загальноосвітній школі», розроблену колективом співробітників НДІ загальної середньої освіти АПН СРСР.

У вступі концепції зазначалося, що в її розробці були взяті до уваги праці радянських учених М. Мельникова, М. Шахмаєва, С. Шварцбурга, Д. Епштейна.

Чіткого тлумачення диференційованого навчання у концепції не далися. Метою диференційованого навчання наголошували: із психолого-педагогічної точки зору – індивідуалізацію навчання, основу на створенні оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку інтересів та здібностей кожного

школяра; із соціальної точки зору – цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства з метою раціонального використання можливостей кожного члена суспільства і його взаємовідносин із соціумом; з дидактичної точки зору – вирішення назрілих проблем школи шляхом створення нової методичної системи диференційованого навчання учнів, що ґрунтується на принципово новій мотиваційній основі [279, с. 42].

В основу концепції було покладено дві форми диференціації: внутрішню і зовнішню. Внутрішня диференціація передбачала різне навчання у великих групах учнів (класах), відповідно до певних ознак. Вона передбачала варіативність темпу вивчення матеріалу, диференціацію навчальних завдань, вибір різних видів діяльності, визначення характеру і ступеня дозування допомоги вчителя. При внутрішній диференціації передбачалося використання як традиційної форми врахування індивідуальних особливостей учнів (диференційований підхід), так і в формі системи рівневої диференціації на основі планування результатів навчання, розроблених в НДІ засобів і методів навчання АПН СРСР.

Зовнішня диференціація розглядалася як створення на основі певних принципів (інтересів, здібностей, нахилів, досягнутих результатів, проектованої професії) відносно стабільних груп, у яких зміст освіти та поставлені вимоги відрізняються. Зовнішня диференціація, відповідно до концепції, могла здійснюватися або в рамках селективної системи (вибір профільного класу чи класу із поглибленим вивченням циклу предметів), чи в рамках елективної системи (вільного вибору навчальних предметів для вивчення на базі інваріантного ядра освіти) [279, с. 43].

У концепції вперше було з'ясовано різницю між профільним і поглибленим навчанням. Сутність зовнішньої диференціації розробники концепції вбачали у спрямованій спеціалізації освіти в галузі стійких інтересів, здібностей школярів з метою максимального їх розвитку в обраному напрямі. Різниця між профільним і поглибленим вивченням полягала у ступені спеціалізації і, як наслідок, у глибині відповідних курсів і широті охоплення контингенту школярів. Поглиблений рівень предметів, зазначалося в документі, достатньо просунутий рівень підготовки школярів, який дозволяє досягти високих результатів і разом з тим обмежує кількість учнів. Профільна освіта мислилася вченими як більш демократична і широка форма фуркації школи на старшому ступені. У кожному із профілів увага приділялася профілюючим предметам, на які виділялася істотна частка загального навчального навантаження. Тим самим для профілюючих предметів компенсувалися втрати навчального часу за рахунок загального скорочення навчального навантаження [279, с. 43].

В умовах малокомплектних шкіл, розробники Концепції, радили реалізовувати диференційоване навчання через факультативи. На їхню думку, мала наповненість класів сприяла індивідуалізації та елективній диференціації навчання.



У Концепції зазначалося, що, враховуючи економічну кризу країни, розроблений базовий план передбачав 2-річну профільну диференціацію. Проте рекомендувалося створення трирічної старшої школи з тим, щоб забезпечити повноцінну загальноосвітню підготовку з поглибленим вивченням тих чи інших циклів предметів.

Опорною базою для закладів нового типу мали стати вищі навчальні заклади і технікуми, підприємства і УПК, виробничі і науково-виробничі кооперативи, державні і суспільні організації [279, с. 47].

Проте період суспільно-політичного підйому у країні, викликаний «перебудовою», змінився періодом її стагнації. Віра в перебудову, її здатність щось змінити в країні танула. Так, професор Київського держуніверситету ім. Т.Г. Шевченка П. Кононенко в одній із статей 1990 року констатував відсутність аналізу стану освіти та конкретного плану виходу її із кризи: «Фактично все залишається як у добрі застійні часи; а найгірше, що навіть не пропонується жодних конструктивних програм» [187, с. 5].

Таким чином, упродовж 1988 – 1991 рр. розвиток ідеї профільного навчання мав підготовчий етап. Упродовж цього періоду суб'єктами управлінської ініціативи СРСР під тиском громадськості було здійснено низку заходів: змінено напрям освітньої ідеології на розвиток варіантної освіти та профільного навчання, виділено проблему профільного навчання на загальносоюзному рівні.

Другий етап розвитку ідеї профільного навчання розпочався із проголошенням незалежності України та пов'язаний із формуванням нормативно-правової бази, створенням шкіл нового типу та запровадженням у них профільної диференціації.

Для українського суспільства перебудова відкривала нові шляхи розвитку. Проголошена нова державна ідеологія, в основі якої лежали принципи демократизації, гласності, пріоритетності загальнолюдських інтересів над класовими, зумовила стрімке зростання національної самосвідомості населення України. 16 липня 1990 р. Верховна Рада УРСР прийняла Декларацію про державний суверенітет України, яка проголошувала верховенство, самостійність, повноту і неподільність влади республіки в межах її території, незалежність і рівноправність у зовнішніх відносинах. 24 серпня 1991 року республіканський парламент прийняв Акт проголошення незалежності України, що засвідчив створення самостійної Української держави.

23 травня 1991 року Верховною Радою України було прийнято Закон України *Про освіту*. Відповідно до закону, повна загальна середня освіта обов'язкова, вона забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину і суспільство, екологічне виховання, фізичне вдосконалення.

Згідно зі Ст. 28 документа, держава визначає соціально необхідний обсяг середньої освіти. Здобуття загальної середньої освіти у навчально-виховних закладах в обсязі освітнього мінімуму оплачується державою. За рахунок

відрахування державних, громадських, кооперативних підприємств і організацій, коштів батьків та інших добровільних внесків можуть вводитися додаткові навчальні курси для здобуття освіти понад державний освітній мінімум [384, с. 11].

Основним середнім навчально-виховним закладом, що здійснює загальноосвітню підготовку, відповідно до Ст. 29, є середня загальноосвітня школа трьох ступенів: перший – початкова школа, другий – основна школа, третій – старша школа, кожний із яких може функціонувати самостійно. Для розвитку здібностей, талантів дітей, зазначалося у Законі, створюються профільні класи, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань [384, с. 11].

Відповідно до Закону, основою роботи школи був її Статут, який сприяв створенню незалежних умов її функціонування. Тобто з тоталітарного, аморфного режиму існування школі надавалося право самостійно виживати в умовах ринку.

Для реалізації основ Закону *Про освіту* 1991 року колегією Міністерства народної освіти УРСР було розроблено *Програму розвитку народної освіти* на 1991 – 1995 рр. У Програмі передбачалися зміни у шкільній мережі, зокрема, розширення мережі ліцеїв, гімназій, шкіл із поглибленим вивченням окремих предметів, спеціалізованих шкіл, а також відкриття приватних, кооперативних шкіл, альтернативних державним. Відповідно до програми планувалося удосконалення змісту загальноосвітньої підготовки, оновлення навчально-методичних комплексів, забезпечення диференціації і різнорівневого підходу при викладанні шкільних дисциплін. Передбачалося скорочення обов'язкового навантаження учнів, розширення шкільного компонента освіти, введення додаткових спецкурсів, факультативів, курсів за вибором учнів, більш широке запровадження профільного навчання [392, с. 7]. Ці зміни, відповідно до програми, мали реалізовуватися з 1991 / 1992 навчального року.

Для реалізації Програми розвитку народної освіти було прийнято низку нормативно-правових документів, що регламентували діяльність різних типів загальноосвітніх закладів. Серед них – *Концепція середньої загальноосвітньої школи України*, затверджена Міністерством народної освіти України у вересні 1991 року. У документі зазначалося, що єдина за своєю сутністю, метою і завданнями, основним змістом навчання і виховання загальноосвітня школа функціонує у вигляді навчальних закладів різних типів, а саме: *середня загальноосвітня школа*, що забезпечує базовий рівень освіти з усіх загальноосвітніх предметів; *школа з поглибленим вивченням окремих предметів*, що забезпечує базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів, а з деяких – вищий рівень знань, найчастіше на II та III ступенях навчання; *школа з профільним навчанням, або спеціалізована школа*, що передбачає базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів і поглиблені знання з одного або декількох профілів: наукового спрямування (фізико-математичного, фізико-технічного, хіміко-біологічного, сільськогосподарського, філологічного, історико-суспільствознавчого, економічного, педагогічного тощо); художнього спрямування (музичного, образотворчого, акторського, вокального,

хореографічного тощо); спортивного (за різними видами спорту) на II і III ступенях. Кожному профілю відповідало поглиблене вивчення певної групи предметів, а також вивчення спецкурсів [193, с. 1].

Відповідно до Концепції, школи з поглибленим вивченням окремих предметів, з профільним навчанням та спеціалізовані навчально-виховні заклади могли функціонувати як гімназії, ліцеї, колегіуми тощо [193, с. 9].

Окреме місце в системі навчальних закладів, що забезпечували молоді середню освіту, відводилося *професійно-технічним закладам, технічним ліцеям*. Професійно-технічна освіта передбачала засвоєння майбутнім робітником базових гуманітарних і природничо-наукових знань, загальнотехнічних дисциплін на галузевому рівні, а також спеціальних знань, оволодіння уміннями і навичками виконання робіт із складних професій або груп професій [193, с. 1].

Відповідно до Концепції, диференційоване навчання мало активно впроваджуватися у загальноосвітній школі задля створення умов та можливостей реалізації здібностей, інтересів, уподобань учнів. З огляду на це, на II ступені школи передбачалося вивчення предметів за вибором, запровадження факультативних курсів, організація індивідуальних та групових занять за інтересами тощо.

На III ступені школи індивідуалізація та диференціація мала реалізовуватися: за змістом освіти (вибір груп предметів для поглибленого вивчення при єдиному базовому рівні загальноосвітньої підготовки); за здібностями і творчими можливостями кожного учня (створення класів для поглибленого вивчення окремих предметів, груп та індивідуальних програм для особливо обдарованих дітей, спеціалізованих шкіл і класів для більш ґрунтовного вивчення циклів предметів); за інтересами та нахилами (факультативи, гуртки, секції, науково-технічні товариства); за індивідуальним стилем навчання (різний темп навчання, вибір найбільш доцільних методів засвоєння знань, виду навчального матеріалу).

У документі зазначалося, що система навчальних предметів, їхній обсяг і послідовність вивчення на III ступені школи можуть бути різними. Відповідно, можуть відрізнятися переліки предметів, указаних в атестатах та інших документах про одержання загальної середньої освіти. Однак у всіх випадках має бути забезпечений рівень обов'язкової соціально необхідної загальноосвітньої підготовки [193, с. 2].

Поєднання навчання із продуктивною працею в новому документі не обумовлювало обов'язковості професійної підготовки учнів на III ступені навчання. Однак там, де були створені необхідні умови, за бажанням учнів, їхніх батьків та зацікавлених підприємств було можливе здійснення професійної підготовки як одного із напрямів профільного навчання [193, с. 2].

Як бачимо, Програма розвитку народної освіти, Концепція середньої загальноосвітньої школи зумовлювали поступ профільної диференціації, як елективної, так і селективної. При елективній профільній диференціації передбачалося поєднання вільного вибору предметів, факультативних курсів, індивідуальних та групових занять за інтересами. Така диференціація вбачала

поглиблене вивчення предметів не за профілем, а за інтересами і нахилами. Планувалося реалізувати елективну профільну диференціацію на II та III ступенях загальноосвітньої школи. Селективна профільна диференціація була пов'язана із організацією стабільних класів. Критеріями формування цих класів могли бути здібності, творчі можливості кожного учня, проєктована професія та ін. Такий вид диференціації повинен був реалізовуватися у гімназіях, ліцеях, школах з поглибленим вивченням предметів, спеціалізованих школах.

Закон Про освіту та Програма розвитку народної освіти сприяли поширенню тенденції створення різних типів шкіл як державних, так і приватних: гімназій, ліцеїв, у яких запроваджувалося профільне навчання. Школи-гімназії і школи-ліцеї відкривалися у порядку експерименту за рішенням обласних, Київської і Севастопольської міських Рад народних депутатів на базі сильних педагогічних колективів спеціалізованих шкіл. Основне завдання новостворених освітніх закладів убачалося у розширенні можливостей учнів поглиблено вивчати профільні предмети, забезпеченні широкої загальноосвітньої підготовки та всебічного розвитку учнів, реалізацію їх індивідуальних творчих запитів, допрофесійній підготовці з обраного профілю.

Проте в умовах гострої економічної кризи, коли освіта продовжувала фінансуватися за залишковим принципом, оскільки у фінансово-бюджетному документі означеного періоду «Основні напрями економічної політики України в умовах незалежності» та у програмах уряду витрати на освіту не передбачалися, виникла велика загроза простої зміни вивіски на закладах [106, с. 6]. Щоб уникнути цього, необхідна була розробка засадничих основ створення середніх закладів нового типу.

У серпні 1992 року Міністерством освіти України було затверджено *Тимчасові положення про середню загальноосвітню школу України, про гімназію, про ліцей, приватну школу* [381, с. 3].

Відповідно до Тимчасового положення про середню загальноосвітню школу України, вводилися значні навчально-організаційні зміни у школі III ступеня. Зокрема, поряд із обов'язковими передбачалося вивчення предметів за вибором. За наявності необхідних умов та з урахуванням запитів учнів запроваджувався один або декілька профілів навчання (гуманітарний, фізико-математичний, хіміко-біологічний, технічний, сільськогосподарський, економічний та ін.). Учні, які до закінчення школи II ступеня не визначилися із профілем навчання, мали залишатися у звичайних класах.

У школі всіх ступенів варіантність загальної середньої освіти забезпечувалася наявністю в її змісті *державного* та *шкільного* компонентів. Державний стандарт загальної середньої освіти визначався Міністерством освіти України, а шкільний – школою з урахуванням інтересів та бажань учнів, їхніх батьків, а також культурно-етнічних особливостей регіону [482, с. 3-17].

Відповідно до *Положення про гімназії* та *Положення про ліцеї*, ці середні заклади повинні були функціонувати для обдарованих і здібних дітей. Гімназії – у складі 5 – 11 класів, ліцеї – 10 – 11 або 8 – 11 класів. Концепція та Статут Гімназії чи Ліцею, розроблені керівництвом та затверджені колективом

закладу, визначали норми і правила життя колективу з урахуванням його особливостей і перспектив розвитку.

Ліцеї, як і гімназії, працювали за власним навчальним планом і програмами, які могли розробляти викладачі закладу, науково-дослідних установ на основі базових навчальних планів та програм Міністерства освіти України. У навчальному плані, незалежно від профілю, мав виділятися базовий компонент освіти, визначений Міністерством [365, с. 18].

23 – 24 грудня 1992 року у Києві відбувся Перший з'їзд педагогічних працівників України, на якому міністром освіти П. Таланчуком було представлено Державну національну програму «Освіта». Головна мета Програми полягала у визначенні стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу ХХІ століття. Делегатами з'їзду було детально обговорено Програму та відправлено її на доопрацювання.

Після вивчення близько 3 тисяч пропозицій, та погодження із комісіями *Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»)* була затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. «Програма стала колективною роботою тисяч людей», – зазначав П. Таланчук [477, с. 4].

Відповідно до Програми, одним із стратегічних завдань реформування освіти в Українській державі було реформування її змісту, а саме вироблення *державних стандартів* і відповідне формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх та кваліфікаційних рівнях, а також відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, забезпечення альтернативних можливостей для одержання освіти відповідно до індивідуальних потреб та здібностей [101].

У документі вагоме місце відводилося школам нового типу (гімназіям, ліцеям, спеціальним закладам для обдарованих дітей, школам (класам) з поглибленим вивченням окремих предметів, навчально-виховним комплексам, недільним, приватним школам тощо), загальноосвітнім школам-інтернатам, що зорієнтовані на спеціалізовану поглиблену підготовку з технічного, спортивного, художньо-естетичного та інших напрямів, на відкриття при цих школах окремих класів для обдарованих дітей [101].

19 серпня 1993 року Постановою Кабінету Міністрів України було затверджено *Положення про загальноосвітній навчальний заклад*. Відповідно до Положення, основним видом навчально-виховних закладів, що здійснюють загальноосвітню підготовку на рівні державних стандартів, є середня загальноосвітня школа трьох ступенів. Для розвитку природної обдарованості дітей створюються спеціалізовані школи і профільні класи, гімназії та ліцеї: спеціалізована школа і профільні класи забезпечують поглиблене вивчення одного або кількох базових навчальних предметів. Вони можуть діяти у складі шкіл першого-третього та другого-третього ступенів. Гімназія – середній загальноосвітній навчально-виховний заклад другого-третього ступеня, що забезпечує науково-теоретичну гуманітарну, загальнокультурну підготовку обдарованих і здібних дітей. Ліцей – середній загальноосвітній навчально-

виховний заклад, що забезпечує здобуття учнями освіти понад державний освітній мінімум і здійснює науково-практичну підготовку талановитої учнівської молоді. Термін навчання в ньому може бути таким, як у школі третього ступеня, або на 1 – 2 роки більше [367, с. 8].

Отже, впродовж 1991 – 1996 рр. було прийнято низку державних документів, які регламентували нормативно-правові засади діяльності загальноосвітніх середніх шкіл, створення, реорганізацію та функціонування шкіл нового типу, запровадження профільного навчання.

Третій етап розвитку профільного навчання був пов'язаний із формуванням змісту освіти загальноосвітньої школи, формуванням державного стандарту загальної середньої освіти, визначенням інваріантної та варіативної складової змісту.

1996 року Міністерством освіти України було затверджено представлену Науково-координаційною радою з розробки державних стандартів загальної середньої освіти Інституту змісту і методів навчання *Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти* та проект *Базового навчального плану загальноосвітньої школи*.

Відповідно до Концепції, державний стандарт загальної середньої освіти – це унормована система показників про освіченість особи, що реалізується комплексом нормативних документів, які визначають суспільно зумовлений зміст загальної середньої освіти та вимоги й гарантії держави щодо її одержання громадянами [191, с. 4].

Державний стандарт загальної середньої освіти як комплексний нормативний документ включав базовий навчальний план середньої школи, освітні стандарти галузей знань, державні гарантії одержання середньої освіти та державні вимоги до мінімального рівня засвоєння змісту загальної середньої освіти.

Відповідно до Концепції, базовий навчальний план визначав зміст загальної середньої освіти в його цілісному уявленні як системи знань, які повинні опанувати учні на певному етапі навчання у школі. Він об'єднував державний компонент, як інваріантну частину, та регіональний і шкільний компоненти, як варіативну його частину [191, с. 4].

Варто зазначити, що, на відміну від Росії, в Україні конкурс на створення концепції освітнього стандарту не проводився через брак фінансування. Тому Міністерство освіти та АПН України сприяли залученню до обговорення якомога більше освітян, громадських експертів, учителів, методистів, управлінців. До роботи над формуванням державного стандарту було залучено 130 виконавців та 21 установа України. Упродовж двох років матеріали обговорювалися на Колегіях Міністерства освіти України, низці Всеукраїнських науково-практичних конференцій та семінарів проведених АПН України. Проводилася робота з уточнення, доопрацювання та експериментальної перевірки проекту, підготовки відповідного навчально-методичного забезпечення Базового навчального плану [431, с. 2].

Після тривалого обговорення документів 5 серпня 1998 року Кабінет Міністрів України прийняв Постанову *«Про затвердження Базового*

навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів», згідно з якою з 1 вересня 2001 року повинен був введений в дію Базовий навчальний план.

Відповідно до Базового навчального плану, інваріантна складова змісту мала стати спільною для всіх середніх закладів освіти України і визначала її загальнодержавний компонент, вона становила 76,4 – 84,3 % усього навчального часу. Варіативна складова змісту повинна була формуватися закладом освіти з урахуванням інтересів, здібностей, життєвих планів учнів, а також мала відображати в змісті освіти етнічні, історичні, економічні, природничі, соціокультурні особливості регіону, що не увійшли до інваріантної частини, але були суттєвим елементом формування світогляду, патріотичних почуттів, необхідних для повноцінного входження молоді особистості в життя в умовах конкретного регіону. Варіативна складова становила 21,3 – 29,2 % усього навчального часу [17, с. 5].

У документі наголошувалося, що повноцінність загальної середньої освіти забезпечується реалізацією як інваріантної, так і варіативної частини Базового навчального плану, враховуючи гранично допустиме тижневе навантаження учнів залежно від режиму роботи школи (5- чи 6-денний робочий тиждень) [17, с. 7].

При складанні типових навчальних планів спеціалізованих середніх закладів, у тому числі гімназій, ліцеїв і колегіумів, профільних класів дозволялося перерозподіляти між освітніми галузями до 10 % навчального плану, визначеного його інваріантною частиною, а також використовувати в основній і старшій школі години освітньої галузі «Технології» для профільного навчання [17, с. 8].

Документом, який сприяв розвитку шкіл нового типу та профільного навчання, була *Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості*, затверджена Міністерством освіти 26 червня 1996 року. У Доповідній записці про Концепцію, підготовленій О. Савченко, зазначалося, що гімназії, ліцеї, колегіуми, спеціалізовані школи розглядалися як заклади освіти академічного рівня, спрямовані на покращення вітчизняного освітнього рівня [112, с. 50].

З урахуванням параметрів шкіл для обдарованої молоді була подана наступна характеристика, наведена нижче (див. табл. 5.1) [112, с. 52].

Таблиця 5.1

### Характеристика шкіл для обдарованої молоді

	Ступінь закладу	Вік навчання	Рівень освіти	Спеціалізація
Спеціалізована школа	I-III II-III III	7/6-17 11-17 14-17	поглиблена підготовка	один або декілька предметів
Гімназія	II-III	11-17	поглиблена підготовка	науково-теоретична; класична; гуманітарна
Колегіум	III I-III	7/6-17 14-17	понад державний стандарт	гуманітарна; суспільно- природничо-гуманітарна
Ліцей	III	14-17	понад державний стандарт	науково-природнича; науково-гуманітарна

У Концепції зазначалося, що завдання створення варіантної мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості, яка б відповідала загальнолюдським цінностям та інтересам особистості, суспільства, держави, передбачає побудову диференційованої системи освіти та організацію навчання і виховання обдарованої учнівської молоді не тільки у гімназіях, колегіумах, ліцеях, спеціалізованих школах, а й у загальноосвітніх школах трьох ступенів, позашкільних закладах, наукових об'єднаннях та культурно-освітніх установ за місцем проживання [194, с. 57].

Відповідно до Концепції, гімназії, ліцеї, колегіуми, спеціалізовані школи могли створюватися за виконання таких умов:

- визначення концептуальних засад їх діяльності;
- наявності приміщення, яке відповідає санітарно-гігієнічним вимогам для дітей відповідного віку;
- затвердження навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників;
- конкурсного добору педагогічних працівників;
- створення системи пошуку, відбору, організації навчання та виховання здібної й обдарованої учнівської молоді [194, с. 58].

Формування мережі гімназій, колегіумів, ліцеїв, спеціалізованих шкіл відповідно до Концепції проводилося з розрахунку, що в них може навчатися така кількість учнів у відсотковому відношенні до загальної кількості учнів цього віку:

у м. Києві	– 5 – 7 відсотків;
обласних центрах	– 3 – 5 відсотків;
промислових та енергетичних містечках з населенням понад 100 000 чоловік	– 2 – 4 відсотки;
сільській місцевості	– до 3 відсотків [194, с. 59].

У Концепції чітко описувалися етапи організації окреслених закладів, а саме: підготовчий (розробка концепції, статуту, навчальних планів, програм, критеріїв пошуку і добру здібної та обдарованої учнівської молоді й педагогічних кадрів, реєстрація статуту, визначення юридичної адреси, джерел фінансування та матеріально-технічного оснащення); організаційний (прийняття рішення засновником про створення закладу освіти, визначення мети і завдань його діяльності, дидактичне та інформаційне забезпечення); апробаційний (організація навчально-виховного процесу, практична перевірка та впровадження змісту освіти, формування колективу, аналіз роботи, корегування та окреслення перспектив діяльності); технологічний (функціонування на основі результатів апробації) [194, с. 59].

Щодо змісту освіти у цих закладах, то відповідно до Концепції гімназії, ліцеї, колегіуми та спеціалізовані школи, незалежно від форм власності, повинні були працювати за навчальними планами, програмами, підручниками, розробленими з урахуванням і конкретизацією профілю закладу освіти та затвердженими Міністерством освіти України. Базовий компонент змісту освіти становив 70 – 80 %, варіативний – до 30 – 20 %. Варіативний зміст освіти



мав забезпечуватися через введення нових предметів, профільних курсів, факультативів, занять за інтересами [194, с. 59].

Отже, упродовж 1996 – 1999 років упорядковувалася організаційно-змістова база впровадження профільного навчання у загальноосвітній школі та школах нового типу.

Таким чином, аналіз основних етапів розвитку ідеї профільного навчання та нормативно-правової бази діяльності шкіл із профільним навчанням упродовж II половини 80-х – 90-х років XX століття дозволяє зробити висновок про те, що їх розвиток відбувався у тісному взаємозв'язку з демократичними перетвореннями соціокультурного середовища, був наслідком відходу від утилітарної системи освіти, орієнтації освітньої політики на інтереси, здібності та запити учнів через розширення можливостей освіти за вибором, координацію її з перспективними потребами ринку праці. Формування нормативно-правової бази діяльності навчально-виховних закладів, у яких упроваджувалося профільне навчання в Україні, проходило поетапно, відповідно до суспільно-політичних змін та запитів суспільства.

## **5.2. Проблема встановлення оптимального співвідношення стандартизації і варіативності освіти протягом 1990-х рр.**

Зміна вектора в освітній політиці на кінець 80-х років, орієнтація її на демократизацію та гуманізацію сприяла активізації роботи вчених над теоретичними та практичними аспектами диференційованого навчання.

Варто згадати, що на початку 80-х років система народної освіти мала стабільний, що не мінявся впродовж дев'яти років, навчальний план для масових шкіл, профільних спецшкіл та мовних спецшкіл. Отож вважаємо, що запровадження навчальних планів для шкіл і класів з поглибленим вивченням предметів було першим проявом відходу від одноманітності до варіативності не лише в теорії, а й у практиці радянської системи шкільної освіти.

На початку реформ 1985 року був підготовлений останній для радянської школи навчальний план. Інваріантна частина плану старшої школи становила 90,1 % усього навчального навантаження. Єдиною формою варіативності, яку дозволяла здійснити одноманітна радянська система освіти, були факультативні курси, що певною мірою сприяли диференціації навчання. Профільне навчання в означений період не було фактором варіативності, а ставало передумовою багатоваріантності.

Через це по праву першими планами нового покоління можна вважати плани з поглибленим вивченням окремих предметів, які були затверджені Міністерством освіти УРСР 21 травня 1986 р. Зокрема, було затверджено навчальні плани для шкіл з поглибленим вивченням української мови, української літератури, російської мови, російської літератури, історії та суспільствознавства, математики, географії, біології, хімії, фізики, креслення, образотворчого мистецтва, російської мови у школах з молдавською, угорською та польською мовами. Стосовно організації роботи таких класів та

освітніх закладів передбачалося, що «можлива організація шкіл, які мають класи з поглибленим вивченням одного навчального предмета, і шкіл, де є класи однієї паралелі з поглибленим вивченням різних навчальних предметів» [368, с. 4].

На 1988 / 1989 навчальний рік Міністерство освіти УРСР з «метою диференціації навчання, врахування індивідуальних особливостей учнів» підготувало 27 варіантів навчальних планів для шкіл з поглибленим вивченням практично всіх навчальних предметів. Цими навчальними планами передбачалася «достатня кількість часу на вибрані школою профілюючі предмети (у 7 – 10 класах переважно по 6 – 8 годин, що у 2 – 3 рази, а в деяких типах шкіл – і в 4 – 4,5 рази більше, ніж у звичайній школі). Зміст трудового навчання і виробничої практики організовувався відповідно до профілів школи. У школах з поглибленим трудовим і професійним навчанням могли вводитися, згідно з потребами регіонів, профілі авто- і тракторної справи, сільськогосподарського, промислового виробництва, будівництва, сфери обслуговування тощо [288, с. 17].

Після Всесоюзного з'їзду працівників освіти 1988 року відбувався поступовий відхід від утилітарної школи до варіантної, запровадження профільної диференціації навчання зумовлювало потребу формування державного стандарту загальної середньої освіти, виокремлення інваріантного та варіативного компонентів змісту освіти.

До прийняття незалежності України основні дослідження щодо впровадження диференційованого навчання у загальноосвітній школі проводилися в НДІ теорії та історії педагогіки АПН СРСР під керівництвом М. Шахмаєва та в НДІ загальної середньої освіти під керівництвом В. Монахова. Значна робота велася над розробкою нової парадигми освіти, приведенням змісту освіти у відповідність із новою ідеологією, потребами суспільства.

Відповідно до представленої радянськими вченими 1990 року *Концепції диференціації навчання у середній загальноосвітній школі*, для реалізації принципу повноцінної загальної середньої освіти кожному ступеню загальноосвітньої школи мав відповідати певний зміст освіти, на відміну від прийнятої в інших країнах повної фуркації старшої ланки. Педагогічний ефект вивчення профільного предмета мав досягатися не шляхом введення нових розділів, а за рахунок глибини засвоєння матеріалу, збільшення кількості завдань, лабораторних і практичних занять [279, с. 14].

Розробниками Концепції рекомендувалося впроваджувати профільне навчання за існуючими планами, підручниками, методичним забезпеченням, оскільки питань, включених до цих програм, достатньо для досягнення глибокого розуміння основ предмета [279, с. 14].

Вирішення проблеми обов'язкового ядра і варіативної частини змісту освіти у кожному профілі передбачалося через використання модульного принципу визначення змісту освіти з кожного предмета. Кожний окремий модуль повинен був мати перелік питань розділу і вимоги до рівня вивчення їх.

Поєднання модулів у програмі залежало від специфіки типу навчального закладу та профілю чи напрямку загальноосвітньої школи.

У профільних класах мала зберігатися рівнева диференціація вимог до підготовки школярів. Для кожної групи профілів (фізико-математичного, хіміко-біологічного, гуманітарного та ін.) необхідно було визначити «стандарт» освіти з кожного предмета, який включав у себе базовий рівень підготовки як складову частину.

Залежно від значення предмета, вченими виділялися такі типи програм предметних курсів: 1) предмет закладає основи загальної культури школяра; 2) предмет – основа спеціальної підготовки школяра, необхідний для того, щоб цей предмет став його професією; 3) предмет – засіб, необхідний для оволодіння іншими галузями знань (н-д, фізика і математика для інженера, хіміка чи біологія, математика для лінгвіста та ін.).

Таким чином, учні гуманітарного профілю могли вибирати програми курсу математики третього типу, тоді як для учнів природничо-наукових профілів міг виявитися достатнім курс математики першого типу. Для класів з поглибленим вивченням необхідно було мати спеціально гнучкі програми, які дозволяли б реалізувати різні методичні підходи.

При профільному та поглибленому вивченні, на думку вчених, важливе розумне поєднання диференціації й інтеграції змісту освіти для нормалізації навантаження, а також формування цілісного уявлення про природу і суспільство та одночасного поглиблення знань з обраної школярем галузі діяльності.

Важливим кроком переходу до варіативного навчального плану та можливості формування різних типів освітніх систем став Державний базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи, затверджений наказом Держкомітету СРСР з народної освіти від 22 вересня 1989 року (Додаток Л1, табл. Л1.1) [16].

Уперше колективом НДІ засобів і методів навчання АПН СРСР разом із Державним комітетом СРСР з народної освіти було розроблено гнучкий механізм формування навчальних планів, який дозволяв органічно поєднувати єдність загальноосвітньої мети з різноманітністю шляхів їх досягнення. Це досягалося процедурою формування різних навчальних планів на основі базового.

На основі Державного базового навчального плану повинні були створюватися варіативні моделі республіканських навчальних планів і робочі навчальні плани конкретних шкіл. У Державному базовому плані було виділено три компоненти змісту освіти: союзно-республіканський, республіканський і шкільний. Такий підхід до конструювання навчальних планів урахував інтереси учасників освітнього процесу на всіх рівнях. Цим забезпечувалася відкритість і демократичність процедури побудови структури загальної середньої освіти.

Базовий навчальний план визначав названі компоненти змісту освіти, співвідношення між ними, не розкриваючи конкретного наповнення республіканського та шкільного компонента; фіксував мінімальне

навантаження основних навчальних циклів у союзно-республіканському компоненті без чіткого розподілу за предметами; зазначав допустиме навантаження школярів за роками навчання.

Встановлювалася така структура навчальних планів: союзно-республіканський компонент змісту освіти (41 % навчального часу) мав інваріантний характер; республіканський компонент базового змісту освіти (41,9 % навчального часу) повністю залежав від вибору союзних республік ; шкільний компонент (у середньому 16,8 %, на старшому ступеню – 33,3 % навчального часу) складало поглиблене вивчення окремих предметів, профільне навчання, факультативи, індивідуальні і групові заняття.

Базовий навчальний план передбачав скорочення сумарного навчального навантаження за рахунок обов'язкових предметів і збільшення частки навчального часу для напрямів, які відповідали інтересам і потребам школярів. Він дозволяв диференціювати навчання на всіх ступенях школи, розвивати різні форми індивідуальної і групової роботи з учнями: консультації, гуртки і факультативні курси за вибором школярів, профільне і поглиблене вивчення у старших класах. На думку вчених, базовий план поєднував можливість диференціації навчання із забезпеченням повноцінного суспільно необхідного рівня загальної середньої освіти [279, с. 46].

У старших (10 – 11) класах базовим навчальним планом виділялося 12 навчальних годин для організації профільного навчання. Частина часу могла бути використаною для посилення профільної підготовки та організації на її основі поглибленого вивчення окремих навчальних предметів.

Введення навчальних планів, які передбачали у старших класах профільне навчання, призводило до зменшення кількості годин на вивчення непрофільних предметів, що могло спричинити появу малоефективних «одноденних» курсів. Щоб цього не сталося, вчені пропонували впроваджувати інтеграцію змісту освіти, розробку нових інтегрованих курсів, підготовку відповідного кадрового і матеріального забезпечення школи. Іншим шляхом могло бути, на думку вчених, збільшення тривалості навчання на старшому ступені загальноосвітньої школи до 3 – 4 років. Ураховуючи вікові особливості учнів, учені радили починати селективну диференціацію навчання із 15-річного віку.

З оголошенням державної незалежності Міністерство освіти України продовжило роботу зі створення оптимальних варіантів навчальних планів для середніх шкіл, з урахуванням суспільних вимог та очікувань. Так, у звіті Міністерства освіти УРСР «Про початок нового 1990 / 1991 навчального року в загальноосвітніх школах, профтехучилищах та педагогічних навчальних закладах» було констатовано підготовку понад 50 варіантів навчальних планів для різних типів шкіл, «у яких значною мірою були реалізовані ідеї гуманітаризації навчальних курсів, створені більш сприятливі умови для розвитку школярів» [243].

Навчальні плани гімназії та ліцею склалися із 4-х циклів: загального (предмети загальноосвітньої підготовки) і 3-х профільних. Для гімназії: філологічного, історико-культурного, естетичного; для ліцею: фізико-математичного, природничого і технічного. Отож, гімназії більше були

зорієнтовані на гуманітарний напрям підготовки учнів, а ліцеї – на природничо-математичний та технічний.

Для гімназії та ліцею у кожному із профільних циклів були визначені навчальні дисципліни (й орієнтовна кількість годин на них), з яких кожен учень мав вибрати відповідно до своїх інтересів і нахилів: у 5 – 7 класах – 1 – 3 предмети, у 8 – 11 – 2 – 4 предмети (у межах сумарного навантаження). На третьому ступені гімназії на загальний цикл предметів виділялося 28 – 29 годин на тиждень, на вивчення курсів за вибором, а також факультативних занять, консультації – 7 – 8 годин на тиждень [120, с. 24].

Приміром, у навчальному плані для старших класів школи-гімназії обов'язкове навчальне навантаження в плані було скорочено до 28-29 тижневих годин, 7-8 годин виділялося на курси за вибором, які були обов'язковими для учнів і мали забезпечити поглиблене вивчення тих чи інших предметів навчального плану. Це сприяло можливості організації в одній школі поглибленого вивчення декількох предметів. Їх перелік передбачалося визначити через погодження з учнями та батьками. 5 щотижневих навчальних годин виділялося на індивідуальні та групові консультації та факультативи, вибір залежав від інтересів та вподобань учнів (Додаток У2).

Міністерство народної освіти Української РСР пропонувало перелік курсів за вибором, наприклад, для гімназії філологічного профілю пропонувалося: зарубіжна література; література народів СРСР; народознавство; іноземна мова (II); іноземна мова (III); латинська мова; старослов'янська мова; стилістика української (російської) мови, риторика й ораторське мистецтво; логіка; поезика; машинопис і стенографія; електронне редагування [120, с. 27].

Отже, упродовж 1990 – 1991 рр. на основі базового навчального плану було створено значну кількість варіантів навчальних планів, які відрізнялися переліком предметів, напрямами спеціалізації навчання, розподілом навчального навантаження на окремі предмети. Проте поряд зі спрямованістю до багатоваріантності, різноманітності та індивідуалізації шкільних навчальних планів була відчутна і міцна централізація управління діяльністю шкіл. Зокрема, шкільний компонент у планах, як і раніше, був представлений факультативами та курсами за вибором, і на нього виділялося значно менше навчального часу у порівнянні з державним.

Створення навчальних планів в окреслений період супроводжувалося низкою труднощів, зумовлених потребою оптимального поєднання забезпечення учнів фундаментальною освітою, врахування очікувань суспільства, регіональних та місцевих запитів, а також навчально-матеріальних, фінансових і кадрових можливостей загальноосвітніх закладів.

Зазначене викликало потребу вдосконалення системних недоліків навчальних програм. Упровадження у систему шкільної освіти принципу варіативності потребувало вирішення проблеми «певного обов'язкового мінімуму знань та можливості поглибленого вивчення предметів за інтересами» [75, с. 4]. Зокрема, у структурі змісту загальної освіти передбачалося виділення двох компонентів: ядра та варіативної частини. Ядро змісту повинно було складати загальноосвітній освітній мінімум, єдиний для всіх профілів, типів

загальноосвітніх шкіл, ПТУ, технікумів. При створенні варіативної частини змісту важливим було врахування інтересів, нахилів та вподобань учнів.

Робота над стандартним мінімумом змісту освіти та виділення варіативної її частини проводилася поступово. Навчальні плани на 1991 / 1992 навчальний рік, підготовлені Головним навчально-методичним управлінням загальної середньої освіти, уже мали основний (базовий) та варіативний варіанти, що передбачало широку диференціацію навчання і вивчення інтегрованих курсів.

У планах за рахунок скорочення обов'язкового навантаження сформовано шкільний компонент, який складався із годин для індивідуальних і групових занять, консультацій, профільного навчання і курсів за вибором, а також факультативних занять. Час на цей компонент знаходився у розпорядженні ради школи і міг бути використаним на вивчення дисциплін, які не передбачені навчальним планом, або для посилення викладання наявних шкільних курсів [380, с. 49].

Раді школи надавалося право вносити зміни до розподілу годин на вивчення окремих шкільних дисциплін у межах ліміту часу, виділеного навчальним планом у класі, а також за умови якісного забезпечення базового рівня підготовки учнів з основ наук.

Водночас допускалося, що школа може мати власну структуру навчального року і графік канікул, які б повною мірою відповідали потребам і можливостям учительського та учнівського колективів, ураховували думку батьківської громади.

Відтак члени колегії Головного навчально-методичного управління загальної середньої освіти рекомендували кожній школі створювати на навчальний рік робочий навчальний план. Це міг бути адаптований основний чи інший варіант, який носив комбінований характер. Він повинен був містити розподіл тижневих годин на вивчення окремих предметів за класами, порядок вивчення інтегрованих курсів, перелік додаткових предметів за вибором і факультативів, поглиблене вивчення окремих предметів та ін. [380, с. 50].

Отож, поступово здійснювалися реальні кроки відходу від одноманітної роботи школи та проводилася робота над визначенням національного освітнього стандарту. На 1992 / 1993 навчальний рік Міністерство освіти України запропонувало кілька варіантів перехідних навчальних планів, які враховували основні положення Закону про освіту і Концепцію національної школи України. Були затверджені і Базові навчальні плани гімназії, ліцею та спеціалізованих шкіл.

Гімназії та ліцеї повинні були працювати за індивідуальними навчальними планами, які розроблялися педагогічними колективами спільно з відповідними вишами, науковими та іншими установами на основі базових і затверджувалися обласними управліннями народної освіти.

На відміну від попередніх років, навчальні плани цих закладів склалися із трьох блоків предметів: загальноосвітніх, профільних (обов'язкових) і курсів за вибором та факультативів (необов'язкових).

Базовий навчальний план гімназії диференціював навчальну роботу учнів, починаючи з 8 класу, за трьома основними напрямками: суспільно-

гуманітарним, природничо-науковим та естетичним (відповідно до інтересів, нахилів та здібностей учнів). Кожний із цих напрямів був підсилений відповідними профільними предметами (збільшено час, введено додаткові дисципліни). Водночас для учнів були передбачені курси за вибором профільного спрямування (Додаток У3).

Базовий навчальний план ліцею був побудований аналогічно. Він складався із шести основних профілів: філологічного, історико-культурного, художньо-гуманітарного, фізико-математичного, біолого-хімічного, технічного. Їх кількість і зміст визначався у кожному педагогічному колективі відповідно до потреб учнів та можливостей щодо створення необхідних умов [15, с. 3].

Міністерством освіти України було запропоновано перелік курсів за вибором для 8 – 11 класів гімназій та ліцеїв відповідно до напрямів. Н-д, для гімназії суспільно-гуманітарного профілю пропонувалися такі курси за вибором: стилістика, українська (російська) мови; старослов'янська мова; література народів світу; іноземна мова (ІІ); риторика й ораторське мистецтво; поезика; латинська мова; історія античної культури; логіка; правознавство; основи археології; історія релігії; вступ до філософії; основи психології та педагогіки; машинопис і стенографія; електронне редагування; проблеми сучасності [326, с. 7].

Аналіз навчальних планів дозволяє стверджувати, що профільне навчання, що впроваджувалося у гімназіях, ліцеях, спеціалізованих школах, реалізовувалося за рахунок збільшення навчального навантаження та інтенсифікації навчального процесу. Запровадження диференційованого навчання поступово окреслювало потребу відходу від розробки та впровадження багатоваріантності навчальних планів для різних типів шкіл та профільного навчання. Більшої ваги набувала орієнтація на виділення частини навчального часу у плані для розпорядження школи.

Ясності завдань щодо оновлення змісту загальноосвітньої освіти додала затверджена Міністерством освіти України Концепція середньої загальноосвітньої школи (1992). У Концепції зазначалося, що задля забезпечення органічної єдності мети суспільства і держави в галузі виховання молодого покоління, культурно-національних, регіональних і місцевих вимог до загальноосвітньої підготовки учнів, а також потреб особистості, у змісті освіти повинні виділятися два компоненти: *державний і шкільний* [193, с. 2].

Визначальними принципами нової освітньої політики, окресленими у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993), були демократизація освіти, її варіативність та багатоукладність. Такий підхід передбачав «створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості; запровадження варіативного змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, створення мережі недержавних навчально-виховних закладів» [101, с. 602].

У документі серед стратегічних завдань реформування освіти визначалися вироблення державних стандартів, відбір та структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, забезпечення

альтернативних можливостей для одержання освіти відповідно до індивідуальних потреб та здібностей [101, с. 603].

Реалізація варіантності освіти передбачала запровадження «поліваріантності освітніх програм», диференціацію навчання [101, с. 603].

Відтак, провідною постала проблема оптимального поєднання варіантності та стандартизації: розвиток освітніх можливостей при збереженні державного освітнього стандарту. Державний компонент мав забезпечити соціально необхідний і обов'язковий для молоді обсяг і рівень знань, умінь і навичок. Він мав бути відносно стабільною частиною змісту.

У навчальних планах на 1993 / 1994 навчальний рік уперше було зроблено спробу виділити «базове ядро змісту освіти» (державний компонент), який склали: рідна, державна та іноземна мови, література, математика, історія та правознавство, географія, фізика, хімія, біологія, музика й образотворче мистецтво, фізкультура і трудове навчання». Новим було і введення вибірково-обов'язкових предметів (шкільний компонент), які повинні були визначатися шкільною радою для поглибленого вивчення через факультативи, гуртки, додаткові заняття та запровадження профільного навчання (Додаток У4) [281, с. 2].

Час на шкільний компонент у навчальних планах 1993 / 94 навчального року збільшувався майже вдвічі – сумарно в 1 – 11 класах до 72 – 102 годин на тиждень, або до 24 – 26 % усього навчального часу, що повинно було сприяти диференціації навчання, повному врахуванню регіональних умов та індивідуальних особливостей учнів.

Вибірково-обов'язкові предмети, які в кожній школі мали визначатися шкільною радою в межах загального сумарного навантаження, надавали можливість поглибити знання з рідної, державної, іноземної мов, математики, фізики, доповнити державний освітній мінімум важливими курсами з історії, культури та мистецтва, з основ економіки та екології, інших сфер освіти, запровадити профільне навчання у старших класах.

До вибірково-обов'язкових предметів також було перенесено частину часу (понад базове ядро) на вивчення рідної мови (0,5 – 4 год.), математики (1 – 7 год.), фізики (1 – 2 год.), трудового навчання (10 – 11 кл. – 4 год.).

Старшу школу пропонувалося будувати за профільним принципом, відповідно до нахилів та потреб учнів виділялися такі профілі: філологічний, суспільних предметів, фізико-математичний, біологічно-хімічний, економічний, естетичний, виробничий, спортивний. Навчальні плани передбачали мінімальну (але достатню) кількість годин на базове ядро і додатковий час на посилення профільних предметів (по 5 – 8 у кожному класі) (Додаток У5).

Метою профільного навчання вбачали забезпечення більш глибокої допрофесійної підготовки старшокласників у тій галузі знань і діяльності, у якій вони виявили інтереси і здібності. Для підготовки спеціальних навчальних планів профільних класів було залучено широкі кола педагогічної громадськості. Міністерством освіти та НДІ педагогіки України було розроблено єдині принципіві підходи до організації профільного навчання у старшій школі. Основними із них були:



1. Навчальний план профільних 10 – 11 класів включав три блоки предметів – загальноосвітній обов'язковий цикл, профільні дисципліни, спецкурси та практикуми. Цей набір предметів обмежувався сумарним нормативним навчальним навантаженням. Понад це навантаження визначалися факультативи та курси за вибором, індивідуальні і групові консультації (у межах граничного навчального навантаження для цих вікових категорій учнів).

2. Цикл загальнообов'язкових предметів включав у себе традиційні шкільні дисципліни, які не увійшли до числа профільних. Навчальний час на їх вивчення дещо зменшувався на користь профільних і допрофесійної підготовки, але залишався достатнім для засвоєння на загальнокультурному рівні. Важливим було забезпечення інтегрованого підходу до створення нових програм цих курсів.

3. Визначальними для даного профілю були споріднені цикли профільних предметів: наприклад, математика – фізика – інформатика, біологія – хімія – природознавство, література – філологія – мистецтво, історія – правознавство та ін.

4. Специфічним для обраного профілю був передбачений навчальним планом цикл спецкурсів і практикумів. Він спрямований на реалізацію допрофесійної підготовки старшокласників, яка забезпечувала б їхню ділову профорієнтацію та професійне самовизначення, зв'язок із життям і практикою [99, с. 63].

Принцип конструювання навчальних планів спеціалізованих шкіл (у тому числі гімназій, ліцеїв) був аналогічним до профільних шкіл. Вихідним ставав державний компонент освіти базових навчальних планів загальноосвітніх шкіл.

У навчальних планах для шкіл і класів з поглибленим вивченням окремих предметів за рахунок шкільного компонента збільшувався час на вивчення відповідних дисциплін на досить високому теоретичному і практичному рівнях (Додаток У6).

Крім зазначених основних (базових) варіантів, були підготовлені і затверджені навчальні плани спеціалізованих навчальних шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов (з першого класу), художньо-естетичних предметів, профільних шкіл гуманітарних, фізико-математичних, хіміко-біологічних, агрохімічних, сільськогосподарських; гімназій і ліцеїв.

Запропоновані варіанти навчальних планів презентувалися як перехідні для поступового реформування змісту навчально-виховного процесу. На основі базового та запропонованих варіантів різних ступенів навчання кожна школи мала скласти та затвердити на раді робочий річний навчальний план. Він міг бути одним із розроблених Міністерством освіти варіантів або комбінованим варіантом, з поєднанням окремих елементів [287, с. 8-9].

Наприклад, гімназія Київського державного педінституту ім. М. Драгоманова працювала за гуманітарним та природничим напрямками. Створений педагогічною радою закладу навчальний план створював умови для посилення профільної підготовки учнів на основі обов'язкового засвоєння базового компонента освіти. З цією метою за рахунок шкільного резерву збільшено час на профільні предмети, введено спецкурси та додаткові

дисципліни, другу і третю іноземну мову, основи менеджменту та підприємництва, технічне креслення (Додаток У7) [99, с. 65].

Певну частину предметів за вибором становили спортивні та художньо-естетичні заняття (хореографія, бальні танці, основи дизайну, основи етики й естетики та ін.). Водночас виділялося дві години на тиждень для профільного курсу.

Як бачимо, серед завдань оновлення змісту вчені вбачали визначення державних стандартів усіх рівнів загальної середньої освіти і відповідне формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності.

Проте вчені констатували відсутність в окреслений період єдності серед освітньої спільноти у розумінні суті й функцій державних стандартів освіти. Як зазначали С. Гончаренко та Ю. Мальований, одна група вчених наголошувала на функції забезпечення еквівалентності загальної освіти, друга дбала про суспільно необхідний рівень, третя хвилювалася обмежувальною функцією стандартів як засобу реалізації різноманітності освіти, четверта розглядала стандарти як важливий засіб керування освітою і, зокрема, засіб одержання об'єктивної інформації про її якість та ін. [74, с. 5].

На думку С. Гончаренка та Ю. Мальованого, у соціально-педагогічному плані державний стандарт освіти слід розглядати як вихідний рівень знань, який держава зобов'язана забезпечувати всім своїм громадянам. Цей рівень є мінімальним. При нижчому рівні загальноосвітніх знань і навичок людина не може успішно функціонувати у сучасному суспільстві.

Державний стандарт освіти – це та межа, зазначали вчені, не досягнувши якої суспільство починає деградувати. Цей рівень не може бути нижчим за європейський.

Водночас С. Гончаренко та Ю. Мальований критикували предметний підхід до побудови навчального плану. Вони зазначали, що довгий радянський період під освітніми стандартами розуміли набори обов'язкових предметів навчального плану. Проте у створених школах нового типу спостерігався вільний підхід до визначення обов'язкових предметів, що зменшує загальноосвітній рівень підготовки. Наприклад, гуманітарні гімназії у старших класах різко скорочували кількість годин на вивчення математики і прикладних наук, а іноді взагалі їх не вивчали.

Вирішенням цієї проблеми, на думку С. Гончаренка та Ю. Мальованого, було створення на основі державних стандартів освіти базового навчального плану школи – основи для конструювання навчальних планів, як регіональних так і кожної школи. Базовий план мав надати реальну свободу педагогічним колективам, вказуючи водночас межі допустимих інновацій і новаторств.

1996 року провідними вченими України під керівництвом С. Гончаренка було розроблено проект базового навчального плану середньої загальноосвітньої школи. В основі проекту покладені нові концептуальні засади, зокрема, пропонувалося кардинально змінити структуру навчального плану: розділяти знання не за предметами, а за галузями.

1998 року Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів» на

державному рівні було затверджено державний стандарт середньої загальної освіти України. У пояснювальній записці документа зазначалося, що основоположним документом державного стандарту загальної середньої освіти є Базовий навчальний план середніх навчальних закладів освіти України, який задає загальну структуру змісту середньої освіти через інваріантну і варіативну складові, окреслює освітні галузі та розподіл годин між ними за роками навчання, визначає гранично допустиме тижневе навантаження учнів для кожного класу, встановлює кількість навчальних годин, що фінансується бюджетом. Цей документ визначав обов'язкову кількість годин з кожної освітньої галузі, яка необхідна для опанування їх змістом на рівні вимог, визначених державним стандартом [17, с. 5].

Базовий навчальний план визначав загальні засади побудови змісту середньої освіти і тому не міг вважатися безпосереднім робочим документом школи. Водночас на його основі Міністерство освіти України повинно було розробляти та затверджувати типові навчальні плани для різних закладів освіти, які трансформують зміст шкільної освіти у площину навчальних предметів і курсів. Місцеві органи управління освіти могли доповнювати їх за рахунок годин варіативної частини навчальними предметами і курсами, які є специфічними для регіону. На основі типових планів середні заклади освіти повинні були створювати плани на поточний навчальний рік, у яких відображаються особливості організації навчально-виховного процесу в окремому закладі.

Базовий навчальний план був спрямований на гуманітаризацію освіти, про що свідчив перерозподіл загального навчального навантаження на користь гуманітарного. Так, відповідно до документа, на суспільствознавчу галузь виділялося – 8,1 %, мови і літератури – 28,5 %, культурознавство – 5,4 %, природознавство – 12,6 %, математику – 12,6 %, фізичну культуру і здоров'я – 9,9 %, технології – 7,2 % усього навчального навантаження. Тобто, гуманітарно-освітній цикл займав 36,6 %, природничо-математичний – 25,2 %, оздоровчо-трудова – 17,1 %, естетичний – 5,4 % (Додаток У8)

Водночас, при складанні типових навчальних планів спеціалізованих середніх навчальних закладів, у тому числі гімназій, ліцеїв і колегіумів, та профільних класів дозволялося перерозподіляти між освітніми галузями до 10 % навчального часу, визначеного інваріантною частиною Базового навчального плану, а також використовували в основній і старшій школі години освітньої галузі «Технології» для профільного навчання [17, с. 8].

Як зазначали С. Гончаренко та Ю. Мальований такий розподіл навчального навантаження був наближеним до світової практики. Так, у розвинених країнах світу (США, Англії, Франції та ін.) середньостатистичне співвідношення цих циклів предметів у навчальному плані становить: гуманітарний – 46 %, природничо-математичний – 21,5 %, художньо-естетичний – 10 %, оздоровчо-трудова – 21 % [73, с. 15].

Базовий навчальний план складався із двох частин: інваріантної і варіативної. Інваріантна частина плану визначала обов'язкові для вивчення у всіх загальноосвітніх навчальних закладах України освітні галузі і

встановлювала мінімальну кількість відведених для цього навчальних годин. Ця частина задавала базовий зміст освіти, який формувався на загальнодержавному рівні і мав забезпечити досягнення обов'язкового освітнього рівня кожним випускником школи. Інваріантна частина займала 78,7 % усього навчального навантаження.

Варіативна частина плану відповідає, передусім, цілям забезпечення індивідуального розвитку школярів, врахування і відображення у змісті освіти регіональних, етнокультурних і соціокультурних особливостей, національних традицій тощо. Вона передбачала години для вивчення предметів і курсів, які поглиблюють і розширюють базовий зміст освітніх галузей і обираються учнями відповідно до їхніх нахилів і здібностей, а також для факультативних занять, індивідуальних та групових занять з різними категоріями учнів. На варіативну частину плану відводилося 21,3 % усього навчального навантаження.

Базовий зміст не можна було звужувати чи спрощувати, зазначала О. Савченко, однак його можна було розширити та поглибити за рахунок годин шкільного компонента [431, с. 2].

Передбачалося, що введення державних стандартів забезпечить еквівалентну освіту в різних типах навчальних закладів та сприятиме формуванню єдиного освітнього простору у країні, зіграє стабілізуючу і регламентуючу роль, дасть змогу відійти від предметного егоцентризму, побачити шкільний зміст цілісно, розділити рівні відповідальності, що є обов'язковим на державному рівні, а що є функцією регіону і школи [431, с. 2].

За приклад створення навчального плану на основі державних стандартів нами взято навчальний план Херсонського ліцею журналістики та правознавства (Додаток У9)[35, с. 6].

Спеціальна та допрофесійна підготовка ліцеїстів реалізовувалася шляхом вивчення спецкурсів та профільних предметів понад державний стандарт. Спецкурс кожного профілю навчання включав 2 – 3 тижневі години. Це дозволяло поглибити профільну та науково-практичну підготовку ліцеїстів. До профільних предметів були включені дисципліни, що розширювали та доповнювали профільний зміст освіти.

При порівнянні базових навчальних планів 1993 та 1998 років помітні, при збереженні загальних принципів положень, суттєві відмінності. Таблиця аналізу дозволяє їх побачити (Додаток Ф).

Як бачимо, державна стандартизація Базового навчального плану посилювала роль держави в освіті. Варіативна частина плану займала лише 20% усього навчального плану, що дуже обмежувало можливості навчальних закладів в організації варіативної освітньої діяльності.

Таким чином, упродовж II половини 80-х – 90-х років навчальні плани зазнавали значних змін, пройшовши шлях від однаковості до багатоваріантності та варіативності. Єдиний навчальний план на всю систему освіти був характерним для радянського періоду. Фундаментальні шкільні протиріччя вирішувалися через освітню ідеологію.

Переорієнтація освіти з академічних досягнень на особистість учня потребувала інших принципів організації навчально-виховного процесу. Важливим з-поміж них був принцип диференціації та індивідуалізації навчання. Державою цей принцип реалізовувався через упровадження профільного навчання та поглибленого вивчення окремих предметів. Це зумовило потребу розвитку багатоваріантності навчальних планів. Вони створювалися спонтанно і безсистемно, залежно від вирішення конкретного фундаментального протиріччя. Розвиток системи профільної диференціації та створення різних типів шкіл спричинили потребу збереження єдиного освітнього простору через стандартизацію освіти та встановлення оптимального поєднання інваріантної та варіативної частин змісту освіти.

Якщо при створенні перших навчальних планів загальноосвітньої школи незалежної України урядовцями робилася спроба зберегти традиційні риси уніформізму загальної середньої школи, то базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи 1993 року був спрямований на виокремлення державного обов'язкового освітнього ядра та шкільного компонента, який був у повному розпорядженні школи. Реалізація шкільного компонента освіти дозволили школам України виокремити свої особливості, запровадити профільне навчання чи поглиблене вивчення окремих предметів.

Відповідно до Базового навчального плану 1998 року 21,3 % навчального навантаження відводилося варіативній частині, решта – інваріантній. Таке співвідношення свідчило про значну роль держави у стандартизації освіти.

### **5.3. Втілення ідеї профільного навчання у практику середньої школи впродовж 1988 – 1990-і рр.**

Упродовж II половини 80-х – кінця 90-их років XX століття через геополітичні зміни на фоні демократичного суспільного піднесення в Україні поступово відбувалася відмова від традиційної для радянського періоду уніфікації шкільної освіти у вигляді загальноосвітньої трудової і політехнічної школи. Проголошений в окреслений період демократичний курс перебудови освіти зумовив потребу перегляду основних її принципів організації, зокрема, *диференціації та індивідуалізації* начального процесу. Реалізація цього принципу потребувала розвитку варіантної освіти, що ґрунтувалася на різних формах диференціації, серед яких: поглиблене вивчення окремих предметів та профільне навчання.

Перші кроки до розв'язання цих завдань були спрямовані на розширення мережі спеціалізованих шкіл. Зазвичай, у цих школах поглиблено вивчався не один предмет, а декілька профільних предметів, що засвідчувало реалізацію у них профільної диференціації.

Відповідно до *Положення про школи з поглибленим теоретичним та практичним вивченням навчальних предметів*, яке було затверджене 21 травня 1986 року Міністерством освіти УРСР, школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів мали

забезпечити учням поглиблене оволодіння знаннями і вміннями із *профільюючих навчальних дисциплін*, трудову і професійну підготовку, розвиток їхніх творчих здібностей відповідно до інтересів і нахилів [368, с. 4-7].

Згідно з *Положенням*, 8–11, 9–11 або 10–11 класи відкривалися з ініціативи педагогічної ради школи за наявності кваліфікованих кадрів і необхідної навчально-матеріальної бази. Рішення про профілі та професії, за якими мала здійснюватися підготовка учнів зазначених шкіл (класів), приймали виконавчі комітети місцевих Рад народних депутатів з урахуванням місцевих потреб народного господарства в кадрах.

Профільна та професійна підготовка повинна була реалізуватися «на базі промислових підприємств, обчислювальних центрів, фізичних і хімічних лабораторій, сільськогосподарських підприємств, художніх майстерень, науково-дослідних інститутів, вищих навчальних закладів та інших організацій у районі» [368, с. 4-7].

Важливим було те, що в *Положенні* підтверджувалася можливість організації шкіл, які мають класи із поглибленим вивченням як одного предмета, так і декількох профільних навчальних предметів. Зарахування до шкіл (класів) із поглибленим теоретичним і практичним вивченням окремих навчальних предметів відбувалося за бажанням учнів, без вступних іспитів, проте перевага надавалася школярам із кращими підсумковими оцінками за попередній клас [368, с. 4-7].

Згідно з наказом Президії Академії наук УРСР, Міністерства освіти УРСР, Міністерства вищої та середньої освіти, Президії Південного відділення ВАСГНІЛ *Про організацію спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням циклу навчальних предметів* (від 25.08.1986 р.), з 1986 / 1987 навчального року при державних університетах і науково-дослідних інститутах АН УРСР було створено 5 таких шкіл у складі 7–8-х класів, а саме: середня школа № 35, м. Донецьк (фізико-математична), середня школа № 51, м. Одеса (хіміко-біологічна), середня школа № 24, м. Харків (фізико-математична), середня школа № 13, м. Дніпропетровськ (фізико-математична), середня школа № 145, м. Київ (фізико-математична). Метою їх створення було проголошено якісне покращення підготовки та залучення до наукової діяльності талановитої молоді [382, с. 10].

Про роботу цих шкіл міністр освіти УРСР М. Фоменко звітував на V з'їзді учителів УРСР, що відбувся 15–16 травня 1987 року в Києві. Міністр критикував існуючі школи з поглибленим вивченням іноземної мови, називаючи їх «елітними», у яких порушується «принцип соціальної справедливості», та наголошував на потребі розвитку спецшкіл із поглибленим вивченням математики, фізики, хімії, біології.

Звітуючи про діяльність спеціалізованих фізико-математичних шкіл Донецька, Дніпропетровська, Харкова, Києва, Одеси, міністр високо оцінив роботу Республіканської школи-інтернату м. Києва, що за час свого існування випустила 2,5 тисячі учнів, які згодом стали студентами провідних ВНЗ Москви та Києва [499, с. 14].

За даними Міністерства народної освіти УРСР, протягом 1988–1990-го року мережа шкіл, де було створено класи з поглибленим вивченням предметів, розширилася майже у п'ять разів і становила 5,2 тисячі, із загальною кількістю учнів понад 386 тисяч, з-поміж них 1507 шкіл із поглибленим вивченням філологічних дисциплін, 1244 – фізико-математичних, 1580 – художньо-естетичних, 542 – природничих, 1178 – трудової та професійної підготовки [104, с. 1, 3].

Станом на 1990 рік лише в місті Києві 64 % від загальної кількості середніх шкіл становили школи і класи з поглибленим вивченням окремих предметів [635, арк. 20-22].

Як бачимо, упродовж II половини 80-х років профільна диференціація навчання активно реалізовувалася через школи (класи) з поглибленим вивченням окремих предметів та циклів навчальних предметів. Проте наприкінці 80-х – початку 90-х років XX століття новітня освітня політика сприяла популярності створення спеціалізованих закладів нового типу – гімназій та ліцеїв. Перші подібні заклади мали назву експериментальні школи-гімназії та школи-ліцеї. Станом на 1989 рік в Українській РСР їх було 6, а в 1990 році – 95 [243].

Експериментальні школи-гімназії та школи-ліцеї створювалися у великих містах на базі вищих навчальних закладів та наукових установ, а також на базі спеціалізованих шкіл. Кожний такий заклад відрізнявся профілем підготовки та працював за експериментальними навчальними планами. Наприклад, на базі Есхарівської школи-інтернату Харківської області був створений експериментальний педагогічний чоловічий лицей-інтернат, на базі спеціалізованої школи-інтернату № 1 м. Києва – гімназія східних мов, на базі НДІ садівництва (Мліївської садівничої станції) – Мліївська школа-лицей сільськогосподарського профілю та ін. [243].

Досвід створення експериментальної школи-гімназії 1989 / 1990 навчального року у місті Львові описала директор закладу М. Барна («Радянська школа», 1990). Аналіз подібної практики дозволяє нам визначити труднощі та особливості організації шкіл нового типу в окреслений період.

Перед створенням експериментальної школи-гімназії, за спогадами М. Барни, педагогічний колектив спільно з міським та районним відділами народної освіти та Львівським державним університетом ім. І.Я. Франка, ФМІ АН УРСР розробили Тимчасове положення про школу-гімназію [19, с. 9].

Згідно з Положенням, гімназія вважалася середнім навчальним закладом системи народної освіти, одним із завдань якого було «забезпечення розкриття і розвиток індивідуальних здібностей, творчого мислення дітей, які виявляють нахил до науки, управлінської діяльності, пошукової, дослідницької, експериментальної роботи [19, с. 9].

Для реалізації цього завдання створювалися класи двох профілів: суспільно-гуманітарного та фізико-математичного. У класах суспільно-гуманітарного профілю було збільшено кількість годин на вивчення профільних предметів за рахунок скорочення навчальних годин «точних наук». У класах фізико-математичного профілю було зменшено кількість годин на

вивчення гуманітарних наук та збільшено кількість навчальних годин для профільних.

Початкові класи мали підготовчий характер, вони працювали за експериментальними планами, якими було передбачено вивчення іноземної мови з 1 класу, уроки культури поведінки, хореографії, народознавства, художньої праці та занять за інтересами. З 5 класу учні мали змогу вивчати за вибором народознавство та логіку. З 8 – 11 класу трудове навчання не вивчалось, натомість у класах гуманітарного профілю вивчали основи музеєзнавства та архівну справу, а з фізико-математичного профілю – курс електротехніки та ЕОМ, за яким могли, при бажанні, отримати професійну підготовку. Водночас для учнів пропонувалися курси за вибором народознавства, латинської мови та практикуму із фізики і математики [19, с. 10].

Цікавим для нас є досвід створення 1989 року чоловічого ліцею на базі фізико-математичного факультету Тернопільського педагогічного університету. Серед основних завдань його створення була підготовка здібних дітей до вступу у профільний вищий навчальний заклад.

Учителями ліцею працювали вчені зі ступенем кандидата наук. Навчальні плани і програми розробляли самі педагоги, спираючись на досвід спеціалізованих фізико-математичних шкіл. Серед профільних предметів були курси математичної і фізичної мозаїки, радіотехнічної творчості. Учні пропонувалися курси за вибором із природознавства (інтегрований курс хімії і біології), основ художнього виховання [445, с. 7].

Ліцеїсти мали рівні права зі студентами у користуванні навчально-технічною базою університету. Іногородні учні проживали у студентських гуртожитках.

Попри гарні результати підготовки учнів у ліцеї, подібно як у Львівській школі-гімназії, педагоги стикалися з низкою типових труднощів. Серед них: відсутність організаційно-правової платформи для їх створення, навчально-методичного забезпечення, недостатність фінансової й адміністративної самостійності закладів, що, у свою чергу, призводило до матеріальної скрути та відсутності доплат вчителям та вченим за додаткове навантаження [19, с. 11].

Як бачимо, перші школи-гімназії та школи-ліцеї мали чітке профільне спрямування. Такий підхід був підтриманий Міністерством народної освіти УРСР та зазначений у пояснювальній записці до «Експериментальних навчальних планів шкіл-гімназій і шкіл-ліцеїв на 1990 / 1991 навчальний рік».

Згідно з документом школи-гімназії та школи-ліцеї у порядку експерименту відкривалися за рішенням обласних Рад спільно з науковими центрами АН УРСР, відповідними ВНЗ, науково-дослідними установами тощо.

Відповідно до документа гімназії мали бути зорієнтовані на гуманітарний напрям підготовки учнів, а ліцеї – на природничо-математичний та технічний. Ці школи повинні були працювати за індивідуальними навчальними планами і спеціальними програмами, розробленими відповідними науково-методичними установами та педагогами на основі експериментальних. Традиційні шкільні курси повинні були викладатися за програмами масових шкіл [120, с. 24].



Отже, однією із перешкод роботи шкіл нового типу в означений період був низький рівень матеріального забезпечення. Економічна криза у країні не сприяла створенню таких закладів. Виникла небезпека організації шкіл нового типу на базі звичайних загальноосвітніх шкіл при незначних змінах у змісті освіти.

Проблеми створення та організації шкіл нового типу широко обговорювалися на сторінках освітніх періодичних видань. Актуальними були питання про шляхи попередження виникнення формалізму у створенні шкіл нового типу, підходи до відбору дітей для навчання у цих закладах, напрацювання чітких критеріїв оцінки роботи вчителів через потребу попередження низького рівня викладання у гімназіях та ліцеях та ін.

Наприклад, О. Вишневський переконував у потребі створення гімназій, як цілком нових навчальних закладів, де б упроваджувалися нові принципи відбору учнів та вчителів.

За приклад такої гімназії вчений наводив гуманітарну гімназію міста Стрий, створену 1991 року. Вчителів у гімназію набирали на конкурсній основі і оформляли на контрактних засадах. Робота в гімназії оплачувалася десь на 25 % вище, ніж у звичайних школах, за рахунок місцевого бюджету [61, 73].

Навчання у Стрийській гімназії було платним. Діти із малозабезпечених сімей від оплати звільнялися. Одержані кошти використовували для зміцнення матеріальної бази навчального закладу, на стипендії для особливо здібних та для стимулювання праці вчителів.

Навчальний план першого класу Стрийської гімназії включав обов'язкові предмети та предмети за вибором (студії). Перші проводилися у вигляді занять, коли з учителем працює весь клас (11 год. на тиждень), та як практикуми, з поділом на підгрупи до 8–10 учнів (21 год.). У післяобідній період проводилися «відпочинкові» студії за вибором: хорівий спів і музика, малювання і дизайн, хореографія і драматична студія (дві з чотирьох).

У навчальному плані гімназії для наступних класів було передбачено вивчення другої іноземної мови (16 тижневих годин у 6–8 класах), біології (14 годин на тиждень у 2–8 класах), світової історії (12 годин на тиждень у 3–8 класах), фізики й астрономії (12 годин – 3–8 класи), хімії (10 год. – 4–8 класах). За вибором пропонувалося вивчення філософії, закону Божого, психології, старослов'янської, давньогрецької та польської мови [61, с. 75].

По закінченню гімназії випускники здавали випускні іспити державній комісії, до складу якої входили представники вишів (Дрогобицького педагогічного інституту та Львівського державного університету), що давало право вступу до відповідних вищих закладів без екзаменів.

Проголошення незалежності України надало освітянам країни право самостійно вирішувати питання організації державної системи освіти.

Особливого поштовху у створенні шкіл нового типу надав Закон Про освіту, прийнятий Верховною Радою УРСР 1991 року, відповідно до якого для розвитку здібностей, талантів дітей повинні були створюватися профільні класи, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань [384, с. 11]. Було прийнято низку

організаційно-правових документів, що регламентували роботу шкіл нового типу та профільних класів.

Так, із 1992 року порядок створення гімназій, ліцеїв та профільних класів у загальноосвітніх школах регламентувався *Тимчасовим положенням про середню загальноосвітню школу України, про гімназію, про ліцей, приватну школу*. Відповідно до *Тимчасового положення про середню загальноосвітню школу України* вводилися значні навчально-організаційні зміни у школі III ступеня. Зокрема, поряд із обов'язковими передбачалося вивчення предметів за вибором. За наявності необхідних умов та з урахуванням запитів учнів запроваджувався один або декілька профілів навчання (гуманітарний, фізико-математичний, хіміко-біологічний, технічний, сільськогосподарський, економічний та ін.). Учні, які до закінчення II ступеня школи не визначилися із профілем навчання, мали залишатися у звичайних класах [482, с.6].

Документ сприяв розвитку профільних класів з орієнтацією на конкретну дисципліну. У профільному класі могли навчатися школярі, які бажали отримати різні професії з однієї галузі знань. У більшості шкіл описуваного періоду створювалися один-два профільні класи.

Відповідно до *Тимчасового положення про гімназії*, цей заклад вважався загальноосвітнім навчальним закладом освіти для обдарованих і здібних дітей, що забезпечує їхню науково-теоретичну, загальнокультурну підготовку та задовольняє різнобічні освітні запити особи, суспільства, держави. Головною метою гімназії вважалося виховання та розвиток обдарованих і здібних дітей. З-поміж основних завдань гімназії було забезпечення базової загальноосвітньої підготовки з гуманітарним спрямуванням, що включав розвиток дитини як особистості, її нахилів, інтересів, здібностей та самовизначення, саморозвиток, самореалізацію з подальшим навчанням у вищому навчальному закладі [480, с. 17].

У гімназіях профільна диференціація реалізовувалася через створення класів з поглибленим вивченням одного чи декількох предметів: клас математики, клас поглибленого вивчення іноземних мов, гуманітарний клас та інше.

Так, станом на 1996 / 1997 навчальний рік у країні діяло 1050 шкіл з поглибленим вивченням англійської мови, 175 шкіл з поглибленим вивченням німецької мови, 1304 школи з поглибленим вивченням французької мови, 15 шкіл з поглибленим вивченням іспанської, 1 школа - китайської мови, 1 – латинської мови [636, арк. 2].

Ліцей, відповідно до *Тимчасового положення про ліцей*, вважався спеціальним закладом освіти для обдарованих дітей, що забезпечував здобуття освіти понад державний мінімум та здійснював науково-практичну підготовку, задовольняв різнобічні освітні запити особи, суспільства, держави. Окрім базової загальноосвітньої підготовки, ліцей мав надати ліцеїстам можливість для реалізації індивідуальних, творчих потреб, оволодіння системою знань та практичних умінь і навичок наукової, досадно-експериментальної, конструкторської, винахідницької, раціоналізаторської діяльності, окремих

видів професійної підготовки, роботи з технікою та новими технологіями [481, с. 22].

Гімназія створювалася у складі 1 – 7-х класів (відповідно, 5 – 11-і класи середньої загальноосвітньої школи). До гімназії мали зараховуватися учні, які закінчили початкову школу і пройшли конкурсний відбір. На відміну, ліцеї створювалися у складі 10 – 11-х класів або 8 – 11-х класів загальноосвітньої школи.

Як і гімназії, ліцеї мали працювати за власним навчальним планом і програмами, які розроблялися викладачами закладу на основі базових навчальних планів. Профільне навчання в ліцеях мало здійснюватися через спеціальні курси, факультативи з відповідними програмами, заняття у гуртках, клубах, студіях та проходження ліцеїстами стажування, практики у навчальних і наукових лабораторіях, на виробництві [481, с. 25].

Державне врегулювання діяльності шкіл нового типу сприяло реорганізації спеціалізованих шкіл на профільні ліцеї та створенню нових типів шкіл на базі вищих навчальних закладів та організацій.

Так, на базі Республіканської спеціалізованої школи-інтернату фізико-математичного профілю при Київському державному університеті імені Т.Г. Шевченка постановою Кабінету Міністрів України № 407 від 21 липня 1992 року був створений трирічний Український фізико-математичний ліцей Київського державного університету імені Т. Шевченка.

Одним із напрямів діяльності ліцею у зазначеній постанові визначалося «завершення середньої загальноосвітньої підготовки учнів з поглибленим диференційованим навчанням з дисциплін природничого циклу та залучення їх до активної науково-дослідної діяльності» [390].

1991 року було створено Український національний гуманітарний ліцей на базі спеціалізованої фізико-математичної школи-інтернату, який відповідно до наказу МОН України від 12.01.1994 року був реорганізованим у структурний підрозділ Київського національного університету імені Т. Шевченка.

Згідно з Положенням про ліцей та Установчою угодою між співзасновниками – Київським державним університетом ім. Т.Г. Шевченка та Старокиївською районною адміністрацією, – Український національний гуманітарний ліцей був державним навчальним закладом для обдарованої молоді, що забезпечував здобуття освіти гуманітарного спрямування понад державний мінімум.

Відповідно до Концепції гуманітарного ліцею заклад працював у складі I – III курсів (9 – 11 класи загальноосвітньої школи). На II і III курсах ліцею впроваджувалося профільне навчання, запроваджувалася діяльність історико-філософських, філологічних та юридично-економічних груп. Змістом освіти передбачалося допрофесійне спеціалізоване навчання, яке включало цілу мережу нетрадиційних для загальноосвітньої школи предметів: основ філософії, соціології і культурології, економічних дисциплін, основ права, логіки, статистики, психології тощо [195, с. 8].

У Тимчасовому положенні про ліцей (1992) зазначалося, що ліцей може бути самостійним навчально-виховним закладом або структурним підрозділом

вищого навчального закладу, наукової установи, підприємства, організації [481, с. 23]. Такий підхід сприяв роботі викладачів-ентузіастів у створенні ліцеїв як структурних підрозділів університетів. У цих ліцеях реалізовувалося профільне навчання старшокласників (10 – 11-х чи 8 – 11-х класів). 60 – 80 % вчителів цих закладів були викладачі університетів.

У ліцеях, профільні класи яких були зорієнтовані на вищий навчальний заклад, окрім навчальних предметів, вивчали спеціалізовані курси на базі інституту. Профільна підготовка учнів цих ліцеїв була зорієнтована на конкретну професію.

Наприклад, Львівський фізико-математичний ліцей було засновано 1991 року з ініціативи Львівського національного університету ім. Івана Франка. Підготовка учнів проводилася із фізико-математичного профілю, з 1994 року – з хіміко-біологічного профілю.

На базі Ніжинського педагогічного університету 1993 року було створено Ніжинський ліцей, який мав назву Ніжинський ліцей при Ніжинському державному педагогічному інституті ім. М.В. Гоголя. Ліцей проводив підготовку старшокласників (10 – 11 класів) за двома профілями: гуманітарним (класи історико-філологічні та англійські), природничо-математичним (класи фізико-математичні та природничо-географічні) [354, с. 43].

На початку 90-х в Україні стали з'являтися загальноосвітні навчальні заклади недержавної форми власності (ліцей «Гранд», гімназія «Гармонія», Київський ліцей бізнесу, ліцей «Перспектива» м. Запоріжжя та ін.). До 1997 р. (а в м. Києві – до 2000 р.) з місцевого бюджету фінансувалося викладання предметів державного стандарту освіти для учнів приватних шкіл. Завдяки такій підтримці з боку держави мережа приватних шкіл постійно розширювалася, наприклад, у Кіровограді у 90-х роках їх діяло аж 6 [334].

Значна кількість ліцеїв створювалася на базі загальноосвітніх шкіл, їх профільні класи були зорієнтовані на конкретний предмет. Так, у Черкаському фізико-математичному ліцеї (створений у 1993 році на базі колишньої школи № 13) профільні класи були зорієнтовані на такі предмети: математика, фізика, інформатика й англійська мова. Обласний Хмельницький спеціалізований ліцей-інтернат (створений 1993 року) проводив поглиблену підготовку за такими профілями: філологічний, історико-правовий, фізико-математичний, хіміко-біологічний, географо-біологічний.

Суттєвому розширенню мережі гімназій та ліцеїв, на нашу думку, сприяли створені умови фінансового забезпечення подібних закладів, прописані у Тимчасових положеннях цих закладів. Наприклад, відповідно до Тимчасового положення про ліцей, ставки заробітної плати педагогічних працівників та навчально-допоміжного персоналу підвищувалися на 20 – 40 відсотків від ставок таких працівників загальноосвітніх шкіл [481, с. 27].

Так, у Концепції Українського національного гуманітарного ліцею зазначалося, що ліцей мав повну фінансову самостійність. Навчання в ліцеї за навчальним планом фінансувалося державою, за кошти батьків ліцеїстам могли надавати додаткові освітні послуги. Водночас ставки заробітної плати

педагогічним працівників і навчально-допоміжного персоналу були на 40 % вищі, ніж ставки працівників загальноосвітніх шкіл [195, с. 18].

У Статуті середньої загальноосвітньої гімназії-інтернату № 1 з поглибленим вивченням східних мов м. Києва також зазначалося про виділення органами влади, що фінансували гімназію, додаткових коштів на підвищення ставок не менше ніж на 15 і більше відсотків від ставок педагогічних, бібліотечних і медичних працівників загальноосвітніх шкіл, а вчителям східних мов – не менше, ніж на 30 %.

Відповідно до архівних статистичних даних в означений період, кількість ліцеїв і гімназій щороку зростала. Динаміку розвитку цих закладів подано у таблиці 5.2. [525, с. 32].

*Таблиця 5.2*

**Динаміка розвитку середніх загальноосвітніх закладів різних типів за 1990 – 1995 рр.**

	1990/91 навч. рік	1994/95 навч. р
Середні загальноосвітні навчально-виховні закл.	20819	21730
школи I ступеня	3164	2804
школи I-II ступеня	7351	6479
школи I-III ступеня	10304	10923
гімназії	0	121
ліцеї	0	124
навчально-виховні комплекси та об'єднання	0	893
приватні	0	52

Нам видається, що фінансове стимулювання зумовило суттєве розширення мережі гімназій, ліцеїв у зазначений період. Безперечним було і бажання педагогів-ентузіастів змінити ситуацію в середній освіті. Однак, у деяких школах нового типу зі зміною статусу зміст освіти залишився незмінним. Так, голова підкомісії з питань загальної освіти Верховної Ради України А. Зінченко в одному інтерв'ю 1992 р. наголошував на потребі розроблення чіткої системи критеріїв присвоєння загальноосвітнім закладам статусу ліцею, гімназії чи колегіуму, аби уникнути «профанації» ідеї, «простої заміни вивіски на закладі» [106, с. 6].

В. Шевченко у статті «Школа науки» (1996) констатував, що «ліцеї створюються ким тільки можна і де тільки можна. У багатьох із них просто навчають, як у середніх школах, або надають певні навички з якихось спеціальностей, наприклад, з ремонту побутової техніки» [523, с. 3].

Важливою проблемою впровадження профілізації старшої ланки загальноосвітньої школи в означений період була технологічна незабезпеченість. Педагоги-практики не мали чіткого розуміння організації профільного навчання і практика впровадження його йшла шляхом проб і помилок. Залишалася нагальною і проблема підбору педагогів для профільного навчання в старшій ланці середньої школи.

Як і наприкінці 80-х, у 90-ті роки нерозв'язаною залишалася проблема набору учнів до профільних класів чи шкіл нового типу. Найчастіше профільна диференціація здійснювалася за здібностями чи нездібностями учнів, коли на основі результатів вступного іспиту чи співбесіди учня направляли у той чи інший профільних клас. Так, у фізико-математичні класи визначали учнів з високим рівнем інтелектуального розвитку, у гуманітарні – з нижчим.

Таким чином, наприкінці 80-х років через демократичні зміни в освітній політиці особливого розвитку набули ідеї профільної диференціації навчання. З профільною диференціацією змісту освіти пов'язували можливість максимального розкриття індивідуальності, творчих здібностей та нахилів учнів, більш ефективної підготовки до продовження освіти з обраної галузі. Реалізація профільної диференціації в означений період відбувалася кількома шляхами: створенням класів з поглибленим вивченням одного чи декількох предметів, створенням профільних класів, орієнтованих на окремий предмет, та створенням профільних класів, орієнтованих на вищий навчальний заклад. Запровадження профільної диференціації сприяло створенню шкіл нового типу: гімназії та ліцею. Відповідно до прийнятих 1992 року Тимчасового положення про загальноосвітній середній заклад, про гімназію, про ліцей, про приватні загальноосвітні заклади, гімназії та ліцеї вважалися закладами для обдарованих та здібних дітей. Гімназії повинні були забезпечити базову загальноосвітню підготовку з гуманітарним спрямуванням, тобто з поглибленим вивченням одного або декількох предметів. Ліцеї були спеціальними закладами, тому, окрім базової підготовки повинні були надавати профільну підготовку залежно від спрямування закладу. Профільна підготовка реалізовувалася шляхом вивчення спеціальних курсів, факультативів за відповідними програмами, занять у гуртках, клубах, студіях і проходження учнями стажування, практики в навчальних і наукових лабораторіях, на виробництві.

Проблем упровадження профільного навчання у старшій ланці загальноосвітньої середньої школи було багато, вони вирішувалися повільними темпами, з урахуванням вимог суспільства та держави.

### **Висновки до п'ятого розділу**

1. Встановлено, що розвиток ідеї профільного навчання та нормативно-правової бази діяльності шкіл із профільним навчанням упродовж II половини 1980-х – 1990-х рр. відбувався у тісному взаємозв'язку з демократичними перетвореннями соціокультурного середовища, упродовж відходу від утилітарної системи освіти, орієнтації освітньої політики на інтереси, здібності та запити учнів через розширення можливостей освіти за вибором, координації її з перспективними потребами ринку праці. Формування нормативно – правової бази діяльності навчально-виховних закладів, у яких упроваджувалося профільне навчання в Україні, проходило поетапно, відповідно до суспільно-політичних змін та запитів суспільства.

Упродовж 1988 – 1991 рр. суб'єктами управлінської ініціативи СРСР під тиском громадськості було здійснено низку заходів: змінено напрям освітньої

ідеології на розвиток варіантної освіти та профільного навчання, виділено проблему профільного навчання на загальносоюзному рівні.

Після здобуття Україною незалежності, впродовж 1991 – 1996 рр., було прийнято низку державних документів, які регламентували нормативно-правові засади діяльності загальноосвітніх середніх шкіл, створення, реорганізацію та функціонування шкіл нового типу, запровадження профільного навчання. Так, відповідно до Закону України «Про освіту» (1991) та Концепції середньої загальноосвітньої школи України, затвердженої Міністерством народної освіти України у вересні 1991 року, загальноосвітня школа могла функціонувати у вигляді навчальних закладів різних типів, а саме: середня загальноосвітня школа, (забезпечувала базовий рівень освіти з усіх загальноосвітніх предметів); школа з поглибленим вивченням окремих предметів (забезпечувала базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів, а з деяких – вищий рівень знань, найчастіше на II та III ступенях навчання); школа з профільним навчанням, або спеціалізована школа (передбачала базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів і поглиблені знання з одного або декількох профілів: наукового, художнього, спортивного спрямувань на II і III ступенях). Відповідно до Концепції, школи з поглибленим вивченням окремих предметів, з профільним навчанням та спеціалізовані навчально-виховні заклади могли функціонувати як гімназії, ліцеї, колегіуми тощо.

2. Виявлено, що впродовж II половини 1980 – 1990-х рр. навчальні плани зазнавали значних змін, пройшовши шлях від однаковості до багатоваріантності та варіативності. Задекларований на державному рівні принцип диференціації та індивідуалізації навчання реалізовувався через запровадження профільного навчання та поглибленого вивчення окремих предметів. Це зумовило потребу розвитку багатоваріантності навчальних планів.

Колективом НДІ засобів і методів навчання АПН СРСР разом із Державним комітетом СРСР з народної освіти було розроблено базовий навчальний план на основі якого, впродовж 1990-1991 років, було створено значну кількість варіантів навчальних планів, які відрізнялися переліком предметів, напрямками спеціалізації навчання, розподілом навчального навантаження на окремі предмети. Проте поряд із спрямованістю до багатоваріантності, різноманітності та індивідуалізації шкільних навчальних планів була відчутна і міцна централізація управління діяльністю шкіл. Зокрема, шкільний компонент у планах, як і раніше, був представлений факультативами та курсами за вибором, і на нього виділялося значно менше навчального часу у порівнянні з державним.

З оголошенням державної незалежності українські вчені продовжували роботу з виокремлення стандартного мінімуму змісту освіти та виділення варіативної її частини. Відповідно до Концепції середньої загальноосвітньої школи (1992 ) у змісті освіти виділялися два компоненти: державний і шкільний. 1998 року на державному рівні було затверджено державний стандарт середньої загальної освіти України. Базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи розділяв знання не за предметами, а за

галузями та складався із двох частин: інваріантної і варіативної. Інваріантна частина плану (78,7 % усього навчального навантаження) визначала обов'язкові для вивчення у всіх загальноосвітніх навчальних закладах України освітні галузі і встановлювала мінімальну кількість відведених для цього навчальних годин. Варіативна частина (21,3% усього навчального навантаження) передбачала години для вивчення предметів і курсів, які поглиблюють і розширюють базовий зміст освітніх галузей і обираються учнями відповідно до їх нахилів і здібностей, а також для факультативних занять, індивідуальних та групових заняття з різними категоріями учнів.

3. Визначено, що державне врегулювання роботи гімназій, ліцеїв та профільних класів, а також фінансове стимулювання і бажання педагогів-ентузіастів змінити ситуацію в середній освіті зумовили суттєве розширення мережі цих закладів у зазначений період. З-поміж труднощів організації профільного навчання академічного спрямування були низький рівень фінансування, забезпечення матеріально-технічною базою та навчально-методичними матеріалами. Розвиток системи профільної диференціації та створення різних типів шкіл спричинили потребу збереження єдиного освітнього простору через стандартизацію освіти та встановлення оптимального поєднання інваріантної та варіативної частин змісту освіти.



## ПІСЛЯМОВА

У монографії розкрито теорію і практику профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи впродовж II половини XIX – XX ст. та науково-теоретично обґрунтовано тенденції розвитку профілізації вітчизняного шкільництва. Ретроспективний та історико-системний аналіз проблеми профільного навчання в історії розвитку вітчизняного шкільництва упродовж II половини XIX – XX ст. на основі архівних та опублікованих джерел дає підстави для таких висновків:

1. Теоретико-методологічні засади дослідження вибудовано на понятійно-термінологічному апараті (уточнено зміст понять, зокрема, «профільне навчання», «профільна диференціація організації навчання», «профільна диференціація змісту навчання», «профіль»; конкретизовано зміст дотичних понять, зокрема «фуркація», «біфуркація», «поліфуркація», «диференційоване навчання», «зовнішня диференціація»), на сукупності теоретичних підходів (системно-хронологічний, історичний, логіко-історичний, поліпарадигмальний), загальних методів дослідження (джерелознавчий аналіз і джерелознавчий синтез архівних та опублікованих джерел, метод історичної актуалізації проблеми, історико-генетичний, порівняльно-зіставний), загальнонаукових гносеологічних принципів (системності, структурності, історизму, єдності логічного й історичного).

Основою здійснення наукового пошуку обрано модель досліджуваного історико-педагогічного процесу у складі таких вимірників: періодизація профільного навчання, логіко-структурна модель аналізу теорії і практики організації профілізації середньої освіти (особливості державної політики в галузі загальної середньої освіти, організаційно-педагогічні засади впровадження різних моделей профільного навчання (нормативно-концептуальна база, науково-методичне забезпечення, матеріально-технічні та фінансові ресурси), науково-теоретичні здобутки профілізації середньої освіти, провідні та специфічні тенденції розвитку профільного навчання), що дало змогу систематизовано і об'єктивно висвітлити профільне навчання як цілісний історико-педагогічний процес в умовах чотирьох епох (імперської, національної, радянської, пострадянської).

2. На основі історіографічного аналізу з'ясовано, що профільне навчання в історії розвитку вітчизняного шкільництва у визначених хронологічних межах як окрема історико-педагогічна наукова проблема комплексно й системно не досліджувалося. Проте на різних етапах розвитку освіти й педагогічної науки в Україні публікувалися праці, у яких з різним ступенем повноти і на різних методологічних засадах висвітлювалися дотичні проблеми до нашого предмета дослідження. Умовний поділ історіографічних розвідок на періоди (I – імперський (II половина XIX – поч. XX ст.); II – визвольних змагань (1917 – 1920 рр.); III – радянський (1920 – 1991 рр.); IV – пострадянський (кінець XX ст. – донині)) сприяв виявленню найбільш досліджених питань наукової проблеми (розвиток класичної та реальної освіти в імперський період; шляхи поєднання загальної освіти й виробничої

підготовки в умовах середньої школи впродовж радянського періоду) та маловивчених (поглиблене вивчення профільних предметів в умовах середньої освіти через факультативи; експериментальне впровадження диференційованого навчання в радянській середній школі; впровадження профільного навчання професійного спрямування у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах; впровадження профільного навчання академічного спрямування в пострадянський період).

Сукупність історичних джерел (джерела нормативно-правового характеру, архівні документи й матеріали, праці вітчизняних педагогів і психологів, періодичні видання, навчальні плани та програми) містять оптимальну інформацію про історичний процес розвитку профільного навчання в історії вітчизняної школи.

3. Здійснено періодизацію профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи впродовж II половини XIX – XX ст. та визначено фактори, що зумовлювали введення профільного навчання у середню школу в різні історичні періоди: I — період впровадження профільного навчання в імперську добу (1849 – 1916 рр.), обумовлений потребою збереження становості в освіті, відсутністю єдиної системи освіти та розвитком промисловості й необхідністю вивчення природничих наук: перший етап (1849 – кінець XIX ст.) – розвиток ідеї профільної диференціації середньої шкільної освіти у ході освітніх реформ; другий етап (початок XX ст.) – пошук ученими шляхів оновлення загальноосвітньої школи в умовах збереження самодержавним урядом системи освіти як гаранта імперського ладу; третій етап (1915 – 1916 рр.) – розвиток ідеї профільної диференціації у проекті шкільної реформи П. Ігнат'єва; II – період розвитку ідеї профільного навчання у вітчизняній школі в час визвольних змагань (1917 – 1920 рр.), спричинений потребою створення української середньої школи на засадах західноєвропейських демократичних цінностей; III – період досвіду впровадження профільного навчання у радянській старшій школі (1920 – 1987 рр.), зумовлений вимогою підготовки майбутніх спеціалістів певного профілю та пошуком ученими оптимального поєднання змісту загальної, політехнічної та професійної освіти при збереженні єдиного обсягу та змісту основ наук: перший етап (1920 – 1927 рр.) – запровадження диференціації шкільництва за галузевими вертикалями та професійними нахилами; другий етап (кінець 1920-х – 1940-і рр.) – становлення та розвиток військово-підготовчих шкіл з 3-річним строком навчання, середніх спецшкіл народних комісаріатів освіти УРСР, та перших середніх шкіл-інтернатів з поглибленим вивченням предметів; третій етап (початок 1950-х – 1964 рр.) – впровадження профільного навчання професійного спрямування у старших класах середньої загальноосвітньої школи; четвертий етап (II половина 1960-х – початок 1980-х рр.) – реалізація ідеї поглибленого вивчення предметів в умовах середньої освіти впродовж брежнєвської епохи; п'ятий етап (1984 – 1987 рр.) – введення профілізації професійного спрямування у старших класах загальноосвітньої школи; IV .– період розвитку ідеї та впровадження профільної диференціації академічного спрямування у середній школі в умовах

демократичних суспільних змін та розбудови державної незалежності (1988 р. – 1999 р.).

4. Схарактеризовано основні моделі організації профільного навчання, що запроваджувалися у вітчизняне шкільництво впродовж II половини XIX – XX ст., та розкрито організаційні особливості їх запровадження. Профілізація загальної середньої освіти з II половини XIX – до початку XX ст. мала декілька різновидів втілення, а саме: здійснення фуркації у старших класах гімназії, а з 1871 р. у реальних училищах, за різними профілями; існування різних типів середніх шкіл (духовні семінарії, військові гімназії, жіночі гімназії, комерційні училища, реальні училища), які працювали за власною концепцією, способом організації навчання та змістом освіти, що відповідав профілю закладу; відкриття на базі середніх шкіл додаткових курсів чи класів для вивчення предметів професійного спрямування; впродовж 1915 – 1916 рр. розглядалася потреба поліфуркації старших класів із професійно зорієнтованим вивченням предметів з метою узгодження взаємозв'язку загальноосвітньої та професійно-технічної освіти; протягом 1917 – 1920 рр. планувалося у старших класах середньої школи запровадження навчання за концентричним методом викладання систематичних курсів різних наук відповідно до ухилу: класичного (вивчення однієї та двох стародавніх мов), гуманітарного (вивчення двох нових мов), історико-літературного, реального, економічного, сільськогосподарського; на початку 1920-х років старша ланка школи виділялася як окрема школа професійного спрямування, зміст освіти якої диференціювався за галузевими вертикалями; із середини 1920-х років набули розвитку спецшколи військових профілів (військово-підготовчі школи, середні спецшколи народних комісаріатів освіти УРСР, артилерійські спецшколи, військово-морські спецшколи та спецшколи ВПС), які надавали, поряд із загальною середньою освітою, професійну військову підготовку та готували випускників до вступу у вищі військові училища відповідного профілю; з II половини 1940-х по 1956 р. відкривалися школи-інтернати закритого типу з викладанням предметів іноземною мовою; на початку 1950-х років у невеликій кількості прогресивних шкіл реалізовувалося профільне навчання професійного спрямування через позаурочну роботу учнівських та технічних гуртків; з II половини 1950-х р. у старших класах загальноосвітніх шкіл запроваджувалося профільне виробниче навчання, яке забезпечувало вивчення теоретичних дисциплін і практичних курсів, спільних для певних груп професій, а також сприяло отриманню кваліфікації робітника із певної спеціальності; з кінця 1950-х років, за участю Академії педагогічних наук РРФСР, проводилася експериментальна робота з запровадження диференційованого навчання у старших класах загальноосвітньої школи із забезпеченням професійної підготовки учнів, результати якої зумовили розвиток та поширення шкіл-інтернатів з поглибленим вивченням певних наук; на початку 1960-х років набула розвитку ідея створення факультативів як однієї з форм профільного навчання за інтересами; 1984 – 1987 рр. – у загальноосвітній школі було запроваджено поєднання загальної освіти із профільною професійною підготовкою, що зумовило розвиток мережі міжшкільних навчально-

виробничих комбінатів; із II половини 1980-х – упродовж 1990-х років набули поширення навчальні заклади різних типів, з-поміж яких і школи з поглибленим вивченням окремих предметів, що забезпечували базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів, а з деяких – вищий рівень знань; школи з профільним навчанням (спеціалізовані школи), що передбачали базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів і поглиблені знання з одного або декількох профілів.

5. Розкрито науково-теоретичні здобутки вчених із проблем профілізації шкільництва у різні періоди розвитку вітчизняної педагогічної науки, а саме: протягом II пол. XIX – XX ст. питання профільної диференціації середньої освіти розглядалися у площині переваг та недоліків класичної і реальної освіти (В. Ведров, О. Власов, В. Водовозов, Т. Грановський, М. Катков, П. Леонтьєв Р. Орбінський, М. Пирогов, П. Семенов, К. Ушинський, А. Шарбе та ін.); у період визвольних змагань (1917 – 1920 рр.) предметом ґрунтовного вивчення та розповсюдження українськими педагогами були ідеї зарубіжних педагогів-реформаторів, досвід демократичної освітньої політики європейських країн, у більшості яких упроваджувалося профільне навчання у середній школі (О. Музиченко, С. Русова, С. Сірополко, П. Холодний, Я. Чепіга та ін.); у період становлення радянської влади (1920 – 1927 рр.) у педагогічній науці тривали дискусії щодо диференціації професійної підготовки учнів в умовах загальноосвітньої школи (Г. Гринько, А. Луначарський, М. Скрипник, Я. Ряппо, О. Шмідт та ін.); упродовж початку 1950 х – 1964 рр. радянськими вченими вивчалися можливості поєднання диференційованого виробничого навчання та єдиної для всіх загальної освіти (М. Гончаров, М. Мельников, М. Роземберг, М. Скаткін, В. Сухомлинський, С. Шабалов та ін.); проводилося експериментальне вивчення ефективності впровадження диференційованого навчання у загальноосвітній школі (М. Гончаров, Д. Епштейн, М. Мельников, А. Пьоришкін та ін.); у II половині 1960-х – початку 1980-х рр. ученими здійснювалося науково-теоретичне осмислення умов та шляхів індивідуалізації і диференціації навчання у загальноосвітній школі (О. Арсеньєв, Д. Епштейн, І. Зверєв, М. Мельников, М. Скаткіна та ін.); робилася спроба розмежувати поняття: диференціація, індивідуалізація, диференційований підхід, індивідуальний підхід (О. Бударний, І. Бутузов, В. Загвязинський, А. Кірсанов, О. Конєв, О. Понамарьов, І. Унт та ін.); довершувалося обґрунтування засадничих основ диференційованого навчання (М. Скаткін, М. Роземберг, М. Шахмаєв та ін.); наприкінці радянського періоду (1984 – 1987 рр.) проводилася робота над вивченням шляхів поєднання професійної та загальної освіти, виокремлення значення базових підприємств у професійній підготовці учнів (Г. Заболотний, О. Кочетов, Н. Ничкало, М. Фоменко); упродовж пострадянського періоду (1987 – 1990-ті рр.) радянськими вченими було розроблено Концепцію диференціації навчання у середній загальноосвітній школі, в основу якої було покладено дві форми диференціації: внутрішню і зовнішню (М. Мельников, М. Шахмаєв, С. Шварцбург, Д. Епштейн та ін.). З оголошенням державної незалежності українські вчені продовжували роботу з

виокремлення стандартного мінімуму змісту освіти та виділення варіативної її частини (С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Савченко та ін.).

6. Проаналізовано результати і виокремлено труднощі впровадження профільної диференціації у практику загальноосвітньої школи, зокрема, серед основних здобутків визначено набутий довід, апробований часом: існування різних типів середніх загальноосвітніх закладів, які відрізнялися напрямом спрямування, обсягом загальних та додаткових знань, що надавалися учням, та організацією педагогічного процесу і діяли в умовах державної станово-ідеологічної політики; запровадження профільного навчання практичного спрямування зі збереженням обов'язкового загального обсягу знань у межах уніфікованої, ідеологічно заангажованої загальноосвітньої школи (диференціація старших класів за галузевими вертикалями, діяльність технічних гуртків, упровадження виробничого навчання, професійна підготовка у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах); запровадження профільного навчання академічного спрямування як при збереженні загального обсягу знань (упровадження диференційованого навчання в старших класах; організація роботи спецшкіл та спецкласів з поглибленим вивченням профільних предметів, факультативних занять та курсів), так і при поділі змісту на інваріантну та варіативну частини (діяльність профільних класів, зорієнтованих на вищий навчальний заклад, ліцеїв та гімназій). Серед труднощів організації профільного навчання в означений час окреслено: відсутність попередньої апробації (загальнодержавного експерименту), дефіцит необхідного фінансування для запровадження профільного навчання та недостатній рівень матеріально-технічної бази більшості шкіл; низький рівень дидактичного та методичного забезпечення; невідповідність учителів до роботи в умовах профільного навчання та відсутність координації між профілізацією середньої школи і перспективними потребами ринку праці.

7. Узагальнено провідні тенденції профільного навчання у вітчизняному шкільництві, а саме: залежність цілей, завдань, організації профілізації середньої освіти передусім від політичних, соціально-економічних і, лише насамкінець, педагогічних чинників впливу; залежність результативності запровадження профільного навчання від рівня матеріально-технічної бази, дидактично-методичного забезпечення та рівня підготовленості педагогів до роботи в умовах профільної школи; обмежена кількість годин для вивчення профільних предметів при збереженні великої частки інваріантного ядра, а в радянський період – при збереженні повного обсягу загальних знань, що призводило до перевантаження учнів; збереження жорсткої видової структури освітніх програм, що зумовлювало обмеженість старшокласників у виборі освітніх траєкторій; відсутність єдиних вимог до змісту профільних предметів та брак налагодженого взаємозв'язку між загальноосвітніми та профільними предметами; належність профільного навчання до престижної освіти та використання його як критерію соціальної стратифікації.

Аналіз провідних тенденцій розвитку профільного навчання у вітчизняній школі впродовж чотирьох епох (імперська, національна, радянська,

пострадянська) дає підстави спрогнозувати перспективні напрями розвитку профілізації сучасної середньої освіти в Україні:

*на загальнодержавному рівні:* законодавче врегулювання ситуації щодо профілізації старших класів середньої школи за різними спрямуваннями та обґрунтування можливостей достатнього фінансування цього процесу; збільшення навчального часу для профільної підготовки старшокласників та забезпечення інноваційних підходів до формування навчального змісту профільної освіти; розробка та впровадження сучасних технологій навчання та належна організація допрофільної підготовки учнів; підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах профілізації школи за різнорівневими освітніми програмами;

*на регіональному рівні:* створення та належне утримання мережі закладів профільного навчання; забезпечення сучасною матеріально-технічною базою закладів профільної освіти для гарантування якісного профільного навчання молоді за академічним та професійним напрямами; удосконалення навчально-методичної бази, створення фонду навчально-методичних посібників для профільних класів; забезпечення взаємозв'язку надання профільної середньої освіти з ринком праці регіону задля прогнозування попиту на ті чи інші профілі та визначення оптимальних форм організації профільного навчання регіону.

Розв'язання поставлених завдань на основі розробленої концепції уможливило досягнення мети монографії. Однак проведене дослідження не претендує на висвітлення всіх аспектів проблеми профільного навчання в історії розвитку вітчизняного шкільництва (II половина XIX – XX ст.). Кожен період запровадження різних варіантів профільного навчання у середній школі відповідно до розробленої періодизації (факультативні курси та заняття, спецкласи, спецшколи, школи нового типу тощо) може бути предметом окремого історико-педагогічного дослідження.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверичева Ю. П. Школа и современное производство / Ю. П. Аверичева // Советская педагогика. – 1986. – № 6. – С. 3–9.
2. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII – XIX) / И. А. Алешинцев. – СПб. : Изд. О. Богданова, 1912. – 346 с.
3. Алієв Г. А. Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи : доповідь чл. політбюро ЦК КПРС, першого заст. Голови Ради Міністрів СРСР деп. Г. А. Алієва // Радянська школа. – 1984. – № 5. – С. 17–21.
4. Алфімов В. М. Педагогічні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеї : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Алфімов Валентин Миколайович ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1997. – 438 с.
5. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития : инновационный курс : в 2 кн. / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1998. – Кн. 2. – 318 с.
6. Анохина Г. М. Готовность педагогического образования к реализации личностно ориентированой модели школьного образования / Г. М. Анохина // Весник Московского университета. Серия 20 : Педагогическое образование. – 2014. – № 2. – С. 67–79.
7. Арапов А. И. Проблема дифференциации обучения в истории отечественной педагогики и школы конца XIX – начала XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика» / Арапов Александр Иванович. – Новосибирск, 2000. – 21 с.
8. Арнаутов В. А. Голод и дети на Украине : по данным секции помощи голодающим при Центральном Совете защиты детей на Украине и по другим материалам / В. А. Арнаутова. – Х., 1922. – 48 с.
9. Архив К. Д. Ушинского : [в 4 т.] / сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – Т. 1 : Материалы редакторской деятельности К. Д. Ушинского в «Журнале Министерства народного просвещения» (1860–1861 гг.) и статьи его по вопросам школы и воспитания в Англии и Франции середины XIX в. – 478 с.
10. Атутов П. Р. Переход к всеобщему профессиональному образованию молодежи – требование научно-технического прогресса / П. Р. Атутов, В. А. Поялков // Советская школа. – 1985. – № 12. – С. 58–65.
11. Атутов П. Р. Политехническое образование: сближение общеобразовательной и профессиональной школы / П. Р. Атутов. – М. : Педагогика, 1986. – 175 с.
12. Афанасьев Б. Из воспоминаний выпускников Киевской спецшколы-интерната [Электронный ресурс] / Б. Афанасьев, Л. Ларин // Одесская специализированная школа-интернат № 2 I–III ступеней с углубленным изучением английского языка Одесского городского совета Одесской области. – Режим доступа: <http://odsint2.com/page/200?lang=ru>

13. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
14. Багалій Д. І. Нарис української історіографії / Д. І. Багалій. – К. : Друкарня Всеукраїнської академії наук, 1923. – Т. 1 : Літописи, вип. 1. – 108 с.
15. Базисні навчальні плани гімназії та ліцею на 1992/1993 навчальний рік // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1992. – № 11. – С. 3–12.
16. Базисный план // Учительская газета. – 1989. – 28 декабря.
17. Базовий навчальний план середніх закладів освіти України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1998. – № 5. – С. 4–10.
18. Бандурівський А. Народне господарство та професійна освіта на Україні / А. Бандурівський // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 87–103.
19. Барна М. М. Гімназія : кроки становлення / М. М. Барна // Радянська школа. – 1990. – № 3. – С. 8–12.
20. Березівська Л. Д. Державна політика щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти в Україні в імперську добу (кінець ХІХ ст. – 1917 р.) / Л. Д. Березівська // Історико-педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Умань, 2011. – № 2. – С. 44–52.
21. Березівська Л. Д. Диференціація навчання як форма індивідуального підходу до дитини у працях українських педагогів (1917–1919) / Лариса Березівська // Рідна школа. – 2011. – № 8/9. – С. 75–80.
22. Березівська Л. Д. Концепція реформування шкільної освіти П. М. Ігнат'єва (1915–1916) / Л. Д. Березівська // Зміст і технології шкільної освіти : матер. звітної наукової конф. Ін-ту педагогіки АПН України, 30–31 березня 2004 року. – К. : Педагогічна думка, 2004. – Ч. 1. – С. 19.
23. Березівська Л. Д. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби (1919–1991) / Л. Д. Березівська // Історико-педагогічний альманах : зб. наук. праць. – Умань, 2011. – № 1. – С. 44–49.
24. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
25. Березняк Е. С. Пути развития всеобщего образования на Украине / Е. С. Березняк. – К. : Радянська школа. – 1964. – 130 с.
26. Березняцкий В. С. История военно-подготовительных, специальных школ и подготовительных училищ отечественных Вооруженных сил (1921–1955 гг.) : дис. ... канд. истор. наук : 07.00.02 “Отечественная история” / Березняцкий Виктор Степанович ; Ленинградский гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – СПб. – 2006. – 185 с.
27. Бібік Н. М. Профільна школа: проблеми науково-методичного супроводження / Н. М. Бібік, М. І. Бурда // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. – 2004. – № 11. – С. 66–68.
28. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя ; НАПН України. – К. : Інформ. Системи, 2010. – 342 с.



29. Білецький І. Зимові с.-г. школи для дорослих на Полтавщині / І. Білецький // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 80–86.
30. Білодід І. К. Завдання сільських шкіл у світлі рішень січневих пленумів ЦК КПРС і ЦК КП України / І. К. Білодід // Радянська школа. – 1961. – № 6. – С. 3–16.
31. Білодід І. К. Рік великих починань / І. К. Білодід // Радянська школа. – 1959. – № 8. – С. 12–19.
32. Блауберг И. В. Проблема целосности и системный подход / И. В. Блауберг. – М. : Эдиториал УРСС. – 1997. – 448 с.
33. Блонский П. Как мыслить среднюю школу / П. Блонский // Весник воспитания. – 1916. – № 9. – С. 1–46.
34. Блонский П. П. О фуркации на втором концентре школы второго ступеня / П. П. Блонский // Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : АПН РСФСР, 1961. – С. 319–323.
35. Бобров В. Орієнтуємось на класичну освіту / В. Бобров // Рідна школа. – 1998. – № 5. – С. 5–10.
36. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания методология и теория : монография / В. С. Бобрышов. – Ставрополь : СКСИ, 2006. – 300 с.
37. Богуславский М. В. История отечественной педагогики (первая треть XX века) / М. В. Богуславский. – Томск : Изд-во НТЛ, 2005. – 312 с.
38. Богуславский М. В. Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект / М. В. Богуставский // Вопросы образования. – 2006. – № 3. – С. 5–21.
39. Большая Советская Энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1978. – Т. 28 : Франкфурт – Чага. – 616 с.
40. Большая советская энциклопедия / гл. ред. Б. А. Введенский. – 2-е изд. – М. : Государственное научное издательство «Большая советская Энциклопедия». – 1955. – Т. 33 : Печь – Польцин. – 671 с.
41. Большая советская энциклопедия / гл. ред. Б. А. Введенский. – 2-е изд. – М. : Государственное научное издательство «Большая советская Энциклопедия». – 1956. – Т. 45 : Фидер – Фурьеризм. – 672 с.
42. Большая советская энциклопедия / гл. ред. О. Ю. Шмидт. – М. : Акционерное общество «Советская Энциклопедия». – 1927. – Т. 6 : Бессарабия – Больм. – 831 с.
43. Бугайов О. І. Диференціація навчання у сучасній середній школі / О. І. Бугайов // Радянська школа. – 1991. – № 8. – С. 7–15.
44. Бударны А. А. Индивидуальный подход в обучении / А. А. Бударны // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 70–83.
45. Бунчук О. В. Культурно-освітня діяльність Товариства шкільної освіти у контексті розвитку українського шкільництва (1917–1920 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Бунчук Оксана Володимирівна ; Мелітопольський держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Мелітополь, 2012 – 246 с.

46. Бунчук О. В. Організаційні засади виникнення та діяльність Товариства шкільної освіти / О. В. Бунчук // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія “Педагогіка”, 2012. – № 9 – С. 372–379.
47. Бутузов И. Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке / И. Д. Бутузов. – Новгород : НГПИ, 1972. – 72 с.
48. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905–1920) / Г. Васькович. – Мюнхен : Український Вільний Університет, 1969. – 229 с.
49. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. – М. : Изд-во т-ва И. Д. Сытина, 1913. – Т. I. – 583 с.
50. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г. Ващенко. – Мюнхен, 1957. – 48 с.
51. Вдовиченко Р. Проблеми профільного навчання в старшій школі на регіональному рівні / Р. Вдовиченко, Л. Калініна // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7, ч. 2. – С. 71–77.
52. Ведомость о числе реальных училищ ведомства Министерства народного просвещения и учащихся в них в 1878 году // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1879. – Ч. ССVI, отд. 1. – С. 107.
53. Ведомость о числе учащихся в гимназиях Киевского ученого Округа по классам // Циркуляр по управлению Киевским Учебным Округом. – 1865. – Май (№ 5). – С. 226.
54. Ведомость об учащихся в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения в 1872/73 учебном году // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1873. – Ч. CLXVI., отд. IV. – С. 149–163.
55. Ведомость реальных училищ, учащихся и окончивших в них курс за 1872 год // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1874. – Ч. CLXXV, отд. I. – С. 40–42.
56. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
57. Величні перспективи розвитку народної освіти в шостій п’ятирічці // Радянська школа. – 1956. – № 2. – С. 3–10.
58. Вендровская Р. Б. Программы формирования учебных планов в советской школе (1945–1985) // Советская школа. – 1987. – № 3. – С. 96–101.
59. Виноградов В. В. История слов – М. : Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 1999. – 1142 с.
60. Вихрущ А. В. Трудова підготовка учнів в загальноосвітніх школах України (іст.-пед. аналіз та перспективи) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Вихрущ Анатолій Володимирович ; Український держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1994. – 473 л.
61. Вишневецький О. І. Повернення гімназії / О. І. Вишневецький // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 73–76.
62. Вільний вступ селянським дітям до середньої школи // Новий шлях (м. Кам’янець-Подільський). – 1919. – 20 червня.

63. Водовозов В. И. Древние языки в гимназии / В. И. Водовозов // Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов ; сост. В. А. Аранский ; под ред. В. З. Смирнова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958 – С. 73–89.
64. Вольянська С. Є. Організація профільного навчання в загальноосвітній школі в умовах регіону : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Вольянська Світлана Євгенівна ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 19 с.
65. Временное положение о профшколах –Х., 1922. – 39 с.
66. Временный перечень профессий, по которым организуется подготовка учащихся в общеобразовательных школах // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1985. – № 9. – С. 19–30 ; № 11. – С. 24–32 ; № 12. – С. 20–28.
67. Всесоюзная нарада в справі ФЗ семирічки // Шлях освіти. – 1928. – № 7. – С. 221.
68. Гаврюшенко О. А. Історія культури : навч. посібник / О. А. Гаврюшенко, В. М. Шейко, Л. Г. Тишевська ; наук. ред. В. М. Шейко. – К. : Кондор, 2004. – 763 с.
69. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ш. И. Ганелин. – М. : Учпедгиз, 1954. – 303 с.
70. Георгиевский А. Краткий исторический очерк правительственных мер и предначертаний против студенческих беспорядков / А. Георгиевский. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1890. – 308 с.
71. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа) / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1997. – 120 с.
72. Голубнича Л. О. Педагогічна історіографія: теоретичні аспекти / Л. О. Голубнича // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 27 (80). – С. 150–128.
73. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої освіти : проект концепції / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований. – К. : 1994. – 36 с.
74. Гончаренко С. У. На порозі «конверсії» освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Освіта. – 1993. – 6 серпня (№ 23). – С. 5.
75. Гончаренко С. У. Про принципові положення концепції національної середньої загальноосвітньої школи / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Радянська школа. – 1990. – № 10. – С. 3–5.
76. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь. – 1997. – 376 с.
77. Гончаров М. К. Про науковий зміст освіти в середній школі / М. К. Гончаров // Радянська школа. – 1967. – № 10. – С. 52–57.
78. Гончаров Н. К. Еще раз о дифференцированном обучении в старших классах общеобразовательной школы // Советская педагогика. – 1963. – № 2. – С. 39–50.

79. Гончаров Н. К. Итоги научно-исследовательской работы Академии педагогических наук РСФСР за 1958 год / Н. К. Гончаров // Советская педагогика. – 1959. – № 5. – С. 18–30.
80. Гончаров Н. К. О введении фуркации в старших классах средней школы / Н. К. Гончаров // Советская педагогика – 1958. – № 6. – С. 12–37.
81. Гордієнко Т. П. Профільна диференціація фізики в 10–11 класах середньої загальноосвітньої школи (гуманітарний профіль) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 “Теорія та методика навчання” / Гордієнко Тетяна Петрівна ; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 21 с.
82. Грановский Т. Н. Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены / Т. Н. Грановский // Сочинения Т. Н. Грановского. – 4-е изд. – М. : Тип. А. И. Мамонтова, 1900. – С. 577–586.
83. Гринько Г. Очередные задачи советского правительства в области просвещения / Г. Гринько. – Х., 1920. – 30 с.
84. Гринько Г. Очерки истории и системы профобра / Г. Гринько // Путь просвещения. – 1923. – № 6. – С. 1–50.
85. Гринько Г. Ф. Схема Наркомпроса Украины / Г. Ф. Гринько // Советская производственно-трудовая школа : педагогическая хрестоматия / сост.: В. Вейкшан, С. Ривес ; под ред. А. Г. Калашникова. – Изд. 3-е. – М. : Изд-во «Работник просвещения», 1925. – Т. 1. – С. 88–94.
86. Гринько Г. Ф. Ударні питання професійної освіти / Г. Ф. Гринько // Пролетарська освіта. – № 1. – 1920. – С. 19–21.
87. Гринько П. Т. Рішення з'їзду – програма наших дій / П. Т. Гринько // Радянська школа. – 1966. – № 5. – С. 1–8.
88. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965) / М. С. Гриценко. – К. : Рад. школа, 1966. – 230 с.
89. Грушевський Михайло / упорядн.: Панькова С., Левченко В., Будзинський О., Кучеренко М. ; Видавець Ляшенко М. – К. : Київський нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка ; Вид-во “Бібліотека українця” ; Київська правда, 1998. – 152 с.
90. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Гупан Нестор Миколайович ; Ін-т педагогіки АПН України, 2001. – 39 с.
91. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : А.П.Н., 2002. – 224 с.
92. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н. М. Гупан. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. – С. 5–13.
93. Гур'янова О. В. Гімназійна й комерційна освіта – спроба порівняльного аналізу / О. В. Гур'янова // Наукові записки. Серія “Педагогічні науки”. – Кіровоград, 2006. – Вип. 66, ч. 1. – С. 52–55.
94. Гур'янова О. В. Історія впровадження трудового принципу в середніх школах України та Росії (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / О. В. Гур'янова // Наукові записки. Серія “Історичні науки”. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2009. – Вип. 12. – С. 87–95.
95. Гур'янова О. В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних

- училищах України (1894 – 1920 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Гур’янова Оксана Віталіївна ; Ін-т вищої освіти АПН України. – Кіровоград, 2007. – 255 с.
96. Гуревич В. Нові навчальні програми індустріальних профшкіл / В. Гуревич // Робітнича освіта. – 1927. – № 9. – С. 66–81.
97. Гусейнов Р. История экономики России : учебное пособие / Р. Гусейнов. – М. : ИВЦ "Маркетинг", ООО "Издательство ЮКЭА", 1999. – 352 с.
98. Дедух В. О. Політехнічна освіта школярів на факультативних заняттях у 8–9 кл. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Дедух Валерій Олександрович ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1994. – 24 с.
99. Дейкун Д. І. Навчальні плани: сучасний стан, проблеми, перспективи / Д. І. Дейкун, В. Г. Шевченко // Рідна школа. – 1993. – № 6. – С. 60–65.
100. Дем’янчук С. П. Трудова підготовка учнів загальноосвітніх шкіл України (1945–1999 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Дем’янчук Степан Петрович ; Тернопільський експериментальний ін-т педагогічної освіти. – Тернопіль, 2000. – 163 с.
101. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / уклад. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – С. 600–623.
102. Дидактика средней школы : некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
103. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі : монографія / [авт. кол. : В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар та ін.] ; за наук. ред. В. І. Кизенка. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 216 с.
104. Диференціація навчання: пошук оптимального варіанта // Радянська освіта. – 1990. – 4 травня. – С. 1, 3.
105. Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.) : монографія / Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д. [та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 650 с.
106. Для розвитку і вдосконалення // Рідна школа. – 1992. – № 1. – С. 4–7.
107. Дмітренко Н. Є. Дидактичні засади профільного навчання учнів приватних загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 “Теорія навчання” / Наталя Євгеніївна Дмітренко ; Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2009. – 20 с.
108. Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки / Э. Д. Днепров. – М. : Мариос, 2011. – 456 с.
109. Днепров Э. Д. Российское образование в ХІХ – начале ХХ века / Э. Д. Днепров. – М. : Мариос. – 2011. – Т. 1. – 648 с.
110. Докладная записка министру народного просвещения об украинской школе // Украинская жизнь. – 1815. – Август–сентябрь (№ 8–9). – С. 3–34.
111. Донин А. Н. Реформы университетов и средней школы России: общественная мысль и практика второй половины ХІХ века : дис. ... докт. истор. наук : 07.00.02 “Отечественная история” / Донин Александр



Николаевич ; Саратовский гос. социально-экономический ун-т. – Саратов, 2003. – 524 с.

112. Доповідна записка про концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості // Інформаційний збірник Міністерства освіти. – 1996. – № 17–18. – С. 49–53.
113. Дополнительные сведения о числе учившихся в наших гимназиях с 1857 по 1866 год // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. Роговского и Ко, 1869. – Отд. IV, ч. CXLIII. – С. 48–59.
114. Дорошенко Д. Історія України 1917–1923 рр. : документально-наукове вид. : в 2 т. / Д. Дорошенко ; упоряд. К. Ю. Галушко. – К. : Темпора, 2002. – 320 с.
115. Дорошенко Д. Мої спомини про недавнє минуле (1914–1918) : в 4 ч. / Д. Дорошенко. – Львів, 1923. – Ч. 3. – 122 с.
116. Дорошкевич О. Огляд життя середньої школи / О. Дорошкевич // Вільна Українська Школа. – 1917. – № 1–4. – С. 98–108.
117. Другий Всеукраїнський Учительський З'їзд : тези докладів, дебати, постанови : видання Українського Товариства шкільної освіти. – К., 1917. – 39 с.
118. Дудниченко И. И. Граф Игнатьев и развал школы / И. И. Дудниченко. – Саратов : Волга, 1916. – 46 с.
119. Егоров С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века : историко-педагогический очерк / С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1987. – 152 с.
120. Експериментальні навчальні плани школи-гімназії і школи-лицею на 1990/1991 навчальний рік // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1990. – № 10. – С. 24–28.
121. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
122. Железнякова О. М. Единство личного и общественного в профессиональном образовании / О. М. Железнякова // Общероссийский научный журнал о мире образования. – 2007. – № 2. – С. 8–14.
123. Жовтан Л. В. Диференціація навчання учнів 7–11 класів у процесі поглибленого вивчення предметів природничо-математичного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 “Теорія навчання” / Жовтан Людмила Василівна ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – 22 с.
124. З досвіду виробничого навчання в середній школі. – К. : Радянська школа, 1964. – 147 с.
125. Заболотний Г. Д. Професійна орієнтація старшокласників / Г. Д. Заболотний // Радянська школа. – 1985. – № 5. – С. 75–78.
126. Завязинский В. И. Противоречие процесса обучения / В. И. Завязинский. – Свердловск : Средне-Урал. кн. изд-во, 1971. – 183 с.
127. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : уч. пос. для студ. высш. пед. учебн. завед. / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2 изд., стер. – М. : ИЦ «Академия». –

2005. – 208 с.

128. Зайченко І. «Проект єдиної школи на Україні» : (1917–1920 рр.) / І. Зайченко // Шлях освіти. – 1998. – № 4. – С. 39–44.
129. Закони шкільного життя // Радянська школа. – 1969. – № 11. – С. 27–34.
130. Замечания иностранных педагогов на проекты уставов учебных заведений Министерства народного просвещения. – СПб. : 1863. – 417 с.
131. Замечания на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ : в 6 ч. – СПб. : Типография императорской Академии наук, 1862. – Ч. 1. – 397 с.
132. Замечания на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ : в 6 ч. – СПб. : Типография императорской Академии наук, 1862. – Ч. 2. – 620 с.
133. Замечания на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ : в 6 ч. – СПб. : Типография императорской Академии наук, 1862. – Ч. 3. – 574 с.
134. Замечания на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ : в 6 ч. – СПб. : Типография императорской Академии наук, 1862. – Ч. 4. – 606 с.
135. Замечания на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ : в 6 ч. – СПб. : Типография императорской Академии наук, 1862. – Ч. 5. – 620 с.
136. Замечания на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ : в 6 ч. – СПб. : Типография императорской Академии наук, 1862. – Ч. 6. – 654 с.
137. Зарецкая И. Первые итоги реформы / И. Зарецкая // Советская педагогика. – 1985. – № 10. – С. 8–13.
138. Зверев И. Д. Проблемы факультативных занятий в средней школе / И. Д. Зверев // Советская педагогика. – 1971. – № 4. – С. 43–50.
139. Звігальський Я. Професійна освіта на Україні / Я. Звігальський, М. Іванов. – Х. : Вид-во НКО, 1927. – 409 с.
140. Зельдович Я. Б. Нужны естественно-математические школы / Я. Б. Зельдович, А. Д. Сахаров // Кикоин. Колмогоров. ФМШ МГУ / сост. А. М. Абрамов. – 2-е изд. – М. : ФАЗИС, 2009. – С. 111–113.
141. Зембицкий Д. Реальные проблемы нового курса : [о вводе профильной подготовки учащихся с 1987–1988 учебного года] / Д. Зембицкий // Народное образование. – 1988. – № 2. – С. 73–76.
142. Иванов А. Г. Высшая школа России в конце XIX – начале XX вв. : [монография] / А. Г. Иванов ; Ин-т истории АН СССР. – М., 1991. – 358 с.
143. Иванов В. Народное образование в России по последним данным / В. Иванов // Вестник воспитания. – 1906. – № 7. – С. 94–179.
144. Иванцов Н. Реформа средней школы / Н. Иванцов // Вестник воспитания. – 1917. – № 4–5. – С. 43–96.
145. Игнатъев П. Н. Из воспоминаний. Совет министров в 1915–1916 гг. / П. Н. Игнатъев // Новый журнал. – Нью-Йорк, 1944. – № 8–9. – С. 315–317.

146. Игнатъев П. Н. Очерк о русской школе / П. Н. Игнатъев // Педагогика. – 1990. – № 2. – С. 52–59.
147. Из директив по пятому пятилетнему плану развития СССР на 1951–1955 гг. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов : 1917–1973 гг. / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 45.
148. Из жизни средней школы: высшая ступень и ее ветви // Весник воспитания. – 1916. – № 1. – С. 50–70.
149. Из хроники народного образования // Весник воспитания. – 1916. – № 4, раздел “Хроника” – С. 48–71.
150. Извлечение из всеподданнейшего отчета г. Министра народного просвещения за 1872 год // Журнал Министерства народного просвещения – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1874. – Отд. 1, ч. CLXXIV. – С. 1–54.
151. Извлечение из всеподданнейшего отчета г. Министра народного просвещения за 1872 год // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1874. – Отд. 1, ч. CLXXIV. – С. 135–210.
152. Извлечение из всеподданнейшего отчета г. Министра народного просвещения за 1873 год // Журнал Министерства народного просвещения – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1875. – Отд. I, ч. CLXXX. – С. 1–54.
153. Извлечение из донесений г.г. Попечителей учебного округа, касательно введение в действие нового Устава гимназий и прогимназий // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. Рогальского и Ко, 1865. – Отд. 2, ч. СХХVIII. – С. 494–517.
154. Извлечение из отчета по управлению Киевским учебным округом за 1865 год // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. Рогальского и Ко, 1866. – Отд. 2, ч. СХХХ. – С. 276–280.
155. Извлечение из отчета по управлению Киевским учебным округом, за 1863 год // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. Рогальского и Ко, 1864. – Ч. СХХIII. – С. 1–10.
156. Извлечение из отчета по Харьковскому ученому округу за 1863 год // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. Рогальского и Ко, 1864. – Ч. СХХIII. – С. 723–785.
157. Изменения и дополнения в устав гимназий и прогимназий, Высочайше утвержденном 19 ноября 1864 года // Циркуляр по управлению Киевским Учебным округом. – 1871. – Июль (№ 7). – С. 161–183.
158. Исторический очерк 50-летия Одесского коммерческого училища. – Одесса : «Центральная» тип., 1912. – 700 с.
159. Іваниця Г. На порозі нової школи / Г. Іваниця // Вільна Українська Школа. – 1918–1919. – № 8–9. – С. 92–99.
160. Историчне джерелознавство : підручник / авт.: Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, С. Ф. Павленко, [та ін.] ; гол. ред. С. В. Головка. – К. : Либідь, 2002. – 488 с.
161. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / за ред. О. О. Любара. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 450 с.
162. К новым рубежам общего образования // Советская педагогика. – 1985.



– № 1. – С. 3–12.

- 163.** Калинин К. Професійно-технічна освіта, як основна база всієї освітньої системи / К. Калинин // Пролетарська освіта. – 1920. – № 1. – С. 21–24.
- 164.** Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения / З. И. Калмыкова. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
- 165.** Капица П. Л. Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодежи : докл. на Междунар. конгрессе по подг. препод. физики для ср. школы / П. Л. Капица // Эксперимент, теория, практика : статьи выступления / П. Л. Капица. . – М. : Наука. – 1974. – С. 148–159.
- 166.** Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева ; сост. П. А. Лебедев ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
- 167.** Каптерев П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – СПб., 1910. – 704 с.
- 168.** Каптерев П. Ф. О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов / П. Ф. Каптерев // Педагогический сборник. – 1893. – № 1. – С. 1–18.
- 169.** Каптерев П. Ф. Об основах реформы школы / П. Ф. Каптерев // Школа и жизнь. – 1911. – № 10. – С. 2.
- 170.** Катков М. Н. Значение концентрации / М. Н. Катков // Московские ведомости. – 1864. – 31 октября (№ 238). – С. 1–2.
- 171.** Катков М. Н. Наша учебная реформа : (статьи из Московских ведомостей 1864–1871 гг.) / М. Н. Катков. – М. : Изд. С. Н. Фишер, 1890. – 476 с.
- 172.** Катков М. Н. Несколько слов вместо современной летописи / М. Н. Катков // Русский вестник. – 1861. – № 1. – С. 478–484.
- 173.** Катков М. Н. Несколько слов вместо современной летописи / М. Н. Катков // Русский вестник. – 1861. – № 1. – С. 478–484.
- 174.** Катков М. Н. Обзорение всего пути возрождения русских гимназий По Высочайшем утверждении устава гимназий 1871 г. / М. Н. Катков // Московские ведомости. – 1871. – 4 июля (№ 144).
- 175.** Кваліфікація випускників профшкіл // Шлях освіти. – 1927. – № 11. – С. 207.
- 176.** Киевские педагогические съезды // Весник воспитания. – 1916. – № 6. – С. 103–132.
- 177.** Клоссовский А. В. Материалы к вопросу о постановке среднего образования в России / А. Клоссовский, заслуж. проф. Имп. Новорос. унта. – Одесса : Тип. «Экономическая», 1904. – 52 с.
- 178.** Ключева И. Граф П. Н. Игнатьев и наше народное образование / И. Ключева // Весник воспитания. – 1917. – № 2. – С. 56–99.
- 179.** Коваленский М. Н. Средняя школа / М. Н. Коваленский // История России в XIX в. : в 9 т. – СПб. : Изд-во товарищества братья А. и И. Гранат, 1911. – Т. 7. – С. 170–202.

180. Коваль М. В. Громадсько-політична та культурно-освітня діяльність В. П. Затонського : рукопис : дис. ... канд. істор. наук : 07.00.01 "Історія України" / Коваль Михайло Володимирович ; Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2007. – 303 с.
181. Ковчин Н. А. Дидактичні умови диференціації навчання старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 "Теорія навчання" / Ковчин Наталія Андріївна ; Криворізький держ. пед. ун-т, 2010. – 20 с.
182. Козаков Є. О. Підготовка учнів до праці / Є. О. Козаков // Радянська школа. – 1986. – № 2. – С. 21–25.
183. Колесникова И. А. Нормирующая функция педагогической парадигмы / И. А. Колесникова // Современные проблемы педагогики: парадигмы науки и тенденции развития образования : материалы Всероссийской методологической конференции-семинара : в 2 ч. – Краснодар : КГУ, 2006. – Ч. 1 : Парадигма педагогики в контексте развития научного знания / гл. ред. В. В. Краевский. – С. 58–64.
184. Колесникова С. Ю. Учебно-воспитательный процесс в Саратовской духовной семинарии (вторая половина 50-х – начало 70-х гг. XIX в.) / С. Ю. Колесникова // Новый университет. – 2011. – № 2. – С. 76–81.
185. Коляда Н. М. Джерельна база дослідження історії дитячого руху в Україні / Н. М. Коляда // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 338–344.
186. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов / Н. Г. Комлев. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1308 с.
187. Кононенко П. П. З'їзд відбувся – проблеми залишаються / П. П. Кононенко // Радянська школа. – 1990. – № 1. – С. 3–8.
188. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы : гимназии и реальные училища с конца XIX века до Февральской революции 1917 г. / Н. А. Константинов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Учпедгиз, 1956. – 247 с.
189. Концептуальні питання проекту Закону України «Про освіту» : (за результатами роботи групи експертів від 26.02.2015 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art\\_id=64445&cat\\_id=64438](http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=64445&cat_id=64438)
190. Концепция общего среднего образования : проект ВНИК "Базовая школа" // Учительская газета. – 1988. – 23 августа (№ 100).
191. Концепція державного стандарту загальної середньої освіти України // Освіта України. – 1997. – 15 серпня. – С. 4–5.
192. Концепція профільного навчання в старшій школі : проект / Ін-т педагогіки АПН України // Освіта України. – 2003. – 10 червня (№ 42–43). – С. 8–9.
193. Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України // Рад. освіта. – 1991. – 14 серп. (№ 65). – С. 1–3.
194. Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості // Інформаційний збірник Міністерства освіти. – 1996. – № 17–18. – С. 53–64.

195. Концепція Українського національного гуманітарного ліцею // Школи нового типу : зб. документів і матеріалів / укл. В. Г. Шевченко ; ред. кол.: В. Ф. Паламарчук (наук. ред.) [та ін.]. – К. : ІСДО, 1994. – 64 с.
196. Корнетов Г. Б. История педагогики: теоретическое введение : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. – М. : АСОУ, 2013. – 172 с.
197. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.
198. Косман Г. Мысли об образовании вообще и образовании юношества в России / Г. Косман // Журнал Министерства народного просвещения. – 1861. – Июль, ч. СХІ. – С. 71–104.
199. Кохановский В. П. Философия и методология науки : учебн. для высш. учебн. завед. / В. П. Кохановский. – Ростов-на-Дону, 1999. – 576 с.
200. Коховский В. П. Реформа военно-учебных заведений: ее причины, способ осуществления и результаты (1862–1869 г.) / В. П. Коховский // Педагогический сборник. – 1869. – № 3. – С. 179–221.
201. Кочетов А. Н. Профессиональное образование в 60-80-х годах: путь к инфляции / А. Н. Кочетов // Отечественная история. – 1994. – № 4–5. – С. 143–158.
202. Кочубей Т. Д. Історіографія дослідження проблеми розвитку української педагогічної думки другої половини ХVІІ – ХVІІІ століття / Т. Д. Кочубей // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 361–367.
203. Кравцов С. С. Профильное обучение в современной России: теория и практика : монография / С. С. Кравцов. – М. : Готика, 2007. – 296 с.
204. Краткие сведения о коммерческих учебных заведениях Министерства финансов в 1902 – 1903 учебном году // Техническое образование. – 1903. – № 4 – С. 97–118.
205. Кремень В. Г. Передмова : (вступне слово президента АПН України В. Г. Кременя) / В. Г. Кремень // Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи : матер. методол. семінару АПН України, 20 листоп. 2008 р., Київ. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 188 с.
206. Крилов І. Система освіти в Україні (1917–1939) / І. Крилов. – Мюнхен, 1956. – 95 с.
207. Кузь В. Г. Виклики сучасної епохи і педагогічна наука / В. Г. Кузь // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2005. – № 4. – С. 27–39.
208. Кузь В. Г. Принцип природовідповідності діє / В. Г. Кузь // Вісник наукової лабораторії «Василь Сухомлинський і школа ХХІ століття» / за ред. В. Г. Кузя. – Умань, 2001. – Вип. 3. – С. 3–10.
209. Кузьмин Н. Н. Вопросы реформы средней общеобразовательной школы министерства просвещения в период нового революционного подъема и первой мировой войны (1910 – февраль 1917 гг.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кузьмин Н. Н. – М. : МОПИ им. Н. К. Крупской, 1958. – 20 с.
210. Кукурудзяк М. Г. Кам'янець-Подільський державний український університет як новий тип вищої школи в УНР / М. Г. Кукурудзяк,

М. М. Собчинська // Поділля і Волинь в контексті історії національного відродження України : науковий збірник. – Хмельницький : Доля. – 1995. – С. 151–153.

- 211.** Кулик І. О. Педагогічна історіографія – новаційний напрямок історико-педагогічних досліджень / І. О. Кулик // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія “Педагогічні науки”. – Чернігів, 2010. – Вип. 79. – С. 169–171.
- 212.** Куриленко Г. О. Участь П. І. Холодного в процесі творення «Проекту єдиної школи на Україні» (1917–1920 рр. / Г. О. Куриленко, Ю. В. Телячий // Петро Іванович Холодний (1876 – 1930 рр.) : життя в ім'я України : зб. статей і повідомлень за матер. Всеукраїнського круглого столу, (14–15 грудня 2006 р., Кам'янець-Подільський державний університет). – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2007. – С. 67–80.
- 213.** Кушнір В. М. Впровадження політехнічного навчання у загальноосвітній школі у 1952–1958 роках / В. М. Кушнір // Історико-педагогічний альманах / гол. ред. О. Сухомлинська. – Умань, 2014. – Вип. 2 (19). – С. 68–72.
- 214.** Кушнір В. М. Втілення ідеї поглибленого вивчення предметів в умовах утилітарної середньої освіти (60 – 70-ті роки ХХ ст.) / В. М. Кушнір // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. 2. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2015. – С. 118 – 123.
- 215.** Кушнір В. М. Втілення ідеї профільного навчання у практику середньої школи в другій половині 1980-х – на початку 1990-х років / В. М. Кушнір // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія "Педагогіка". – 2015. – № 2. – С. 14–19.
- 216.** Кушнір В. М. Досвід організації диференційованої виробничої праці у Павлівській середній школі протягом 50–70-х років ХХ століття / В. М. Кушнір // Наукові записки / ред. кол.: В. В. Радул, С. П. Величко [та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – Вип. 123, т. 1. – С. 204–208.
- 217.** Кушнір В. М. Досвід професійної профілізації у Павлівській середній школі В. О. Сухомлинського / В. М. Кушнір // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Вип. 41. – С. 168–175.
- 218.** Кушнір В. М. Досвід професіоналізації старших класів Павлівської середньої школи протягом 1956–1964 років / В. М. Кушнір // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць / за ред. О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської. – Вип. 1.47 (114). – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. – С. 157–16.
- 219.** Кушнір В.М. З історії профільної школи України / В. М. Кушнір // Edukacja a rynek pracy. Kompetencje społeczno-zawodowe determinantem gotowości człowieka do efektywnej adaptacji zawodowej / pod redakcją W.

Łozowieckiej, M. Jagodzińskiej, K. Przybyszewskiej, E. Wiśniewskiej, – 2013. – SS. 115 – 123.

- 220.** Кушнір В.М. Ідеологічні напрями суспільно-педагогічних течій другої половини ХІХ століття / В. М. Кушнір // Вісник лабораторії дидактики імені Я.А.Коменського // гол. ред. Побірченко Н. С. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2013. – 116. – С.55-56
- 221.** Кушнір В. М. Ідеологія ставлення педагогів до проблеми поділу гімназійної освіти на класичну та реальну протягом другої половини ХІХ століття / В. М. Кушнір // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 28, т. 1. – С. 161–167.
- 222.** Кушнір В. М. Історіографія проблеми профільної диференціації середньої школи протягом II половин ХІХ століття / В. М. Кушнір // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 406–410.
- 223.** Кушнір В. М. Микола Пирогов про класичну та реальну освіту / В. М. Кушнір // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Вип. 40. – С. 270–276.
- 224.** Кушнір В. М. Особливості становлення вітчизняної системи освіти I чверті ХІХ століття / В. М. Кушнір // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / [за ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – Вип. LXIV. – С. 115–122.
- 225.** Кушнір В. М. Підходи до профілювання III ступеня загальноосвітньої школи у «Проекті єдиної української школи на Україні» / В. М. Кушнір // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [ред. кол. : Пащенко Д. І. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – Вип. 11. – С. 181–185.
- 226.** Кушнір В. М. Погляди К. Д. Ушинського на проблеми загальної середньої школи / В. М. Кушнір // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського / гол. ред. Богуш А. М. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2013. – Спецвип. “Творча спадщина К. Д. Ушинського у вимірах освіти ХХІ сторіччя”. – С. 266–272.
- 227.** Кушнір В. М. Погляди Михайла Никифоровича Каткова на класичну та реальну середню освіту ХІХ століття / В. М. Кушнір // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 44. – С. 279–285.
- 228.** Кушнір В. М. Проблема становлення оптимального співвідношення стандартизації і варіативності освіти впродовж 1990–1991 рр. /В.М.Кушнір // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки / [ред. кол. : Черевко О.В. (гол. ред.) та інші]. Черкаси : Черкаський



- національний університет імені Богдана Хмельницького, 2015. – № 13 (346). – 2015. – С.108–111
- 229.** Кушнір В. Профілізація старшої школи в освітній політиці УРСР впродовж першої половини 80-х років ХХ століття / В. М. Кушнір // Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology, II (17). – Budapest, 2014. – С. 6-49.
- 230.** Кушнір В. М. Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи: концептуальні засади / В.М.Кушнір // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки / [ред. кол. : Черевко О.В. (гол. ред.) та інші]. Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2015. – № 14 (347). – 2015. – С.
- 231.** Кушнір В. М. Розвиток ідеї профільного навчання у контексті освітніх реформ 60-х років ХІХ століття / В. М. Кушнір // Збірник наукових праць. – К. : Міленіум, 2005. – Ч. 1. – С. 182–191.
- 232.** Кушнір В. М. Україна і Росія (1917-1919 рр.): дві концепції єдиної школи / В.М.Кушнір // Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia / pod redak. Jacka Piekarskiego. – Płock: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku, 2014. – Ss. 267 – 276.
- 233.** Кушнір В. М. Шляхи реалізації ідеї профілізації шкільництва в період УНР / В. М. Кушнір // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2015. – Вип. 52. – С. 243–247.
- 234.** Кушнір В. Н. Опыт фуркации старших классов общеобразовательных заведений российской империи II половины XIX – нач. XX века / В. Н. Кушнір // Категория «социального» в современной педагогике и психологии : материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2-3 апреля 2014 г. в 2 частях / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск: СИМЖЕТ, 2014. – Часть 2. – С. 240–245.
- 235.** Кушнір В. Н. Периодизация профильного обучения в течении 1849 – 1999 гг. / В. Н. Кушнір // Естественно-гуманитарные исследования. – № 8.– 2015. – С. 58–62.
- 236.** Кушнір В. Н. Профільне обучение в истории развития украинской школы (II половина XIX – XX века): методологический аспект / В. Н. Кушнір //
- 237.** Кушнір В. Н. Развитие идеи дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе на протяжении 1958–1964 гг. / В.Н.Кушнір // Актуальные вопросы теории и практики современного гуманитарного знания. Третья международная научно-практическая конференция (Орел, 18 сентября 2014 г.): материалы конференции / под ред. М.И. Алдошиной, И.Е. Воронковой. – Орел, 2014. – С. 40–45.
- 238.** Лаврентев М. А. Нужны ли специальные школы для «особо одарённых»? / М. А. Лаврентьев // Кикоин. Колмогоров. ФМШ МГУ / сост. А. М. Абрамов. – 2-е изд. – М. : ФАЗИС, 2009. – С. 115–117.
- 239.** Лебедев П. А. Последняя попытка модернизации просвещения в

- Российской империи / П. А. Лебедев // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 79–82.
240. Легков Є. І. Загальноосвітня школа і виробниче навчання / Є. І. Легков // Радянська школа. – 1957. – № 3. – С. 66–72.
241. Лернер П. С. Профильное образование: взаимодействие противоположностей / П. С. Лернер // Школьные технологи. – 2002. – № 6. – С. 75–81.
242. Литвин Л. Н. Школа, педагогика и дошкольное воспитание / Л. Н. Литвин // История педагогики : учебн. пособ. для пед. ин-тов / под. ред. М. Ф. Шабаевой. – М. : Просвещение. – 1981. – С. 338–352.
243. Лікарчук І. Замість епітафії [Електронний ресурс] / І. Лікарчук. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/255-111>
244. Лікарчук І. Проблема профілізації навчання в старшій школі та шляхи її розв'язування / І. Л. Лікарчук // Директор школи. – 2003. – № 20. – С. 9–10.
245. Лікарчук І. Л. Міністри освіти України : в 2 т. / І. Л. Лікарчук. – К. : Видавець Ешке О. М., 2002. – Т. 1 : (1917–1943 рр.). – 328 с.
246. Лобер Д. Є Про політехнічну підготовку учнів / Д. Є. Лобер // Радянська школа. – 1957. – № 3. – С. 61–66.
247. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
248. Лотоцкий А. За народную школу / А. Лотоцкий // Весник воспитания. – 1916. – № 5. – С. 1–55.
249. Луговий В. І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В. І. Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : в 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 24–36.
250. Луговий В. І. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 5–22.
251. Луговий, В. І. Диференціація середньої освіти в країнах Організації економічного співробітництва і розвитку / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія : вісник Академії пед. наук України. – 2009. – № 1. – С. 60–67.
252. Луначарский А. В. Единая трудовая школа и техническое образование / А. В. Луначарский // Вестник профессионально-технического образования. – 1920. – № 5–7. – С. 3–5.
253. Луначарский А. В. О народном образовании / А. В. Луначарский ; ред. кол.: Н. К. Гончаров [и др.] ; сост. Ф. С. Озерская. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 559 с.
254. Луначарский А. В. Проблема повышенного образования / А. В. Луначарский // Вопросы школы II ступени : труды Первой Всероссийской конференции школ II ступени, 5–10 июля 1925 г. – М., 1926. – С. 5–17.
255. Мазепа І. Україна в огні і бурі революції 1917–1921 рр. / І. Мазепа. – [Б. м.] : Прометей, 1950. – Ч. I : Центральна Рада, Гетьманщина, Директорія

- 210 с. ; 1951. – Ч. 2 : Кам'янецька доба – зимовий похід. – 45 с. ; Ч. 3 : Польсько-український союз. Кінець збройних змагань УНР. – 223 с.
- 256.** Майборода В. К. Історія становлення і розвитку національної школи в Україні / Майборода В. К. // Вісник Академії педагогічних наук України : щокварт. науково-теорет. та інформ. часопис. – К., 1993. – Вип. 1. – С. 71–79.
- 257.** Майборода В. К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917–1992 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук у формі наук. доп. : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Майборода Василь Каленикович ; АПН України, Ін-т педагогіки. – К., 1993. – 58 с.
- 258.** Макарчук С. А. Джерелознавство історії України : навч. посіб. / С. А. Макарчук. – Львів : Світ, 2008. – 512 с.
- 259.** Мамонтов Я. Современный педагогический индивидуализм и методика законоведения / Я. Мамонтов // Школа и жизнь. – 1915. – 27 июля (№ 30). – С. 727–735.
- 260.** Маринич О. М. На фініші шкільної п'ятирічки / О. М. Маринич // Радянська школа. – 1975. – № 9 – С. 1–12.
- 261.** Маринич О. М. Рішення XXV з'їзду КПРС і завдання загальноосвітньої школи / О. М. Маринич // Радянська школа. – 1976. – № 6. – С. 3–12.
- 262.** Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс ; Институт Марксизма-Ленинизма при ЦК КПСС. – М. : Политиздат, 1962. – Т. 22. – С. 194–203.
- 263.** Масловский А. Ф. Русская общеобразовательная школа : мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы / А. Ф. Масловский. – СПб. : Госуд. Тип., 1900. – 275 с.
- 264.** Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС 17–18 февраля 1988 года. – М. : Политиздат, 1988. – 63 с.
- 265.** Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 23 апреля 1985 г. – М. : Политиздат, 1985. – 31 с.
- 266.** Материалы по коммерческому образованию. – СПб. : Тип. В. Комарова, 1901. – Вып. 1 : Коммерческие училища. Съезд директоров и представителей попечительных советов в июне 1901 года в г. С.-Петербурге. – 163 с.
- 267.** Материалы по реформе средней школы : примерные программы и объяснительные записки. – Пг. : Сенатская типография, 1915. – 548 с.
- 268.** Медынский Е. Н. История педагогики / Е. И. Медынский. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
- 269.** Мельников А. Родом из интерната [Электронный ресурс] / А. Мельников. – Режим доступа: // <http://internatsy.org/memoirs.htm>
- 270.** Мельников И. Реформа общеобразовательной и профессиональной школы: задачи и пути реализации / И. Мельников, С. Титович // Советская педагогика. – 1984. – № 8. – С. 10–18.
- 271.** Мельников М. А. Опыт дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе / М. А. Мельников // Советская педагогика. – 1960. – № 8. – С. 34–50.



272. Миргородський П. Л. Загальноосвітні школи Української РСР в семиріччі / П. Л. Миргородський // Радянська школа. – 1959. – № 8. – С. 48–53.
273. Миргородський П. Л. Розвиток народної освіти в Українській РСР за 40 років / П. Л. Миргородський // Радянська школа. – 1957. – № 6. – С. 12–22.
274. Миропольский С. Практическая организация педагогических классов при женских гимназиях министерства народного просвещения / С. Миропольский // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1879. – Ч. ССІ, отд. III. – С. 1–33.
275. Миттельштейнер Э. О. Материалы к организации реального образования / Э. О. Миттельштейнер. – М. : К. И. Тихомиров. – 1895. – 71 с.
276. Михельсон А. Д. Объяснение 25000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с означением их корней / А. Д. Михельсон. – М. : Издание книгопродавца А. И. Манухина, 1865. – 718 с.
277. Моисеев А. М. Многообразие школ: плюсы и минусы / А. М. Моисеев, М. М. Поташник // Народное образование. – 1997. – № 4. – С. 47–53.
278. Молоков Д. С. Тенденции развития советской общеобразовательной школы второй половины 60-х – первой половины 80-х годов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Молоков Дмитрий Сергеевич ; Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2004. – 178 с.
279. Монахов В. М. Дифференциация обучения в средней школе / В. М. Монахов, В. А. Орлов, В. В. Фирсов // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 42–47.
280. Морева О. В. Педагогические парадигмы: опыт систематизации / О. В. Морева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2004. – № 2. – 154–165 с.
281. Мороз О. Серпнева нарада вирішить / О. Мороз // Освіта. – 1993. – 19 серпня (№ 5). – С. 2.
282. Музиченко О. Ф. Монизм и школа / О. Ф. Музиченко // Русская школа. – 1908. – № 10. – С. 1–30.
283. Музиченко О. Ф. На пути к демократизации школы / О. Ф. Музиченко // Русская школа. – № 7–8. – 1907. – С. 1–22.
284. Музиченко О. Ф. Питання про єдину школу на Україні / О. Ф. Музиченко // Вільна Українська Школа. – 1918. – Т. 2, № 8–9. – С. 85–89.
285. Музиченко О. Ф. Реформа школи чи шкільна реформація / О. Ф. Музиченко // Вільна Українська Школа. – 1918–1919. – № 6–7. – С. 1–14.
286. Мусин-Пушкин А. Среднеобразовательная школа в России и ее значение / А. Мусин-Пушкин. – Петроград : Главное Управление Уделов, Моховая 40, 1915. – 166 с.
287. Навчальний план школи // Освіта. – 1993. – 22 квітня (№ 13). – С. 8–9.
288. Навчальні плани загальноосвітніх середніх шкіл УРСР з поглибленим

- теоретичним і практичним вивченням ряду предметів на 1986–1987 н. р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1986. – № 13. – С. 71.
- 289.** Навчальні плани загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1966/1967 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1966. – № 13–14. – С. 2–22.
- 290.** Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл Української РСР на 1972/73 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1972. – № 6. – С. 5–23.
- 291.** Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1974/75 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1974. – № 5. – С. 3–13.
- 292.** Навчальні плани та програми ШСМ // Шлях освіти. – 1927. – № 1. – С. 213–215.
- 293.** Найда О. Н. И. К. Кикоин и интернат при МГУ / О. Р. Найда // Кикоин. Колмогоров. ФМШ МГУ / сост. А. М. Абрамов. – 2-е изд. – М. : ФАЗИС, 2009. – С. 151–155.
- 294.** Нариси історії Українського шкільництва ( 1905–1933 рр. ) / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Заповіт, 1996. – 302 с.
- 295.** Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР ( 1917–1967 ) / відп. ред.: А. Г. Бондар. – К. : Рад. школа, 1967. – 483 с.
- 296.** Народне життя // Народна воля. – 1918. – 10 червня (№ 87).
- 297.** Народное образование в СССР : 1917–1967 / под ред. М. А. Прокофьева [и др.] – М. : Просвещение. – 1967. – 246 с.
- 298.** Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов : 1917–1973 гг. / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
- 299.** Народное образование на Юго-Западном крае // Школа и жизнь. – 1915. – 13 июня (№ 28). – С. 687–688.
- 300.** Народное хозяйство за 70 лет : юбилейный стат. ежегодник / Госкомстат СССР. – М. : Финансы и статистика, 1987. – 766 с.
- 301.** Неверов Я. Практические замечания провинциального педагога на проект устава низших и средних училищ / Я. Неверов // Отечественные записки. – 1860. – Декабрь. – С. 83–92.
- 302.** Немоловский И. Об учебных планах рабфаков / И. Немоловский // Путь просвещения. – 1923. – № 6. – С. 51–64.
- 303.** Никифоров Л. Л. З поглядом у мабутнє / Л. Л. Никифоров // Радянська школа. – 1986. – № 4. – С. 4–7.
- 304.** Ничкало Н. Г. Перехід до загальної професійної освіти молоді – вимога науково-технічного прогресу / Н. Г. Ничкало // Радянська школа. – 1985. – № 12. – С. 56–61.
- 305.** Новиков А. Повторять пройденное не надо / А. Новиков // Учительская газета. – 1987. – 6 августа.
- 306.** Новиков С. М. Пути совершенствования факультативных занятий / С. М. Новиков, Д. М. Комский // Советская педагогика. – 1977. – № 3. – С.

28–34.

- 307.** О дальнейшем совершенствовании общего образования молодежи и улучшение условия работы общеобразовательной школы : пост. ЦК КПРС и Совета Министров СССР от 12 апреля 1984 г. № 313 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_12026.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_12026.htm)
- 308.** О делении учебных групп в межшкольных УПК // Школа и производство. – 1987. – № 7. – С 25–26.
- 309.** О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов : 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика. – 1974. – С. 219–224.
- 310.** О преобразовании Киевской женской гимназии, а также Белоцерковской, Златопольской и Немировской женских прогимназий // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1880. – Ч. ССХ, отд. 1. – С. 9–10.
- 311.** Об изменении срока обучения в средних общеобразовательных трудовых политехнических школах с производственным обучением : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 авг. 1964 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. докл. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 218.
- 312.** Об организации в г. Киеве специализированной школы-интернат физико-математического профиля [Электронный ресурс] : пост. Совета Министров Украинской ССР от 28 сентября 1963 г. № 1113 г. Киев. – Режим доступа : <http://ufml.edukit.kiev.ua/istoriya/>
- 313.** Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся [Электронный ресурс] : пост. Совета Министров СССР от 23 августа 1974 г. № 662. – Режим доступа: <http://www.economics.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data03/tex14484.htm>
- 314.** Об организации специализированных школ-интернатов физико-математического и химико-биологического профиля : пост. Совета Министров СССР № 903 от 23.08.1963 // Кикоин. Колмогоров. ФМШ МГУ / сост. А. М. Абрамов. – 2-е изд. – М. : ФАЗИС, 2009. – С159–160.
- 315.** Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР : закон Союза Советских Социалистических Республик от 24 декабря 1958 г. – М. : Изд-во “Известия советским депутатам трудящихся СРСР”, 1958. – 30 с.
- 316.** Об утверждении положения о базовом предприятии общеобразовательной школы : пост. Совета Министров СССР от 30 августа 1984 г. // Справочник партийного работника. – 1985. – М. : Политиздат, 1985. – Вып. 25. – С. 426–432.
- 317.** Об учениках, перешедших в реальные училища из гимназий и прогимназий в начале 1873/1874 учебного года // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1874. – Ч. CLXXII,

отд. IV. – С. 67–82.

- 318.** Об учреждении в городе Херсоне реального училища (27 января 1876 года) // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1876. – Ч. CLXXXIX, отд. 1. – С. 26.
- 319.** Об учреждении в г. Мариуполе мужской гимназии // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1876. – Ч. CLXXXIX, отд. 1. – С. 26.
- 320.** Общее среднее образование // Советская педагогика. – 1988. – № 4. – С. 14–35.
- 321.** Объяснительной записке к проекту устава общеобразовательных заведений Министерства народного просвещения // Замечания на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. – СПб. : Типография императорской Академии наук, 1862. – Ч. 1. – С. 95–114.
- 322.** Огнев'юк В. Віктор Огнев'юк: «Зволікання із впровадженням профільності було б стратегічною помилкою» : інтерв'ю / В. Огнев'юк – заст. держсекр. МОН України ; провела Л. Марченко] // Освіта України. – 2003. – 27 травня (№ 38). – С. 3.
- 323.** Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : [моногр.] / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
- 324.** Огнев'юк В. О. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти / Віктор Огнев'юк // Освітологія. – 2013. – Вип. 2. – С. 9–14.
- 325.** Організація профільного навчання в країнах Західної Європи : монографія / М. І. Сметанський, Н. Л. Кравець, Л. П. Фаннінгер, Н. І. Костенко ; за ред. М. І. Сметанського. – Вінниця : ВДПУ, 2008. – 339 с.
- 326.** Орієнтовний перелік курсів за вибором для 8–11 класів гімназії за напрямами // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1992. – № 11. – С. 7–8.
- 327.** Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе : учеб. пособие / И. М. Осмоловская. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 176 с.
- 328.** Осмоловская И. М. Организация дифференцированного обучения в современной школе / И. М. Осмоловская. – М. : Воронеж : Модэк, 1998. – 154 с.
- 329.** Основи будівництва вільної єдиної трудової соціалістичної школи на Україні // Вільна Українська Школа. – 1918–1919. – Березень–квітень (№ 8–9). – С. 149–152.
- 330.** Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов : 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика. – 1974. – С. 137–145.
- 331.** Отечественная церковь по статистическим данным с 1840/41 по 1890/91 гг. / сост. И. Преображенский. – СПб. : Тип. Э. Арнгольда, 1897. – 240 с.
- 332.** Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР XVIII в. – первая половина XIX в. / под. ред. М. Ф. Шабаевой – М. :

Педагогика, 1973. – 605 с.

- 333.** Памяти П. Ф. Лесгафта : сб. статей / под ред. Е. Н. Медынского. – М. : Физкультура и спорт, 1947. – 125 с.
- 334.** Паращенко Л. Приватні школи в Україні: уверх сходами, які ведуть донизу [Електронний ресурс] / Л. Паращенко, В. Громовий // Освітня політика : портал громадських експертів. – Режим доступу: <http://education-ua.org> – 29.11.2013.
- 335.** Пашенко Д. І. Педагогіка співробітництва – анахронізм 80-х років ХХ ст. чи гуманістична технологія ХХІ ст.? / Д. І. Пашенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : науков. зб. Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – К. : Науковий світ, 2004. – Вип. 8. – С. 206–214.
- 336.** Певцова Е. А. Дифференциация обучения в педагогической теории и практике общеобразовательных учреждений, период 1917–1994 гг. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Певцова Елена Александровна. – М., 1994. – 172 с.
- 337.** Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред.: А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – Т. 1. – 832 с.
- 338.** Педагогічна профорієнтація учнів загальноосвітніх шкіл та механізм їх відбору на педагогічні спеціальності : метод. реком. для вчителів шкіл, викл. пед. інст. та унів., пед. фак. вищих навч. закладів / укл.: В. Кузь, О. Коберник, В. Ф. Мішкурова. – К. : Науковий світ, 2004. – 43 с.
- 339.** Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Пед. думка, 2001. – 514 с.
- 340.** Перша українська гімназія ім. Т. Шевченка в Києві // ВУШ. – 1917. – № 2. – С. 113–114.
- 341.** Перышкин А. В. Опыт дифференцированного обучения на физико-техническом отделении средней школы № 710 г. Москвы / А. В. Перышкин // Советская педагогика. – 1960. – № 8. – С. 51–60.
- 342.** Петров В. М. Досвід організації факультативних занять з математики / В. М. Петров // Радянська школа. – 1968. – № 11. – С. 6–69.
- 343.** Пижик А. М. Реформування системи національної освіти в добу Директорії УНР / А. М. Пижик. – К. : [б. в.], 1998. – 44 с.
- 344.** Пироженко Л. В. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття) : Монографія / ав.: Пироженко Л. В. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 304 с.
- 345.** Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов. – М. : Изд. Акад. пед. наук РСФСР. – 1952. – С. 55–84.
- 346.** Пирогов Н. И. Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения // Избранные педагогические сочинения. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – С. 230–258.
- 347.** Пирогов Н. И. Школа жизни / Н. И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952. – С. 201–285.
- 348.** Піддячий М. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних



- навчально-виробничих комбінатах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07  
“Теорія і методика виховання” / Піддячий Микола Іванович ; Інститут  
проблем виховання АПН України. – К., 2002. – 296 с.
- 349.** Підсумки IV наради робітників освіти // Шлях освіти. – 1928. – № 7. –  
С. 1–13.
- 350.** Пінчук Г. П. Ширше розгорнути політехнічне навчання в  
загальноосвітній школі / Г. П. Пінчук // Радянська школа. – 1956. – № 3. –  
С. 1–16.
- 351.** По вопросу о преобразовании реальных гимназий // Журнал  
Министерства народного просвещения. – Спб. : Печатня В. Головина, 1871.  
– Ч. CLV, отд. 4. – С. 1–24.
- 352.** По поводу нового устава гимназий и прогимназий // Журнал  
Министерства народного просвещения. – Спб. : Тип. Рогальского и Ко,  
1864. – Ч. СХХIV, отд. III. – С. 821–932.
- 353.** Побірченко Н. С. Два погляди на проблеми освіти: М. Пирогов та  
К. Ушинський / Н. С. Побірченко // Наукові записки Ніжинського  
державного університету імені Миколи Гоголя. Серія ”Психолого-  
педагогічні науки”. – Ніжин, 2009. – № 4. – С. 61–65.
- 354.** Подзігун, А. М. Організаційно-педагогічні засади діяльності ліцеїв у  
сільській місцевості : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна  
педагогіка та історія педагогіки” / Подзігун Андрій Миколайович ;  
Вінницький держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Вінниця : Вінницький  
держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, 2011. – 20 с.
- 355.** Поздняков Е. В «Школе дипломатов» : 1946–1951 / Е. В. Поздняков. –  
М. : Одесса. – 2013. – 73 с.
- 356.** Позняков А. Н. Реформирование системы общего образования России в  
середине 1980-х – 1990-х годах : дис. ... канд. ист. наук. : 07.00.02  
«Отечественная история» / Позняков Александр Николаевич. – Саратов,  
1999. – 267 с.
- 357.** Покровський М. М. Система народної освіти в СРСР /  
М. М. Покровський // Система народної освіти : зб. / уклад.: Зільберштейн  
А., Ястржембський В. – Х. : ДВУ, 1929. – С. 173–182.
- 358.** Політичне навчання в загальноосвітній школі / за ред.  
М. А. Мельникова, М. М. Скаткіна. – К. : Радянська школа, 1954. – 319 с.
- 359.** Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в  
русском языке / сост. М. Попов. – М. : Изд-во И. Д. Сытина, 1907. – 594 с.
- 360.** Положение о коммерческих учебных заведениях // Полное собрание  
законов Российской империи. – Собр. Третье. – Спб., 1899. – Т. 16, отд. 1.  
С. 282–288.
- 361.** Положение о межшкольном учебно-производственном комбинате  
трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся // Школа и  
производство. – 1985. – № 8. – С. 7–10.
- 362.** Положение о специальных школах народных комиссариатов  
просвещения РСФСР и УССР : утв. постановлением Совета Народных  
комиссаров № 452 от 9 апреля 1938 г. // Собрание распоряжений и

- постановлений Правительства СССР. – 1938. – № 1. – С. 634–635.
- 363.** Положение о школах и классах с углубленным теоретическим и практическим изучением отдельных учебных предметов // Сборник приказов и инструкций. – 1974. – С. 8–11.
- 364.** Положение об единой трудовой школе РСФСР // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов : 1917–1973 гг. / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – С. 133–137.
- 365.** Положення про гімназії // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1992. – № 15–16. – С. 17–22.
- 366.** Положення про Єдину Трудову Школу Української Соціалістичної Радянської Республіки // Вільна Українська Школа. – 1918–1919. – № 10. – С. 248–251.
- 367.** Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад // Освіта. – 1993. – 3 вересня (№ 29). – С. 8–9.
- 368.** Положення про школи (класи) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням навчальних предметів // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1986. – № 13. – С. 4–7.
- 369.** Положення про школи сільськогосподарського учнівства : затв. 23 грудня 1927 р. пост. ВУЦВК та РНК УСРР // Збірник узаконень та розпоряджень робітничо-селянського уряду України. – Х. : Держвидав України, 1928. – Відділ 1. – С. 951–953.
- 370.** Полонська-Василенко Н. Історія України, 1900–1923 рр. / Н. Полонська-Василенко. – К. : [Пам'ятки України] ; [Відродження], 1991. – 136 с.
- 371.** Помагайба В. І. Завдання навчально-виховної роботи в 9–11 класах // Радянська школа. – 1963. – № 1. – С. 35–39.
- 372.** Попов В. Д. Перестройка общественных отношений и современная школа / В. Д. Попов // Советская педагогика. – 1990. – № 6. – С. 37–41.
- 373.** Поссе К. А. О согласовании программ в средней и высшей школах : доклад / К. А. Поссе // Труды 1-го Всероссийского съезда преподавателей математики : 27-го декабря 1911 г. – 3-го января 1912 г. – СПб. : Типография "Север", 1913. – Т. 1 : Общия собрания. – С. 452–458.
- 374.** Постанови у справі організації освіти // Вісті з Української Центральної Ради 1917. – Май (№ 5). – С. 283.
- 375.** Постернак С. Из истории освітнього руху на Україні за часи революції 1917–19 рр. / С. Постернак. – К. : Печатне Видавниче товариство «Друкарь», 1920. – 128 с.
- 376.** Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 № 651-XIV. – К. : Парлам. вид-во, 1999. – 31 с.
- 377.** Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі [Електронний ресурс]: наказ МОН № 1456 від 21.10.13 року. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/37784/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/)
- 378.** Про зміну розділу I, відділу 2, частини 2, книги 3 Кодексу законів про Народні Освіту УСРР «Про професійну школу» : постанова Всеукр. Центральн. викон. комітету і РНК УСРР від 9 червня 1926 р. // Збірник

- Узаконень та розпоряджень робітничо-селянського уряду України. – Х. : Держвидав України, 1926. – С. 9–15.
- 379.** Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в країні // Радянська школа. – 1958. – № 11. – С. 3–23.
- 380.** Про навчальний план школи // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1991. – № 15–16. – С. 49–50.
- 381.** Про нормативно-правові документи для загальноосвітніх навчально-виховних закладів // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1992. – № 15–16.
- 382.** Про організацію спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням циклу навчальних предметів // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1986. – № 21. – С. 5–15.
- 383.** Про організацію факультативних занять учнів 7–10 класів загальноосвітніх шкіл УРСР у 1967/68 навчальному році // Радянська школа. – 1967. – № 8. – С. 20–23.
- 384.** Про освіту : закон Української Радянської Соціалістичної Республіки від 23.05.1991 № 1060-ХІІ // Рад. школа. – 1991. – № 9. – С. 5–19.
- 385.** Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи : пост. Верховної Ради України // Радянська школа. – 1984. – № 5. – С. 15–16.
- 386.** Про подальший розвиток системи професійно-технічної освіти і підвищення її ролі в підготовці кваліфікованих робітничих кадрів : пост. ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР // Радянська школа. – 1984. – № 7. – С. 7–11.
- 387.** Про поліпшення виробничого навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл // Радянська школа. – 1961. – № 8. – С. 6–9.
- 388.** Про поліпшення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів і організацію їх суспільно корисної, продуктивної праці : пост. ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10.07.1984 № 282 // Радянська школа. – 1984. – № 7. – С. 3–6.
- 389.** Про розширення сітки шкіл II ступеня : у міністерстві освіти УРСР // Радянська школа. – 1963. – № 8. – С. 108–110
- 390.** Про створення Українського фізико-математичного ліцею Київського державного університету імені Т. Г. Шевченка від 21 липня 1992 р. [Електронний ресурс] : пост. Кабінету Міністрів України від 21 липня 1992 р. № 407. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/407-92-%D0%BF>
- 391.** Про школи фабрично-заводського учнівства : пост. ВУЦВК і РНК УСРР від 25 жовтня 1930 р. // Збірник законів та розпоряджень робітничо-селянського уряду України. – Х. : Держвидав України, 1930. – С. 356–358.
- 392.** Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.) // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1991. – № 15–16. – С. 4–36.
- 393.** Проект Єдиної школи на Україні. – Кам.-Подільський : Дністер, 1919. – Кн. 1 : Основна школа. – 172 с.



- 394.** Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. – 1860. – Март. – С. 83–163.
- 395.** Проект устава общеобразовательных учебных заведений Министерства народного просвещения // Замечания на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. – СПб. : Типография императорской Академии наук, 1862. – Ч. 1. – С. 1–146.
- 396.** Прокоф'єв М. О. Актуальні завдання школи в новому навчальному році / М. О. Прокоф'єв // Радянська школа. – 1975. – № 8. – С. 1–13.
- 397.** Протоколы попечительского совета // Циркуляр по управлению Киевского учебного округа. – 1865. – Апрель (№ 4). – С. 162–179.
- 398.** Профессиональная школа вместо общеобразовательной словесной школы // Система народного просвещения Украины : сб. материалов, статей и докладов. – Х. : Госиздат Украины, 1925. – С. 191–205.
- 399.** Расписание учебных предметов для семинарии, с обозначением числа уроков по каждому из них // Саратовские епархиальные ведомости. 1867. – № 15. – С. 759–763.
- 400.** Распоряжения министерства народного просвещения по введению в действие нового устава гимназий и прогимназий // Журнал Министерства народного просвещения. Ч. СХХIV – СПб. : Тип. Рогальского и Ко, 1865. – Ч. СХХVIII, отдел IV. – С. 1–7.
- 401.** Резолюции первого всероссийского съезда преподавателей математики // Труды I Всероссийского съезда преподавателей математики, 27.12.1911–03.01.1912. – СПб. : Север, 1913. – Т. 1. – С. 568–571.
- 402.** Резолюция совещания наркомов просвещения СССР о системах народного просвещения // Советская производственно-трудовая школа : педагогическая хрестоматия. / сост.: В. Вейкшан, С. Ривес ; под ред. А. Г. Калашникова. – Изд. 3-е. – М. : Изд-во «Работник просвещения», 1925. – С. 94–97.
- 403.** Рекомендації круглого столу «Структура загальної середньої освіти України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<http://naps.gov.ua/ua/press/releases/526/>
- 404.** Рекомендації секцій Всесоюзного з'їзду вчителів // Радянська школа. – 1978. – № 9. – С. 14–23.
- 405.** Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности министерства Народного просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб. – 1902. – 875 с.
- 406.** Розенберг М. Й. За високу якість виробничого навчання / М. Й. Розенберг, К. І. Швецов // Радянська школа. – 1959. – № 7. – С. 21–30.
- 407.** Розенберг М. Й. Поєднання навчання з виробничою практикою учнів / М. Й. Розенберг, П. К. Білаш // Радянська школа. – № 11. – 1955. – С. 22–26.
- 408.** Розенберг М. Й. Удосконалювати виробниче навчання / М. Й. Розенберг // Радянська школа. – 1957. – № 3. – С. 21–27.
- 409.** Розенберг М. Й. Факультативні курси з фізики / М. Й. Розенберг //

- Радянська школа. – 1967. – № 8. – С. 25–29.
- 410.** Розроблення проекту єдиної трудової школи // Вільна Українська Школа. – 1918–1919. – Березень-квітень (№ 8–9). – С. 154–155.
- 411.** Роков Г. Устав середньої школи / Г. Роков // Школа и жизнь. – 1915. – 2 марта (№ 9). – С. 227–230.
- 412.** Романовская Т. И. Организационно-педагогические условия создания профильных классов для старшеклассников с низким уровнем обученности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Романовская Татьяна Ивановна ; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2003. – 169 с.
- 413.** Ромашина Е. Ю. Военные гимназии России: опыт интеграции классического и реального подходов к среднему образованию (1863–1882 гг.) / Е. Ю. Ромашина // Интеграция образования. – 2005. – № 3. – С. 119–122.
- 414.** Ротар Н. Ю. Діяльність українських національно-демократичних урядів в галузі освіти (1917–1920) : дис. ... канд. істор. наук : 07.00.01 “Історія України” / Ротар Наталія Юріївна ; Чернівецький держ. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 1996. – 227 с.
- 415.** Руднев П. В. К вопросу о дифференциации общего образования в средней школе / П. В. Руднев // Народное образование. 1963. – № 1. – С. 19–23.
- 416.** Русова С. Ідейні підвалини школи / С. Русова // Світло. – 1913. – Кн. 8 : квітень. – С. 33–34.
- 417.** Русова С. Мої спомини / Софія Русова. – К. : Україна-Віта, 1996. – 208 с.
- 418.** Русова С. Народна початкова школа в Бельгії / С. Русова // Світло. – 1910. – № 1. – С. 29–36.
- 419.** Русова С. Націоналізація школи / С. Русова // Вільна Українська школа. – 1917. – № 1. – С. 3–7.
- 420.** Русова С. Нова школа / С. Русова // Світло. – 1914. – Кн. 7/8 : (март – апріль). – С. 1–16.
- 421.** Русова С. Песталоцці – Фребелівський будинок у Берліні / С. Русова // Світло. – 1910. – С. 14–20.
- 422.** Русова С. Ф. Єдина діяльна (трудова) школа / С. Ф. Русова. – Лейпціг : Українське видавництво в Катеринославі, 1923. – 120 с.
- 423.** Русова С. Французькі літні колонії для школярів / С. Русова // Світло. – 1914. – Кн. 5 : (январь). – С. 39–44.
- 424.** Рягин С. Н. Проектирование процесса обучения старшеклассников на основе профильной компетентности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Рягин Сергей Николаевич ; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2001. – 185 с.
- 425.** Ряппо Я. Жовтень та освіта / Я. Ряппо // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 1–12.
- 426.** Ряппо Я. В боротьбі за робітничу освіту / Я. Ряппо // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 77–80.

427. Ряппо Я. Достижения и задачи рабочих факультетов УССР // Путь просвещения. – 1923. – № 6. – С. 1–20.
428. Ряппо Я. П. Короткий нарис розвитку української системи народної освіти / Я. П. Ряппо. – К., 1927. – 42 с.
429. Ряппо Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції / Я. П. Ряппо. – К., 1927. – 127 с.
430. Ряппо Я. П. Советская профессиональная школа, ее место и значение в системе просвещения и в нашем народном хозяйстве / Я. П. Ряппо. – Х. : Госиздат Украины, 1926. – 52 с.
431. Савченко О. Я. Державні освітні стандарти – важіль управління якістю освіти / О. Я. Савченко // Освіта. – 1997. – 18 квітня. – С. 1–2.
432. Самодрин А. П. Вступ до профільного навчання : навч. посібник / А. П. Самодрин. – 2-е вид. – Кременчук : ПП Щербатих, 2006. – 188 с.
433. Самодрин А. П. Організація діяльності профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Самодрин Анатолій Петрович ; Криворізький держ. пед. ін-т. – Кривий Ріг, 1998. – 191 л.+ 43 л. дод.
434. Самодрин А. П. Теоретичні засади системи профільного навчання в умовах регіону : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 “Теорія навчання” / Самодрин Анатолій Петрович ; Ін-т педагогіки НАПН України, 2011. – 37 с.
435. Сапрыкин Д. Л. Образовательный потенциал Российской Империи / Д. Л. Сапрыкин. – М. : ИИЕТРАН, 2009. – 176 с.
436. Сахаров А. М. Методология истории и историография : (статьи и выступления) / А. М. Сахаров. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1981. – 216 с.
437. Сборник постановлений по министерству народного просвещения : [в 3 т.] – 2-е изд. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1875. – Т. 2 : Царствование императора Николая I : 1825–1839, отд. 1. – 51 стб.
438. Сборник постановлений по министерству народного просвещения : [в 3 т.]. – 2-е изд. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1876. – Т. 3 : Царствование императора Александра II : 1855–1864. – 1528 стб. – 140 с.
439. Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. – СПб : Типография Императорской Академии Наук, 1872. – Т. 4 : Царствование Императора Александра II (1865–1870). – 1043 с.
440. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / А. А. Сбруева. – Суми : Ред.-видавн. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
441. Свод печатных рецензий на проект устава средних и низших учебных заведений, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. – 1861. – Ч. СІХ. – С. 243–310.
442. Семёнов Н. Н. Заглядывая в завтрашний день ... : заметки по некоторым вопросам перестройки средней и высшей школы / Н. Н. Семенов // Кикоин. Колмогоров. ФМШ МГУ / сост. А. М. Абрамов. –

2-е изд. – М. : ФАЗИС, 2009. – С. 103–109.

443. Сергієнко Д. Л. Робота гуртків юних натуралістів в школах Української РСР. Історія, зміст і методи роботи / Д. Л. Сергієнко. – К. : Рад. школа, 1957. – 268 с.
444. Система народної освіти : зб. / уклад.: А. Зільбертштейн, В. Ястржембський. – Х. : Державне видавництво України, 1929. – 320 с.
445. Сіднев Л. М. Ліцей, гімназія: здобутки і проблеми / Л. М. Сіднев // Рад. школа. – 1990. – № 1. – С. 5–12.
446. Сірополко С. Єдина школа / С. Сірополко // Учитель. – Львів, 1924. – Січень. – С. 73–77.
447. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Сірополко Степан. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.
448. Сірополко С. Наследство Кассо на Украине / С. Сірополко // Украинская жизнь : ежемесечный научно-попул. и общественно-полит. журнал. – М. : Тип. Т-ва Рябушинских, 1915. – № 2. – С. 16–19.
449. Сірополко С. Перший Генеральний Секретар і Міністр народної освіти І. М. Стешенко : (з нагоди 10-ліття з дня його смерті) / С. Сірополко. – [Б. м.] [б. в.]. – 9 с.
450. Скаткин М. Н. О школе будущего / М. Н. Скаткин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
451. Скаткин М. М. Поєднання загальної, політехнічної і професійної освіти в середній школі / М. М. Скаткин // Рад. школа. – 1963. – № 1. – С. 30–35.
452. Скаткин М. Н. Про політехнічне навчання в школі / М. Н. Скаткин, Т. З. Савич // Рад. школа. – 1953. – № 2. – С. 3–14.
453. Скрипник М. Система народної освіти / М. Скрипник // Система народної освіти : зб. / уклад.: Зільберштейн А., Ястржембський В. – Х. : ДВУ, 1929. – С. 8–22.
454. Скрипник М. Чергові завдання народної освіти / М. Скрипник // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 3–12.
455. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / под ред. А. Н. Чудинова. – Издание книгопродавца В. И. Губинского. – СПб : Типография С. Н. Худекова, 1894. – 1004 с.
456. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-е годы XIX века / В. З. Смирнов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 340 с.
457. Собчинська М. М. Становлення і розвиток шкільництва і педагогічної думки в Українській Народній Республіці (1917-1920 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Собчинська Майя Миколаївна ; Український педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 1995. – 207 с.
458. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
459. Совецание попечителей учебных округов // Весник воспитания : научно-популярный журнал / под ред д-ра Н. Ф. Михайлова. – М. : Тип. Товарищества И. Н. Кушнирева и К., 1915. – № 4. – С. 78–102.
460. Совецание попечителей учебных округов // Школа и жизнь. – 1915. – 2

марта (№ 9). – С. 236–237.

- 461.** Совецание попечителей учебных округов // Школа и жизнь. – 1915. – 22 июня (№ 2). – С. 452–456.
- 462.** Совецания попечителей учебных округов // Школа и жизнь. – 1915. – 4 мая (№ 18). – С. 450–455.
- 463.** Статистические ведомости о гимназиях // Циркуляр по управлению Киевским Учебным Округом. – 1865. – Март (№ 3).
- 464.** Степаненко Г. В. 3 історії православних духовних семінарій Півдня України (XIX – початок XX ст.) / Г. В. Степаненко // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. – К. : Інститут історії України НАН України, 2002. – № 5. – С. 159–169.
- 465.** Струве В. Б. К вопросу о согласовании программ математики в средней и высшей школе : доклад / В. Б. Струве // Труды 1-го Всероссийского съезда преподавателей математики : 27-го декабря 1911 г. – 3-го января 1912 г. – СПб. : Типография "Север", 1913. – Т. 1 : Общая собрания. – С. 458–468.
- 466.** Струманский В. П. Историко-педагогические очерки политехнического образования в средней специальной школе Украины (1917–1988) / В. П. Струманский // ВОИН НИИ ПВШ Минвуза СССР. – 1988. – 22 с.
- 467.** Струманский В. П. Профдаптація випускників – загальна задача школи и предприятия / В. П. Струманский // Школа и производство. – 1986. – № 4. – С. 26–28.
- 468.** Струманский В. П. Развитие теории и практики политехнического образования в средних специальных учебных заведениях Украинской ССР (1917–1987 гг.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Струманский Василий Петрович. – М., 1989. – 36 с.
- 469.** Сухенко Т. В. Жіноча середня освіта в Україні (XIX – початок XX століття) / Т. В. Сухенко // Український історичний журнал. – 1998. – № 5. – С. 63–74.
- 470.** Сухомлинский В. А. О системе трудового воспитания учащихся младшего и среднего возраста / В. А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1959. – № 7. – С. 3–17.
- 471.** Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
- 472.** Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
- 473.** Сухомлинский В. А. Овладение массовой рабочей специальностью в школе – средство улучшения трудового воспитания / В. А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1958. – № 7. – С. 11–24.
- 474.** Сухомлинский В. А. Развитие индивидуальных способностей и склонностей учащихся / В. А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1962. – № 12. – С. 24–34.
- 475.** Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад.



школа, 1977. – Т. 1. – С. 55–208.

476. Сушко А. В. Духовные семинарии в России (до 1917 г.) / А. В. Сушко // Вопросы истории. – 1996. – № 11–12. – С. 106–108.
477. Таланчук П. М. ... Як земля освячена трудом / П. М. Таланчук // Освіта. – 1993. – 22 квітня (№ 13). – С. 4–5.
478. Тебиев Б. К. Правительственная политика в области образования и общественно-педагогическое движение в России конца XIX – начала XX в. : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Тебиев Борис Каз-Гиреевич ; Акад. пед. наук СССР, НИИ теории и истории педагогики. – М., 1991. – 29 с.
479. Телячий Ю. В. Реформа української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917-1920) : історичний аспект : дис. ... канд. іст. Наук : 07.00.01 “Історія України” / Телячий Юрій Васильович ; Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т. – Кам'янець-Подільський, 2000. – 213 с.
480. Тимчасове положення про гімназію // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 15–16. – С. 17–22.
481. Тимчасове положення про ліцей // Інформаційний збірник Міністерства освіти України – 1992. – № 15–16. – С. 22–27.
482. Тимчасове положення про середню загальноосвітню школу України // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти України. – 1992. – № 15–16. – С. 3–17.
483. Тимчасове положення про школу селянської молоді : затв. пост. НКО УСРР 23 грудня 1926 р. // Бюлетень Народного Комісаріату освіти. – 1926. – Ч. 2. – С. 11–14.
484. Типовое положение о факультативных занятиях в общеобразовательной школе : утв. Мин. просв. СССР от 30 декабря 1974 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestpravo.ru/sssр/eh-akty/g6n.htm>
485. Трудовое обучение школьников в межшкольных учебно-производственных комбинатах и цехах / под ред. М. А. Жиделева и В. А. Полякова. – М. : Высшая школа, 1975. – 118 с.
486. Труды Киевского педагогического съезда 12–19 апреля 1916 года. – 1916. – IX. – 768 с.
487. Тувике К. Р. Становление системы факультативных занятий в общеобразовательной школе (на основе опыта школ Эстонской ССР ) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Тувике Кюли Раймундовна. – Тарту, 1984. – 222с.
488. Українська радянська енциклопедія / гол. ред. М. П. Бажан. – К. : Українська радянська енциклопедія. – Т. 11 : Патріотизм – Прянощі. – 592 с.
489. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
490. Унт И. Э. К проблеме индивидуализации учебного процесса / И. Э. Унт // Советская педагогика. – 1971. – № 11. – С. 41–48.

491. Устав гимназий и прогимназий // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. Рогальского и Ко, 1864. – Ч. СХХIV, отд. 1. – С. 45–75.
492. Устав реальных училищ ведомства министерства народного просвещения // Циркуляр по управлению Киевским Учебным округам. – 1872. – Июнь (№ 6). – С. 201–222.
493. Учебный устав Одесского коммерческого училища // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Печатня В. Головина, 1870. – Ч. СXLXI, отд. 2. – С. 61–65.
494. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова / К. Д. Ушинский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1862. – № 3. – С. 223–245.
495. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 10 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – Т. 1 : Ранние работы и статьи 1846–1856 гг. – 738 с.
496. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 10 т. / К. Д. Ушинский – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – Т. 2 : Педагогические статьи 1857–1861 гг. – 655 с.
497. Ушинский, К. Собрание сочинений : в 10 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – Т. 3 : Педагогические статьи 1862–1870 гг. – 691 с.
498. Филиппов Ф. Повторение пройденного / Ф. Филиппов // Учительская газета. – 1987. – 7 апреля.
499. Фоменко М. В. Про хід виконання в республіці рішень XXVII з'їзду Компартії України, Основних напрямів реформи загальноосвітньої школи по дальшому підвищенню якості навчання і комуністичного виховання підростаючого покоління / М. В. Фоменко // Радянська школа. – 1987. – № 7. – С. 10–19.
500. Фоменко М. В. Школа на шляху перебудови / М. В. Фоменко // Радянська школа. – 1986. – № 8. – С. 3–13.
501. Фортунатов А. Борьба за трудовой принцип в Западной Европе и Америке / А. Фортунатов // Трудовая школа в свете истории и современности : сб. статей / под ред. М. М. Рубинштейна. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Л. : Сеятель, 1925. – С. 54–62.
502. Фортунатов А. Социально-революционные течения в конце 18 и 19 веков и трудовая школа / А. Фортунатов // Трудовая школа в свете истории и современности : сб. статей / под ред. М. М. Рубинштейна. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Л. : Сеятель, 1925. – С. 25–43.
503. Фруктова Я. С. Диференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування на матеріалах курсу «Загальна біологія» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Фруктова Яна Станіславівна ; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 21 с.
504. XIX з'їзд великої партії Леніна – Сталіна // Радянська школа. – 1952. – № 10. – С. 6–18.

505. Холодний П. Єдина школа / П. Холодний // Вільна Українська Школа. – 1917. – Жовтень. – С. 65–68.
506. Хриков Є. М. Методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917 – 1930-ті рр. ХХ століття / Є. М. Хриков // Освіта Донбасу. – 2011. – № 1 (144). – С. 129–136.
507. Хриков Є. М. Теоретичні засади аналізу впливу педагогічної преси на педагогічну практику / Є. М. Хриков // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / редкол.: Побірченко Н. С. (голов. ред.) [та ін.]. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 17. – С. 61–70.
508. Хроніка // Вільна Українська Школа. – 1918. – № 10. – С. 357–362.
509. Худзей О. О. Навчання профільних предметів у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Худзей Олеся Омелянівна ; Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. Івана Франка, 2013. – 20 с.
510. Циркуляр министерства народного просвещения начальных учебных округов, по поводу приведения в исполнения устава реальных училищ, Высочайше утвержденного 15-го мая 1872 года (31 июля 1872 года) // Циркуляр по управлению Киевским Учебным округом. – 1872. – Июнь (№ 6). – С. 291–306.
511. Циркуляры Министерства народного просвещения // ЖМНП. – 1916. – № LXXV. – С. 63–107.
512. Цирульников А. М. История образования в портретах и документах : учебн. пособ для студ. пед. учеб. заведений / А. М. Цирульников. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
513. Чавдаров С. Х. Невідкладні завдання педагогічної науки / С. Х. Чавдаров, М. М. Грищенко // Радянська школа. – 1956. – № 9. – С. 11–21.
514. Чепіга Я. Народна освіта в Північно-Сполучених Державах / Я. Чепіга // Світло. – 1911. – Грудень. – С. 43.
515. Чепіга Я. Передмова до проекту української школи / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – Кн. I. – С. 30–37.
516. Чепіга Я. Проект української школи / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – № 4. – С. 12–29.
517. Черненко К. У. Промова Генерального секретаря ЦК КПРС К. У. Черненка // Радянська школа. – 1984. – № 5. – С. 4–10.
518. Чехов Н. В. Опыт трудовой школы в России / Н. В. Чехов // Трудовая школа в свете истории и современности : сб. статей / под ред. М. М. Рубинштейна. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Л. : Сеятель, 1925. – С. 80–94.
519. Чехов Н. В. Типы русской школы в их историческом развитии / Н. В. Чехов. – М. : Издание Т-ва «Мир». – 1923. – 150 с.
520. Чистякова С. Н. Профессиональная ориентация школьников: проблемы и перспективы / С. Н. Чистякова // Советская педагогика. – 1984. – № 7. –



С. 18–23.

- 521.** Шахмаев Н. М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе / Н. М. Шахмаев // Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер [и др.] ; под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – С. 251–28.
- 522.** Шахмаев Н. М. Учителю о дифференцированном обучении / Н. М. Шахмаев. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989. – 231с.
- 523.** Шевченко В. Школа науки / В. Шевченко // Рідна школа. – 1996. – № 1. – С. 3–4.
- 524.** Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика / Н. І. Шиян. – Полтава : АСМІ, 2004. – 442 с.
- 525.** Школи нового типу в Україні : метод. посібник / В. Ф. Паламарчук, І. Г. Єрмаков, Г. М. Ісаєва [та ін.]. – К. : ІСДО, 1996. – 156 с.
- 526.** Шмид Е. История средних учебных заведений в России : пер. с нем. / Е. Шмид. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1887. – 684 с.
- 527.** Ягодин Г. А. Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования / Г. А. Ягодин // Весююзный съезд работников народного образования : стенограф. отчет. 20–22 декабря 1988 г. – М. : Высшая школа. – 1990. – С. 13–53.
- 528.** Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
- 529.** Якубовський Р. Дещо про шкільні справи в західній Європі / Р. Якубовський // Світло. – 1910. – Кн. 4 : грудень.
- 530.** Ясницький Г. І. Розвиток народної освіти на Україні (1921–1932 рр.) / Г. І. Ясницький. – К. : Вид-во КДУ, 1965. – 256 с.
- 531.** Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Республика, 1994. – 527 с.
- 532.** Ястржембський В. Система освіти УСРР / В. Ястржембський // Система народної освіти : зб. / уклад.: Зільберштейн А., Ястржембський В. – Х. : ДВУ, 1929. – С. 23–39.
- 533.** Groot R. Дифференциация в образовании : (фрагменты из учебника по управлению образованием) : продолжение / Ronald Groot // Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 2–6.
- 534.** Hildebrandt A. Cztery scenariusze rozwoju (pomorskiej) edukacji / A. Hildebrandt // Pomorski Przegląd Gospodarczy. – 2010. – № 4. – Przedruk w: Edunews.pl. [Elektroniczne źródło]. – URL: <http://edunews.pl/system-edukacji/1405-cztery-scenariusze-rozwoju-pomorskiej-edukacji>. Dostęp dnia 30 września 2011 roku.
- 535.** Campbell C. Differentiated schooling [Electronic resource] / C. Campbell // Dictionary of Educational History in Australia and New Zealand (DEHANZ), 21 February 2014. Available: <http://dehanz.net.au>

**Центральний державний архів вищих органів влади та  
управління України**

**Ф. 2201 «Міністерство освіти Української держави 1917-1918 рр»**

- 536.** Шкільна рада, протоколи засідань 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 6, арк. 1–41.
- 537.** Накази по Міністерству народної освіти за травень-грудень 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 50, арк. 1–190.
- 538.** Накази Гетьмана всієї України 3-го травня 1918 р. (Про склад Кабінету Міністрів) // Ф. 2201, оп. 1, спр. 50, арк. 6–7.
- 539.** Списки чоловічих і жіночих гімназій і реальних шкіл України по губерніях 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 170, арк. 1–25.
- 540.** Обіжник Міністерства народної освіти про організацію робітничих середніх шкіл 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 399, арк. 1–88.
- 541.** Відомості про середні навчальні заклади по повітах України 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 415, арк. 1–18.
- 542.** Списки гімназій та інших середніх закладів України 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 416, арк. 1–17.
- 543.** Штатний розклад гімназій і реальних шкіл України 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 419, арк. 1–441.
- 544.** Програми, розклади лекцій, навчальні плани, витяги з протоколів пед. рад 1918–1919 рр. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 421, арк. 1–414 с.
- 545.** Обіжник про передачу до відділу середньої школи комерційних і торговельних шкіл 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 454, арк. 1–17.
- 546.** Матеріали про комерційну освіту й навчально-виховну частину (1918 р.) // Ф. 2201, оп. 1, спр. 455, арк. 1–2, 7, 34.
- 547.** Проект Єдиної школи на Україні, й програми з поясненнями до них // Ф. 2201, оп. 1, спр. 676, арк. 1–25.
- 548.** Ріжнومانітність курсів III ступеня школи // Ф. 2201, оп. 1, спр. 676, арк. 26.
- 549.** Протоколи комісії по виробленню програм для вищих та нижчих початкових шкіл України // Ф. 2201, оп. 1, спр. 680, арк. 1–11.
- 550.** Протоколи засідань комісій по виробленню програм з історії, вересень 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 680, арк. 1–121.
- 551.** Протоколи засідань комісій по виробленню програм з природознавства листопад 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 684, арк. 1–61.
- 552.** Протоколи засідань комісій по виробленню програм з фізичного виховання, травень 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 685, арк. 1–63.
- 553.** Протоколи засідань комісій по виробленню програм з математики, вересень 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 686, арк. 1–58.
- 554.** Протоколи засідань комісій по виробленню програм з географії, листопад 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 687, арк. 1–48.
- 555.** Протоколи засідань комісій по виробленню програм з латинської мови, серпень 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 688, арк. 1–54.
- 556.** Протоколи засідань комісій по виробленню програм з літератури, червень 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 689, арк. 1–60.
- 557.** Протоколи засідань комісій по виробленню програм з української мови, вересень 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 690, арк. 1–69.

558. Протоколи засідань комісій по виробленню програм з чужеземних мов, 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 691, арк. 1–58.
559. Протоколи засідань комісій по виробленню програм із Закону Божого 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 692, арк. 1–63.
560. Листування про відкриття середніх технічних шкіл різних профілів 1918 р. // Ф. 2201, оп. 1, спр. 1057, арк. 1–39.
- Фонд 2581 – «Міністерство народної освіти УНР 1917–1918 рр.»**
561. Протоколи шкільної ради при місцевості з 17 липня 1917 по 24 квітня 1918 р. // Ф. 2581, оп. 1, спр. 1, арк. 1–75.
562. Статут Українського Товариства шкільної освіти / Ф. 2581, оп. 1, спр. 10, арк. 1–4.
563. Звіти, плани й проекти про роботу секретарства освіти і окремих його відділів. // Ф. 2581, оп. 1, спр. 15, арк. 1–104.
564. «Українці! Ідіть до рідної школи» // Ф. 2581, оп. 1, спр. 16, арк. 44.
565. Короткий звіт діяльності за грудень і початок січня // Ф. 2581, оп. 1, спр. 15, арк. 53.
566. Постанови секретаріату про організацію місцевих учительських спілок, з'їздів (квітень 1917 р. - липень 1918 р.). // Ф. 2581, оп. 1, спр. 17, арк. 1–107.
567. Протокол засідання Генерального Секретаріату 12-го вересня 1917 р. // Ф. 2581, оп. 1, спр. 19, арк. 9.
568. Законопроекти і закони різних міністерств // Ф. 2581, оп. 1, спр. 20, арк. 1–99.
569. Законопроект УНР про державні уряд і установи // Ф. 2581, оп. 1, спр. 20, арк. 44.
570. Витяг з протоколу засідання Центральної Ради про персональну автономію Української Центральної Ради // Ф. 2581, оп. 1, спр. 20, арк. 45–46.
571. Зверення до пана міністра народної освіти директора департаменту П.Зайцева // Ф. 2581, оп. 1, спр. 20, арк. 70.
572. Обіжник генерального секретаря до міських і земських управ та листування з ними (облік шкіл, їх стан, вимоги) (травень, 1917 р. – квітень, 1918 р.) // Ф. 2581, оп. 1, спр. 23, арк. 1–85.
573. Обіжник секретаря і міністра освіти всім департаментам і віддам (список шкіл, які відкрилися в Україні) (квітень 1917 р. – квітень 1918 р.) // Ф. 2581, оп. 1, спр. 28, арк. 1–48.
574. Цифрові таблиці про кількість шкіл, учнів 1917 р. // Ф. 2581, оп. 1, спр. 50, арк. 1–58.
575. Звіти про діяльність департаменту освіти 1917-1918 рр. // Ф. 281, оп. 1, спр. 61, арк. 1–16.
576. Які на Україні потрібні школи ? К. Л. Бабич (28 серпня 1917 р.) // Ф. 2581, оп. 1, спр. 69 а : (Проект нової організації, школи та її органів, про вибори директорів (27 серпня 1917 – 13 квітня 1918), 30 об.), арк. 1–4.
577. Про відкриття середніх шкіл, надання їм прав, список відкриття українських гімназій (липень 1917 р. – квітень 1918 р.). // Ф. 2581, оп. 1, спр. 106, арк. 1–20.

578. Листування з директором комерційних шкіл про складання учбових планів, кошторису (січень 1918 р. – квітень 1918 р.). // Ф. 2581, оп. 1, спр. 183, арк. 1–44.

**Фонд 2582 – «Міністерство народної освіти УНР 1918-1921 рр.»**

579. Протоколи ради міністра від 24 грудня 1918 року до 20 вересня 1919 р. // Ф. 2582, оп. 1, спр. 3, арк. 31.

580. Звернення до пана Міністра освіти і мистецтва Культурно Просвітньої комісії Трудового Конгресі від 20 лютого 1919 року. (м. Вінниця) // Ф. 2582, оп. 1, спр. 4, арк. 39–46.

581. Законопроекти по освіті, подані до Ради Міністрів народної освіти (грудень 1918 р. – жовтень 1920 р.). // Ф. 2582, оп. 1, спр. 9, арк. 1–145.

582. Закон про безплатне обов'язкове навчання дітей шкільного віку громадян України. (12 квітня 1919 року) // Ф. 2582, оп. 1, спр. 10, арк. 64.

583. Закон про надання права вступу без іспитів до 5 класу середньої школи тим, що скінчили курс вищої початкової школи. // Ф. 2582, оп. 1, спр. 10, арк. 70.

584. Про об'єднання шкіл всіх типів в один по статуту 1874 року, про зміну штатів всіх шкіл і про побільшення допомоги на «оборудование». // Ф. 2582, оп. 1, спр. 10, арк. 100–101.

585. Пояснювальна записка до законопроекту про асигнування Міністерству Народної освіти 490.000 грн. на рахунок кошторису 1919 року // Ф. 2582, оп. 1, спр. 11, арк. 69.

586. Законопроект про реформи духовно-шкільних установ. // Ф. 2582, оп. 1, спр. 11, арк. 75.

587. Розклад лекцій для всіх класів класичної української гімназії // Ф. 2582, оп. 1, спр. 11, арк. 155.

588. Розклад годин для старших класів українських середніх шкіл // Ф. 2582, оп. 1, спр. 11, арк. 156.

589. Список Українських шкіл, що відкрилися в 1917 року на Україні // Ф. 2581, оп. 1, спр. 28, арк. 51.

590. Накази по департаменті Міністерства освіти 1918 р. // Ф. 2582, оп. 1, спр. 89, арк. 1.

591. Про скликання з'їзду директорів українських гімназій в січні 1919 року в Києві // Ф. 2582, оп. 1, спр. 115, арк. 16–42.

592. Промова п. Міністра І.Огієнка на нарады діячів Середньої Української школи. // Ф. 2582, оп. 1, спр. 115, арк. 43–47.

593. Постанови Педагогічної ради Малишевської Державної Української гімназії по справі програми майбутнього зїзду діячів укр. сер. школи в Києві 10–11 січня 1919 р. // Ф. 2582, оп. 1, спр. 115, арк. 70–71.

594. Резолюція нарады діячів української середньої школи, яка відбулася 10-14 січня 1919 року // Ф. 2582, оп. 1, спр. 115, арк. 90–91.

595. Листування з директорами гімназій про точні назви гімназій, про дозвіл відкривати вищі і паралельні класи ( листопад 1918 р. – лютий 1919 р.) // Ф. 2582, оп. 1, спр. 119, арк. 1–118.

596. Листування по проханням директорів про збільшення і звільнення

помешкань гімназій. (4 січня 1918 р. – 20 січня 1919 р.) // Ф. 2582, оп. 1, спр. 122, арк. 3–40.

597. Документи про скликання з'їзду директорів гімназій в січні 1919 р. (протоколи, промови, листування) 1919 р. // Ф. 2582, оп. 1, спр. 124, арк. 1–105.
598. Звернення Міністра освіти Н. Григорієва до пана міністра Закордонних справ. 16 липня, 1919 року // Ф. 2582, оп. 1, спр. 126, арк. 10–14.
599. Доклад про діяльність Департаменту Середньої Школи. Червень, 1919 // Ф. 2582, оп. 1, спр. 126, арк. 16–18.
600. Статистичні відомості про кількість і стан середніх шкіл на Україні // Ф. 2582, оп. 1, спр. 126, арк. 10.
601. Статистичні відомості про кількість і стан середніх шкіл на Україні і в окремих місцевостях. // Ф. 2582, оп. 1, спр. 127, арк. 1–32.
602. Таблиця лекцій 1918/1919 навч. року в Могильов–Подільській комерційній школі // Ф. 2582, оп. 1, спр. 127, арк. 25.
603. Кількість середніх шкіл на Україні на перше січня 1919 року. // Ф. 2582, оп. 1, спр. 127, арк. 33.
604. Документи про заведення безкоштовного навчання і вироблення статуту єдиної школи (травень – вересень 1919 р.) // Ф. 2582, оп. 1, спр. 128, арк. 1–32.
605. Докладні записки, проекти і листування по виробленню програм шкіл і учбових планів, таблиці, розклад годин (19 січня 1919 – 7 листопада 1919). // Ф. 2582, оп. 1, спр. 141, арк. 1–32.
606. Розклад годин для старших класів реальних гімназій, ухвалений 2 серпня 1918 р. // Ф. 2582, оп. 1, спр. 141, арк. 64.
607. Тимчасовий розклад лекцій на 1918/19 н.р. для реальних шкіл // Ф. 2582, оп. 1, спр. 141, арк. 65.
608. Розклад годин для старших класів класичних гімназій ухвалений з серпня 1918 р. (Гетьманщина м. Василенко) // Ф. 2582, оп. 1, спр. 141, арк. 69.
609. Пояснювальна записка Є. Іваненка до нового плану середніх шкіл 1919 р. // Ф. 2582, оп. 1, спр. 141, арк. 88–89.
610. Звернення Міністра П. Холодного до п. Губерніального Комісара по освіті на Волині (розклад годин Єдиної Школи) // Ф. 2582, оп. 1, спр. 142, арк. 33.
611. Навчальні плани, що їх складено 1919 року // Ф. 2582, оп. 1, спр. 142, арк. 90.
612. Прохання окремих осіб про відкриття репетиторських курсів (грудень 1918 р. – вересень 1919 р.) // Ф. 2582, оп. 1, спр. 146, арк. 1–8.
613. Закон Директорії про утворення єдиної української школи // Ф. 2582, оп. 2, спр. 7, арк. 1–46.
614. Проект єдиної школи УНР // Ф. 2582, оп. 2, спр. 43, арк. 51.
615. Засідання комісії з курсу сільськогосподарських дисциплін // Ф. 2582, оп. 2, спр. 45, арк. 12.
616. Лист П. І. Холодному за 31 травня 1921 р. // Ф. 2582, оп. 2, спр. 45, арк. 4.
617. Статистичні відомості про кількість шкіл УНР на січень 1919 р. // Ф. 2582, оп. 2, спр. 95, арк. 1–45.



618. Передмова до другої книги Проекту Єдиної школи на Україні – П. Холодний, 22 березня 1921 р. (Тарнів) // Ф. 2582, оп. 2, спр. 114, арк. 2.
619. Статут Петлюрівської Ради Міністрів про організацію «Єдиної школи» // Ф. 2582, оп. 2, спр. 114, арк. 1–38.
620. Зауваги до програми навчання математики на III ступені Єдиної школи // Ф. 2582, оп. 2, спр. 114, арк. 12.
621. Статут Петлюрівської Ради Міністрів про організацію «Єдиної школи». Розклад годин в Єдиній школі // Ф. 2582, оп. 2, спр. 115, арк. 1–64.
622. Розклад годин Єдиної школи Третій ступінь // Ф. 2582, оп. 2, спр. 120–121, арк. 60.
623. Пояснення до програми бухгалтерія // Ф. 2582, оп. 2, спр. 138, арк. 40.
624. Звернення Директора департаменту середньої школи А. Синявського до міністра освіти // Ф. 2582, оп. 2, спр. 138, арк. 1.
625. Розклад засідання комісії по розробленню плану єдиної української школи (програми занять) // Ф. 2582, оп. 2, спр. 139, арк. 1–57.

**Фонд 166 – «Міністерство народної освіти України»**

626. Положение о Единой Трудовой Школе УССР // Ф. 166, оп. 1, спр. 26, арк. 14.
627. Зведені відомості про школи з викладанням ряду предметів іноземною мовою за 1965–1966 навчальний рік // Ф. 166, оп. 15, спр. 4960, арк. 10.
628. Зведений звіт про початкові, восьмирічні і середні школи, про загальну кількість шкіл, відомості про учнів, про шкільні гуртожитки, рух числа учнів та наслідки навчальної роботи за 1965/1966 навч. рік // Ф. 166, оп. 15, спр. 5258, арк. 1–57.
629. Списки загальноосвітніх шкіл з викладанням ряду предметів на іноземній мові 1965/1966 навч. Рік. // Ф. 166, оп. 15, спр. 5263, арк. 1–44.
630. Мережа професійної підготовки учнів у загальноосвітніх школах УРСР 1966/1967 навч. рік // Ф. 166, оп. 15, спр. 5422, арк. 1–84.
631. Відомості об'єктно про загальноосвітні школи з викладанням ряду предметів на іноземній мові на початок 1969/1970 навчального року // Ф. 166, оп. 15, спр. 7644, арк. 19–23.
632. Фактична сітка шкіл Української РСР на 1970–1971 навчальний рік // Ф. 166, оп. 15, спр. 7769, арк. 1–20 арк.
633. Зведені відомості про запровадження факультативних занять з учнями 7-10 класів 1970/1971 навч. рік / Ф. 166, оп. 15, спр. 7769, арк. 21.
634. Отчет о начальных, восьмилетних и средних школах 1974–1975 гг. // Ф. 166, оп. 15, спр. 8826, арк. 1.
635. Про розвиток народної освіти в м. Києві / Ф. 166, оп. 17, спр. 89, арк. 20–22.
636. Зведені звіти про викладання іноземних мов у денних середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах на початок 1996/1997 навчального року / Ф. 166, оп. 18, спр. 175, арк. 2.
637. Автобиография, физические данные и удостоверение Холодного Петра Ивановича // Ф. 1868, оп. 1, спр. 1, арк. 1–15.
638. Письма оргкомитета и других лиц об организации выставки пластического

искусства во Львове и участие Холодного в работе этого комитета // Ф. 1868, оп. 1, спр. 3, арк. 1–14.

**639.** Личные письма Холодному от его друзей и знакомых // Ф. 1868, оп. 1, спр. 4, арк. 1–51.

**640.** Білецький Л. Мої спомини // Ф. 3876, оп. 1, спр. 3, арк. 1–65.

### Центральний державний історичний архів у Києві

**641.** О распределении уроков в реальных и средних технических училищах, 1915 г. // Ф. 707, оп. 258, д. 64, лл. 1–58.

**642.** Изменения и дополнения в уставе гимназий и прогимназий, 1871 г. // Ф. 707, оп. 37, д. 77, лл. 1–65.

**643.** Протокол заседания попечителей совета по вопросу дополнительных отделений в училище, 1881 г. // Ф. 707, оп. 309, д. 1408, лл. 162.

**644.** Очет и ведомости о состоянии учебно-воспитательной и хозяйственной части средних заведений, 1915 г. // Ф. 707, оп. 258, д. 50 б, лл. 125.

**645.** О количестве реальных училищ в Киевской губернии, 1915 г. // Ф. 707, оп. 259, д. 81, лл. 130.

**646.** О количестве гимназий в Киеве, числе учеников, 1851 г. // Ф. 707, оп. 17, д. 314, лл. 4–6, 11, 14.

**647.** О введении преподавания естественных наук в гимназиях, 1852 г. // Ф. 707, оп. 18, д. 240, лл. 3.

**648.** Переписка директоров гимназий о количестве учеников, изучавших законоведение, 1852-1859 гг. // Ф. 707, оп. 25, д. 81, лл. 150–151, 166–167.

**649.** Об учреждении параллельных классов в гимназиях, 1861 г. // Ф. 707, оп. 27, д. 452, лл. 1–102.

**650.** Съезд учителей естествознания, 1861 г. // Ф. 707, оп. 27, д. 147, лл. 1–19.

**651.** Статьи учителей гимназий о преподавании естественных наук, 1863 г. // Ф. 707, оп. 9, д. 41, лл. 1–75.

**652.** Статьи учителей гимназий, 1863 г. // Ф. 707, оп. 29, д. 102, лл. 1–76.

**653.** Статьи учителей гимназий, 1865–1868 гг. // Ф. 707, оп. 31–34, д. 1, 59, 57, 51.

**654.** Устав гимназий и прогимназий, утвержденный 30 июля 1871 г. // Ф. 707, 41, д. 115, лл. 45–55.

**655.** О распределении уроков в гимназиях и прогимназиях реальных училищ, 1975 г. // Ф. 707, оп. 41, д. 28, лл. 1–193.

**656.** О числе воспитанников 2-ой Киевской гимназии, 1851 г. // Ф. 707, оп. 801, д. 291, лл. 6–18.

**657.** Расписание количества уроков по предметам в реальной школе, 1866 г. // Ф. 707, оп. 32, д. 59, лл. 5.

**658.** Список мужских и женских гимназий в Киеве, 1910 г. // Ф. 707, оп. 294, д. 2, лл. 379.

**659.** Список гимназий в Киеве и Киевской губернии с указанием количества классов, 1915 г. // Ф. 707, оп. 165, д. 1, лл. 52.

**660.** Циркуляр Министерства о правилах зачисления учеников в реальные училища, 1873 г. // Ф. 707, оп. 39, д. 7, лл. 42–43.

**661.** Дело о предоставлении учащимся реальных училищ г. Киева права

поступления в университет, 1881 г. // Ф. 707, оп. 534, д. 42, лл. 1–6.

**662.** Циркуляр Министерства народного просвещения о программе преподавания в реальных училищах, 1902 г. // Ф. 707, оп. 153, д. 8, лл. 179.

**Архів В. О. Сухомлинського (с. Павлиш)**

**663.** Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської середньої школи (поч. 22 грудня 1965 р. – зак. 14 грудня 1966 р.) // ЛВ 13007. – 100 арк., 44.

**664.** Про виховання індивідуальних нахилів у гуртковій роботі : (доповідь В. О. Сухомлинського) // Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської середньої школи 1956/1957 навч. рік // ЛВ 13014, арк. 8.

**665.** Про розвиток творчих здібностей учнів : (доповідь Я. І. Лисака) // Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської середньої школи 1956/197 навч. рік. // ЛВ 13014, арк. 30.

**666.** Про завдання педагогічного колективу у зв'язку з переходом на нові навчальні програми // Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської середньої школи 1969/1970 навч. рік // ЛВ 13002, арк. 1.

**667.** Обговорення плану роботи школи на 1965/1966 навч. рік (Доповідь В.О.Сухомлинського) // Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської середньої школи 1965 р. // ЛВ 13003, арк. 44.

**Российский государственный исторический архив**

**Ф. 1149 «Департамент законов»**

**668.** Об утверждении устава и штатов гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного просвещения, 1864 г. // Ф. 1149, оп. 6, д. 38, лл. 12–13.

**669.** О проекте положения о женских гимназиях и прогимназиях, 1866 г. // Ф. 1149, оп. 6, д. 43, л. 17.

**Фонд 733 «Департамент Народного просвещения»**

**670.** О прекращении преподавая законоведение в Харьковской гимназии и введения вместо него преподавания естественной истории 1863 г. // Ф. 733, оп. 162, д. 51, лл. 1–25.

**671.** Об отделении от Ришельевского лицея его гимназии 1863 г. // Ф. 733, оп. 162, д. 62, лл. 1–70.

**672.** Реформа средней школы. Общие основания и вопросы // Ф. 733, оп. 168, д. 82, лл. 1–73.

**673.** Ведомости о числе учеников по классам и отделениям гимназий 1863 г. // Ф. 733, оп. 162, д. 105, лл. 1–93.

**674.** Дело о выработке нового устава гимназий и прогимназий 1861 // Ф. 733, оп. 162, д. 132, лл. 1–245.

**675.** Об утверждении нового устава гимназий и прогимназий и проведенный его в жизнь 1861 г. // Ф. 733, оп. 162, д. 133, лл. 1–409.

**676.** О проведении в жизнь нового устава гимназий и прогимназий 1865 г. // Ф. 733, оп. 162, д. 134, лл. 1–614.

**677.** О проведении в жизнь нового устава гимназий и прогимназий 1864 г. // Ф. 733, оп. 162, д. 139, лл. 1–388.

**678.** О закрытии землемерно-токсаторских классов при Виленской и Минской гимназиях 1861 г. // Ф. 733, оп. 162, д. 222, лл. 1–9.



**679.** О реальных классах при некоторых гимназиях ведомствах МНП 1866 г. // Ф. 733, оп. 162, д. 585, лл. 1–22.

### ДОДАТКИ

Додаток А. Таблица «Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина ХІХ – ХХ ст.)»

Додаток Б. Навчальні плани для різних типів шкіл України в імперську добу

Додаток В. Статистичні відомості про середні заклади у імперський період

Додаток Г. Навчальні плани старшої школи періоду 1917 – 1919 рр.

Додаток Д. Архівні матеріали періоду 1917-1920 рр.

Додаток Е. Статистичні відомості про кількість і стан середніх шкіл в Україні періоду 1917-1920 рр.

Додаток Ж. Архівні матеріали щодо диференціація шкільництва за галузевими вертикалями та професійними нахилами (1920-1927 рр.)

Додаток И. Статистичні дані старших шкіл впродовж 1920-1926 рр.

Додаток К. Навчальні плани старших шкіл 1920-1927 рр.

Додаток Л. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток народної освіти в СРСР (1958) (фрагмент)

Додаток М. Експериментальні навчальні плани з диференційованим навчанням (1958-1966 рр.)

Додаток Н. Державні постанови про спецшколи

Додаток П. Статистичні дані спецшкіл та спецкласів (1966 р. – 1970-і рр.)

Додаток Р. Типове положення про факультативні заняття у загальноосвітній школі (30 грудня 1974 р.)

Додаток С. Навчальні плани старших класів 70-х років

Додаток Т. Освітні державні документи, що регламентували запровадження професіоналізації у загальноосвітній школі (1984 – 1985 рр.)

Додаток У. Навчальні плани різних типів шкіл 1988 р. – 1990-і рр.

Додаток Ф. Порівняльний аналіз базових навчальних планів

## Додаток А

Таблиця А1

### Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина XIX-XX століття)

Історичний період	Основні принципи організації середньої освіти	Моделі організації профільного навчання	Основна мета профільного навчання	Наукові здобутки профільного навчання	Основні тенденції профілізації середньої освіти
Імперський 1849-кінець XIX ст.	Становість; чергування демократизації і науковості (60-ті рр.) з ієрархією та консерватизмом імперської ідеології; відсутність єдиної системи середньої освіти	Існування різних типів загальноосвітніх закладів; фурація старших класів середньої школи; відкриття додаткових класів чи курсів з професійним профілем при гімназіях та училищах	Розвантаження учнів; збереження становості в освіті; здійснення професійної підготовки	Дискусія навколо питань класичної і реальної освіти, визначення частки стародавніх мов та природничих наук у навчальному курсі середньої загальноосвітньої школи та надання можливості вступу до університету випускникам лише класичного типу середньої освіти.	Повільний розвиток мережі гімназій через ідеологічно-станову заангажованість освітньої політики. З 1872 р. розширення мережі реальних училищ, старші класи яких профілювалися, через розвиток промисловості і торгівлі. Наявність різнотипних закладів середньої освіти через відсутність єдиної системи освіти
1915-1916 рр. реформа П. Ігнатєва	Демократизація; гуманізація, науковість	Поліфурація старших класів семирічної гімназії	Професійно зорієнтоване вивчення предметів відповідно		Ідеї не були впровадженні в життя

			ухилу.		
<b>Період УНР</b> 1917 – 1920 рр.	Демократизація; гуманізація; національна спрямованість; науковість; інтеграція загальної освіти і трудового навчання	Реорганізація різних типів шкіл на класичні гімназії та реальні школи; планування у «Проекті єдиної школи на Україні» (1919 р.) введення біфуркації у старших класах за різними профілями;	Запровадження навчання за концентричним методом викладання; розвиток індивідуальних здібностей учнів	Предметом грунтовного вивчення та широкого розповсюдження українськими педагогами були ідеї зарубіжних педагогів- реформаторів, досвід демократичної освітньої політики європейських країн, у більшості яких упроваджувалося профільне навчання у середній школі	Реорганізація навчальних планів класичних гімназій і реальних шкіл, відповідно до яких старші 4 класи диференціювалися на відділення: класичне, реальне, філологічне
<b>Радянський період</b> 1920 -1927 рр.	Часткова демократизація; наступність між ланками освіти; професіоналізація; варіативність; інтеграція навчання із виробництвом; залежність освіти від партійної ідеології	Виділення старшої середньої школи як окремої профільної школа професійного спрямування, зміст освіти якої диференціювався за галузевими вертикалями	Забезпечення кваліфікованим и робітниками у всіх галузях господарювання	У педагогічній науці тривали дискусії щодо диференціації професійної підготовки учнів в умовах загальноосвітньої школи.	Інтеграція загальної освіти і професійної підготовки у старших класах середньої школи; розподіл шкіл за галузевими критеріями; наявність проблем кадрового, науково-методичного та навчально- технічного забезпечення шкіл.
Початок	Часткова	Організація	забезпечення	Вивчалися можливості	Пошук шляхів

<p>1950-х – 1964 рр.</p>	<p>демократизація; інтеграція загальної, політехнічної та трудової освіти; професіоналізація</p>	<p>позаурочної роботи учнівських та технічних гуртків; запровадження профільного виробничого навчання у старших класах;</p>	<p>вивчення теоретичних дисциплін і практичних курсів, спільних для певних груп професій; отримання кваліфікації робітника із певної спеціальності.</p>	<p>поєднання диференційованого виробничого навчання та єдиної для всіх загальної освіти; проводилося експериментальне вивчення ефективності впровадження диференційованого навчання у загальноосвітній школі, що сприяло розвитку зовнішньої профільної диференціації у формі шкіл з поглибленим вивченням предметів</p>	<p>поєднання єдиного обсягу загального змісту освіти, політехнічної освіти та профільного виробничого навчання; залежність профілю виробничого навчання школи від рівня її матеріально-технічної бази чи підприємства з яким співпрацює школа.</p>
<p>II половина 1960-х – 1970-і рр.</p>	<p>Уніфікація, залежність від партійної ідеології</p>	<p>Факультативні заняття та спецшколи і класи з поглибленим вивченням предметів.</p>	<p>Поглиблення та розширення знань учнів, розвиток їх різнобічних інтересів і здібностей</p>	<p>Науково-теоретичне осмислення умов та шляхів індивідуалізації і диференціації навчання у загальноосвітній школі, обґрунтування засадничих основ диференційованого навчання.</p>	<p>Впровадження профілізації середньої освіти в умовах уніфікації та ідеологічної заангажованості освіти; проблемність комплектування груп на факультативні заняття через необов'язковість їх відвідування; низький рівень забезпечення</p>

					матеріально-технічною базою і навчально-методичними матеріалами; поширення мережі шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов (англійська, французька, німецька, китайська та іспанська) та шкіл і класів із поглибленим вивченням математики, фізики та хімії; труднощі у програмно-методичному забезпеченні спецшкіл та класів; перевантаження учнів.
1984 – 1987 рр.	Уніфікація; інтеграція загальної, політехнічної та професійної освіти; професіоналізація	Поєднання навчання у старих класах загальноосвітньої школи та професійної підготовки у міжшкільних навчально-виробничих комбінатів; базових	Забезпечення професійної підготовки учнів	Вивчення шляхів поєднання професійної та загальної освіти; виділення необхідності зобов'язання базових підприємств у забезпеченні матеріально-технічної бази та професійних кадрів для підготовки учнів	Через економічну та політичну кризи освітні перетворення відбувалися повільно і безсистемно. Найбільше труднощів зазнавала проблема організації професіоналізації школи, зокрема, незадовільна співпраця

		підприємствах, шкільних майстернях та ін.			між базовими підприємствами та школами, низький рівень належної матеріально-технічної бази, відсутність педагогічних кадрів різних профілів та навчально- методичного забезпечення.
Період демократичн. суспільних змін та розбудови державної незалежності 1988 – 1999 рр.	Демократизація; гуманізація; індивідуалізація; варіативність; академічна спрямованість; націоналізація	Створення класів з поглибленим вивченням одного чи декілька предметів, профільних класів орієнтованих на вищий навчальний заклад, нових типів шкіл: гімназії та ліцею	Орієнтація освітньої політики на інтереси, здібності та запити учнів через розширення можливостей освіти за вибором, координації її з перспективними потребами ринку праці	Розроблено Концепцію диференціації навчання у середній загальноосвітній школі в основу якої було покладено дві форми диференціації: внутрішня і зовнішня. Розвиток системи профільної диференціації та створення різних типів шкіл спричинили потребу збереження єдиного освітнього простору через стандартизацію освіти та встановлення оптимального	Державне врегулювання роботи гімназій, ліцеїв та профільних класів, а також фінансовий стимул і бажання педагогів-ентузіастів змінити ситуацію в середній освіті зумовили суттєве розширення мережі цих закладів у зазначений період. З-поміж труднощів організації профільного навчання академічного спрямування були низький рівень фінансування,

				поєднання інваріантної та варіативної частин змісту освіти.	забезпечення матеріально-технічною базою та навчально-методичними матеріалами.
--	--	--	--	---	--

**Додаток Б Навчальні плани для різних типів шкіл України імперського періоду (II пол. XIX – поч. XX ст.)**

**Додаток Б1 Навчальний план гімназії за Статутом 1828 року**

№ п/п	Навчальні предмети	Гімназії з грецькою мовою							всього	Без грецької мови				
		I	II	III	IV	V	VI	VI		IV	V	VI	VI	Всього
1	Закон Божий	2	2	2	2	1	1	1	11	2	1	1	1	11
2	Російська і слов'янська мови	4	4	4	4	3	3	2	23	3	3	3	2	23
3	Латинська мова	4	4	4	4	4	3	3	26	4	4	3	3	26
4	Грецька мова	-	-	-	5	5	5	5	20	-	-	-	-	-
5	Німецька мова	2	2	2	-	-	-	-	18	3	3	3	3	18
6	Французька мова	-	-	-	3	3	3	3						12
7	Математика	4	4	4	1	1	1	-	15	3	3	3	2	23
8	Географія і статистика	2	2	2	1	1	-	2	10	1	1	-	2	10
9	Історія	-	-	2	2	3	3	3	13	2	3	3	3	13
10	Фізика	-	-	-	-	-	2	2	4	-	-	2	2	4
11	Чистописання	4	4	2	-	-	-	-	10	-	-	-	-	10
12	Креслення і малювання.	2	2	2	1	1	1	1	10	1	1	1	1	10
	Всього уроків	24	24	24	22	22	22	22	160	22	22	22	22	160
	Годин на тиждень	36	36	36	33	33	33	33	240	33	33	33	33	240

\*Примітка

Мусин-Пушкин А. Среднеобразовательная школа в России и ее значение – Петроград.: Главное Управление Уделов, Моховая 40, 1915. – 166 с. - С. 26

**Додаток Б2 Навчальний план класичної гімназії 1849 року**

	I	II	III
Закон Божий	2	2	2
Російська і слов'янська мови	4	4	4
Математика	4	4	4
Географія	3	3	5



Німецька мова	3	3	3
Французька мова	3	3	3
Чистописання	4	4	2
Креслення і малювання	1	1	1
	24	24	24

З IV класу біфуркація:

	IV	V	VI	VII
Закон Божий	2	1	1	1
Російська і слов'янська мови	3	3	3	3
Математика	3	3	3	3
Фізика і математична географія	–	2	2	2
Історія загальна російська	4	3	3	3
Німецька і французька мови	3	3	3	3

Окрім цього прибавлялися ще такі предмети:

1) для тих, хто планував навчання в університет:

Латинська мова	4	4	4	4
Грецька мова (для бажаючих)	2	2	2	2

2) для тих, хто готувався на службу:

Російська і слов'янська мови	2	-	-	-
Математика	2	-	-	-
Російське законодавство	-	4	4	4

\*Примітка.

Мусин-Пушкин А. Среднеобразовательная школа в России и ее значение – Петроград.: Главное Управление Уделов, Моховая 40, 1915. – 166 с. – С. 38

**Додаток Б3 Порівняльна таблиця кількості годин на філологічному та природничо-математичного відділеннях гімназії (1860 рік)**

Предмети	Філологічне відділення гімназії	Природничо-математичне відділення гімназії
Закон Божий	11	11
Російська мова	24	24
Латинська мова	24	19
Грецька мова	17	-
Німецька мова	23	24
Французька мова	23	24
Математика	22	28
Природознавство і фізика	16	25

Географія	9	9
Історія	13	15
Чистописання, креслення і малювання	10	11
Всього	192	190

\*Примітка

Проект устава низших и средних училищ, состоявших в ведомстве Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. – март, 1860. – Ч. 105, С. 162

**Додаток Б4 Порівняльна таблиця кількості годин у філологічній і реальній гімназіях (1862 року)**

Предмети	Філологічна гімназія	Реальна гімназія
Закон Божий	6	6
Російська словесність	13	15
Латинська мова	24	18
Грецька мова	22	-
Історія	12	12
Математика з фізикою і математичною та фізичною географією	12	-
Німецька мова	12	12
Французька мова	8	11
Природознавство з математичною та фізичною географією	-	19
Математика	-	16
Всього	109	109

\*Примітка.

Проект устава общеобразовательных учебных заведений Министерства народного просвещения // Замечания на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ Ч. I – СПб.: Типография императорской Академии наук, 1862 С. 1 – 146. – с. 41-42

**Додаток Б5 Порівняльна таблиця кількості годин на тиждень у класичному та реальному відділеннях гімназії згідно з проектами 1860 та 1862 рр.**

Предмети	За проектом 1860 року		За проектом 1862 року	
	Класичне відділення	Реальне відділення	Класичне відділення	Реальне відділення
Закон Божий	11	11	6	6
Російська мова	24	24	13	15
Латинська мова	24	19	24	18
Грецька мова	17	-	22	-
Математика	22	28	-	-

Природознавство і фізика	16	25	-	-
Історія	13	15	12	12
Географія	9	9	-	-
Математика з фізикою і матем. і фізичн. географією	-	-	12	-
Природознавство з фізикою і матем. і фізичн. географією	-	-	-	19
Німецька мова	23	24	12	12
Французька мова	23	24	8	11
Малювання, креслення і чистописання	10	11		
<b>Всього</b>	<b>192</b>	<b>190</b>	<b>109</b>	<b>109</b>

\*Примітка

Объяснительной записке к проекту устава общеобразовательных заведений Министерства народного просвещения // Замечания на проект устава общеобразовательных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ Ч. I – СПб.: Типография императорской Академии наук, 1862 С. 95 - 114. – с.105

**Додаток Б6 Порівняльна таблиця кількості годин на тиждень у загальній та класичній гімназіях згідно з проектом 1863 року**

Предмети	Загальна гімназія	Класична гімназія
Закон Божий	12	12
Російська мова з церк.-слов. і словесність	41	34
Латинська мова	20	36
Грецька мова	-	27
Історія	19	15
Математика	27	23
Німецька мова	32	24
Французька мова	21	18
Природознавство з фізикою	35	19
Географія	15	14
Чистописання, малювання і креслення	12	12
<b>Всього</b>	<b>234</b>	<b>234</b>

\*Примітка.

РГИА. Ф. 1149. Оп. 6. 1864. Д. 38. По проекту устава гимназий и прогимназий. Л. 12–13

**Додаток Б7 Порівняльна таблиця тижневих годин у класичних та реальних гімназіях згідно зі статутом 1864 року**

Предмети	Класична гімназія з двома стародавніми мовами	Класична гімназія з однією латинською мовою	Реальна гімназія
Закон Божий	14	14	14
Російська мова з церк.-слов. і словесність	24	24	25
Латинська мова	34	39	-
Грецька мова	24	-	-
Історія	14	14	14
Математика	22	22	25
Німецька мова	-	19	24
Французька мова	19	19	22
Природна історія	6	6	-
Географія	8	8	8
Фізика і космографія	6	6	9
Природна історія і хімія	-	-	23
Чистописання, малювання і креслення	13	13	20
<b>Всього</b>	<b>184</b>	<b>184</b>	<b>184</b>

\*Примітка

Шмид, Е.История средних учебных заведений в России / Шмид Е. . – СПб : Типография В. С. Балашева, 1878. – 683.- С. 4466-469

**Додаток Б8 Перелік предметів семикласної класичної гімназії 1871 року**

Предмети	Кількість обов'язкових уроків за весь курс
Закон Божий	13
Російська мова з церк.-слов. і словесність	24
Латинська мова	49
Грецька мова	36
Історія	12
Математика (з фізикою, математичною географією і коротким природознавством)	37
Німецька мова	
Французька мова	19
Географія	10
Короткі основи Логіки	1
Чистописання	5

Всього для учнів, які вивчають одну нову мову	206
Всього для учнів, які вивчають дві нові мови	225

\*Примітка.

Изменения и дополнения в устав гимназий и пргимназий, Высочайше утвержденном 19 ноября 1864 года // Циркуляр по управлению Киевским Учебным округом июль, 1871 , №7. С.161-183. С.177

### Додаток Б9 Перелік загальноосвітніх предметів основного відділення реального училища 1872 р.

	Всього уроків в 6 класах	Всього з додатковим класом
ЗаконБожий	10	12
Російськамова	22	26
Нова іноземна мо	22	27
Географія	8	10
Історія	8	12
Математика	28	31
Природна історія	6	2
Фізика	6	2

\*Примітка.

Циркуляр министерства народного просвещения начальных учебных округов, по поводу приведения в исполнения устава реальных училищ, Высочайше утвержденного 15 –го мая 1872 года (31 июля 1872 года) // Циркуляр по управлению Киевским Учебным округом – июнь, 1872 №6 С. 291-306с. с. 296

### Додаток Б10 Перелік тижневих уроків у реальних училищах, з двома відділеннями і з додатковим класом

Предмети	Класи						Відділення основне			Додаткові класи Відділення			Комерційне відділення		
	I	II	III	IV	V	VI	Всього в 6-ти	Загальне	Механіко-техн.	Хіміко-технічн.	V	VI	Всього в 6-ти класах		
Закон Божий	2	2	2	2	1	1	10	2	2	2	1	1	10		
Російська мова	6	4	4	4	2	2	22	4	-	-	2	2	22		
Нова іноземна мова	-	6	5	5	3	3	22	5	-	-	6	6	28		
Друга іноз. мова	-	-	6	6	3	3	18	-	-	-	6	6	24		
Географія	2	2	2	2	-	-	8	2	-	-	-	2	10		
Історія	-	-	2	2	2	2	8	4	-	-	2	2	8		
Чистописання	4	2	-	-	-	-	6	-	-	-	-	-	6		
Малювання і креслення	6	4	4	4	6	6	30	5	-	-	2	-	20		
Математика	4	4	4	4	8	4	28	3	3	3	2	2	20		

Природна історія	-	-	-	-	4	2	6	2	2	2	4	-	4
Фізика	-	-	-	-	4	2	6	2	2	2	-	4	4
Хімія	-	-	-	-	-	4	4	-	-	-	-	-	-
Механіка	-	-	-	-	-	4	4	-	3	-	-	-	-
Письмоведення і книговедення	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5	10
Виконання креслень машин	-	-	-	-	-	-	-	-	8	-	-	-	-
Моделювання	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
Землемірство і нівеліровка									2				
Загальне будівнє мистецтво									2	2			
Рахівництво									2	2			
Хімічна технологія									2	5			
Лабораторні роботи										12			
Всього уроків	24	24	29	29	33	33	172	29	30	30	30	30	166

\*Примітка.

Устав реальних училищ ведомства министерства народного просвещения // Циркуляр по управлению Киевским Учебным округом – июнь, 1872 №6 С. 201-222 с. 221

**Додаток Б11 Таблиця тижневих уроків в Одеському комерційному училищі 1872 р.**

У загальноосвітньому училищі	
Закон Божий	8
Російська мова	12
Французька мова	17
Німецька мова	14
Італійська, англійська чи грецька мова	6
Алгебра і геометрія	12
Арифметика	12
Географія	13
Історія	7
Чистописання	10
Креслення	7
<b>Всього</b>	<b>118</b>
У спеціально-комерційному училищі	
Закон Божий	2
Російська словесність	4
Французька мова	2
Німецька мова	2
Англійська, італійська чи грецька	3



ні заняття по фізиці і хімії	1	1	-	-	2	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Фізичні вправи	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12
Малювання	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Ознайомлення з пам'ятками мистецтва	-	-	1	1	2	-	-	1	1	2	-	-	-	-	-
Креслення					-					-			2		2
Практичні заняття по фізиці по хімії по природознавств											1	2		1	2
											1	1	1	1	3
Всього					17					15					24

\*Примітка

Матеріали по реформі середньої школи. Прикладні програми і пояснювальні записки. - Пг.: Сенатська типографія, 1915.- 548с. – с.6



**Додаток В Статистичні відомості про середні заклади в імперський період**

**Додаток В1 Статистичні відомості про гімназії 1865 р.**

Навчальний заклад	Загальна кількість учнів	Кількість учнів за становою приналежністю					Кількість населення в губернії де знаходиться заклад
		Дворян і чиновників	Духовного звання	Почтний громадян і купці	Мещани та інші подат. стан	Іноземці	
<b>Київська губернія</b>							1,974 405
Київська I гімн.	384	284	6	41	38	15	
Київська II гімназ.	623	385	88	108	25	17	
Білоцерківська	316	244	4	83		15	
<b>Волинська губернія</b>							1532147
Житомирська	418	324	23	5	54	3	
Рівенська	375	274	9	6	81	5	
<b>Подільська губернія</b>							1724096
Кам'янець-Подільська	372	271	84	-			
Немирівська	612	470	29	85		28	
<b>Чернігівська губернія</b>							1422859
Ніжинська	292	228	12	42		2	
Чернігівська	389	301	23		65	-	
Новгородсівська	362	278	10	72		2	
<b>Полтавська губернія</b>							1823013
Полтавська	470	361	20	64	18	7	

\*Примітка

Циркуляр по управленію Киевским Учебным Округом, 1865, №3, март

**Додаток В2 Із статистичних матеріалів Міністерства народної освіти  
про випускників гімназій 1863 – 1864 навчального року**

Гімназії	Закінчили курс (учн.)	Поступили до вищого навч. заклад.	Поступили на держ. службу
1-а Харківська	17	17	-
2-а Харківська	15	15	-
1-а Київська	8	8	-
2-а Київська	27	18	9
Білоцерківська	5	4	-
Волинська	7	7	-
Рівенська	12	10	2
Чернігівська	11	10	-
Новгородсіверська	11	11	-
Ніжинська	14	12	-

\*Примітка

По поводу нового устава гимназий и прогимназий // Журнал Министерства народного просвещения. Часть СХХІV - Спб.: Тип. Роговского и Ко, 1864, Отд.ІІІ - С. 821-932 с.

**Додаток В3 Кількість учнів по класах у Київському навчальному  
окрузі за 1865 рік**

Гімназії	I.	I.	II.	II.	III.	III.	IV	IV	V	V	VI	VI	Всього
	1 від.	2 від.	1 від.	2 від.	1 від.	2 від.	1 від.	2 від.	1 від.	2 від.		I	
Київська 1	42	-	66	-	42	40	38	37	59	-	33	2	384
Київська 2	48	52	61	57	70	6	57	6	37	39	53	28	623
Житомирська	39	39	55	55	47	45	42	40	30	30	23	39	484
Рівенська	59	-	38	33	36	28	26	30	58	-	38	29	375
Білоцерківська	33	30	37	38	62	-	58	-	45	-	21	22	346
Ніжинська	25	25	35	34	37	37	45	-	21	-	15	18	292
Камянець-Подільська	37	-	35	36	45	44	31	30	55	-	39	20	372
Новгородсіверська	64	-	63	-	38	39	36	34	45	-	22	21	389
Чернігівська	75	-	32	35	40	44	52	-	49	-	33	29	389
Полтавська	36	42	45	45	40	41	48	43	45	-	31	17	470
Немирівська	35	38	56	57	71	73	59	60	40	39	45	39	612
Всього													4709

\*Примітка

Ведомость о числе учащихся в гимназиях Киевского учебного Округу по классам // Циркуляр по управлению Киевским Учебным Округом май, 1865 №5 с. 22

## Додаток Г Навчальні плани старшої школи періоду 1917 – 1920 рр.

### Додаток Г 1 Кількість годин на гуманітарних відділеннях Єдиної школи (Третій ступінь )

Предмети	Гуманістичний відділ з однією стародавньою мовою					Гуманістичний відділ з двома стародавніми мовами					Літературно-історичний відділ з трьома новими мовами або двома новими та однією стародавньою мовами				
	9	10	11	12	р	9	10	11	1 2	р	9	10	1 1	1 2	р
Релігія	1	2	2	2	7	1	1	2	2	6	1	1	3	2	6
Українська та всесвітня література	5	5	5	5	20	3	4	4	4	15	4	4	4	4	16
Нова мова	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16
Нова мова											4	5	5	5	19
Нова мова або древня											5	5	5	5	20
Древня мова		5	5	5	20										
Латинська						5	5	5	4	19					
Грецька						5	5	5	5	20					
Математика	3	4	4	3	14	3	3	4	3	13	3	3	4	3	13
Природознавство	2+1	1			3	2+1	1			3+1	2+1	1			3+1
Гігієна	-	-	1		1			1		1			1		1
Фізика	2	2+1	2+1	2+1	9	2	2+1	2+1	2	9	2	2+1	2+1	2	9
Географія	2	2	2	-	6	2	2	1		5	2	2	1		5
Історія	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12
Філософ. пропед з педагогікою				3	3	-	-	-	3	3				2	2
Правознавст.				2	2	-	--	--	2	2				2	2
Співи	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
Гімнастика	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Малювання	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
Всього годин для учнів	31+1	32+1	32+1	31+1		34+1	34+1	35+1	3	6	34+1	34+1	3+5+1	3+6	

**Додаток Г2 Кількість годин на інших відділеннях Єдиної школи  
(Третій ступінь )**

Предмети	Реальний відділ					Економічний					дівочий				
	9	10	11	12	р	9	10	11	12	р	9	10	11	12	р
Релігія	1	1	2	2	6	1	1	2	2	6	1	2	2	2	7
Українська та світова історія літератури	3	4	4	4	15	3	4	4	4	15	3	4	4	4	15
Нова мова	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16
Нова мова	4	5	5	4	18	4	5	5	4	18	4	5	5	4	18
Математика	4		5	5	19	4	5	4	3	16	3	4	4	3	14
Начеркова геометрія	1	1	2	2	6										
Космографія				2	2										
Природознавство	2+ 1	2+ 1			5	2+ 1	1			3+ 1	2+ 1	1			3+ 1
Гігієна			1		1			1		1				2	2
Хімія з технологією						2+ 1	2			3+ 1					
Хімія	2+ 1				2+ 1						2+ 1				2+ 1
Фізика	2+ 1	2+ 1	2+ 1	2+ 1	10	2+ 1	2+ 1	2+ 1	2+ 1	10	2	2+ 1	2+ 1	2+ 1	9+ 1
Географія	2	2	2		6	2	2	2		6	2	2	2		6
Історія	2	2	3	3	10	2	2	3	3	10	2	2	3	3	10
Філософ. Пропевд				3	3				2	2					
Політична економія								2	2	4					
Правознавство									2	2					
Комерційна арифметика						1	1			2					
Бухгалтерія								2	3	5					
Педагогіка														3	3
Співи	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	2	2	1	1	6
Гімнастика	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Малювання	1	1	1	1	4	2	2	1	1	6	1	1	1	1	4
Рукоділья											2	2	2	2	8
домоводство													2	2	4
Всього год.	33 +1	34	35 +1	33 +1		33 +1	34 +1	35 +1	35 +1		33	33 +1	34 +1	35 +1	

\*Примітка

Розклад годин Єдиної школи Третій ступінь // ЦДАВО України / Ф.2582, оп. 2, спр. 138, арк. 1

### Додаток Г3 Розклад годин для учнів сільських шкіл Єдиної школи

Предмети	9 клас	10 клас	11 клас	12 клас	Разом
Релігія	1	1	2	2	6
Українська та всесвітня історія літер.	3	4	4	4	15
Нова мова	4	4	4	4	16
Математика	4	5	5	5	19
Природознавство	2+1	2+1	-	-	5
Гігієна			1		1
Хімія	2+1	1+1	1+1	-	5
Фізика	2	2+1	2+1	2	10
Географія	2	2	1	-	5
Історія	2	2	3	3	10
Політична економіка і сільськогосп. економіка	-	-	2	2	4
Мінерологія	-	-	-	1	1
Агрономія	4+2	4+2	3+2	3+2	18
Філософ. пропед.	-	-	2	2	4
Руханка	2	2	2	2	8
Співи	1	1	1	1	4
Малювання	1	1	1	1	4
Кількість годин для учнів	32	33/1/2	34	33	
Кількість годин для вчителів	34	36	36	34	

### Додаток Г4 Розклад годин для старших класів українських середніх шкіл (затвердж. 2 серпня 1918 р) (Гетьманщина, м. Василенко)

Комісія у складі: Тов. Міністра Н.Осв. П.І.Холодного, Дир. Дипартам. Сер. Шк. А.С.Сінявського, В-Дир. М.В. Сімашкевича, гол. від. О.К.Дорошкевича, О.М.Щербини, П.Р.Тимошка, І.М.Балинського, Ф.І.Альдингера і С.Н.Гаєвського

#### Реальний відділ

Предмети	V клас	VI клас	VII клас	VIII клас	Разом
Рідна мова	4	4	3	3	14
Російська мова	2	2	2	2	8
Чужоземна мова	6	5	5	3	19
Математика з космографією	6	7	7	7	27

Фізика з практичними заняттями	3	3+1	3+1	3	14
Природознавство з практичними заняттями	4	4	3	3	14
Географія	2	2	2	2	8
Історія	3	3	3	3	12
Політ. Економія, або законодавство, або філософська пропед.	-	-	-	3	3
Гімнастика	1	1	1	1	4
Черчіння	2	2	2	2	8
Релігія	1	1	1	1	4
Ручна праця	2	1	-	-	3
Логіка і психологія	-	-	3	-	3
Громадянознавство	-	-	-	3	
	36	36	36	36	

На лекціях математики і фізики повинні проходитись: 1) елементарна математика 2) початки аналітичної геометрії і аналізу; 3) Гедезія елементарна; 4) Комографія; 5) Астрономія практична і описательна.

Щодо Політеконом , законод, філос. То треба улаштувати так цей курс, щоб дати поняття: 1) початок енциклопедії і філософії права; 2) політичній економії з статистикою; 3 ) конституцію держави; 4) громадське право 5) кооперацію.

\*Примітка

// ЦДАВО України / Ф. 2582, оп.1, спр. 11, арк.. 156

**Додаток Г5 Розклад годин для старших класів української середньої школи, розроблений комісією Народи діячів української середньої школи (Гетьманщина, міністр Василенко)**

Філологічний відділ

Предмети	V клас	VI клас	VII клас	VIII клас	Разом
Рідна мова	5	5	5	5	20
Російська мова	3	3	3	3	12
Чужоземна мова	9	8	7	7	31
Математика з космографією	3	3	-	-	6
Фізика з практичними заняттями	3	3	-	-	6
Гігієна	2	2	-	-	4
Географія	2	2	-	-	4
Історія	4	4	3	3	14
Політ. Економія, або законодавство, або філософська пропедевтика.	-	-	-	2	2

Гімнастика	1	1	1	1	4
Черчіння	-	-	-	-	-
Релігія	1	1	1	1	4
Ручна праця	2	1	-	-	3
Льогика	-	-	3	-	3
Псіхологія	-	-	3	-	3
Греческий	-	2	4	4	10
Латинь	4	4	4	4	16
Історія філос.. і мистецтва	-	-	2	2	4
Громадянознавство	-	-	-	4	4
	36	36	36	36	

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 2582, оп.1, спр. 11, арк.. 158

**Додаток Г6 Розклад годин для старших класів класичних гімназій ухвалений 3 серпня 1918 р. (Гетьманщина, м. Василенко)**

Предмети	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас
Рідна мова	4	4	4	4
Російська мова	2	2	2	2
Чужоземні мови	6	5	4	3
Латина			3	3
Математика з космографією	5	5	4	3+1
Фізика з практичними заняттями	3	3+1	3+1	3+1
Природознавство з практичними заняттями	4	4	2	2
Географія	2	2	2	2
Історія	3	3	3	3
Пол. Економія				3
Малювання	2	2	1	1
Релігія	1			
Гімнастика	2	2	1	1
Логіка			2	
Псіхологія			2	
Громадянознавство				3
Ручна праця	1	1		
Всього	37	36	36	36

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф.2582, оп.1, спр. 141, арк. 69

**Додаток Г7 Навчальні плани укладені 1919 року**

Дисципл.	Галузь реальна					Галузь гуманітарна										Галузь економічна					Галузь філологічна				
						Хлоп'ячі гімназії					Дівочі гімназії														
класи	5	6	7	8	Раз з.	5	6	7	8	Раз з.	5	6	7	8	Раз з.	5	6	7	8	раз					

Релігія (мораль, етика)	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	
Українс. мова																										
Українс. літератур	4	4	4	4	16	5	5	5	4	19	5	5	5	4	19	4	4	4	4	4	16	3	3	2	2	10
Всесвітнлітератур																						2	2	2	2	8
Математ. з космографією	5	6	6	5+1	23	3	3	3	2	11	3	3	3	2	11	3	3	3	2	11	3	3	-	-	6	
Природознавство	-	2	2	2	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Фізика	3	3+1	2+1	2	12	3+1	2+1	2	2	11	3+1	2+1	2	2	11	2	2	2	2	8	2	2	2	-	6	
Хімія	2+1				3										2+1	2+1				6						
Гігієна									2	2				2	2									2	2	
Сільське господар(до мівство)	-	2	2	2	6	2	2	2	2	8	2	2	2	-	6	2	2	2	2	6						
Ручна праця або рукоділля	1	1	1	-	3	2	1	1	1	5	2	1	1	1	5	1	1			2	-	-	-	-	-	
Історія	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	4	4	3	3	14	
Географ.	2	2	1	2	7	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	-	-	-	-	-	2	2	-	-	4	
Малювання	1	1	1	-	3																					
Рисуння	2	2	2	2	8										1	1	1	-	3							
Політична економія з кооперацією			2	1	3	-	2	1	-	3	-	2	1	-	3	-	-	2	1	3	-	-	2	1	3	
Економічна географія	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	---	2	3	5						
Громадознавство				3	3				3	3				3	3								1	2	3	
Історія культури та мистецтва						2	2	2	6		2	2	2	6									2	2	4	
Законознавство																			3	3						
Російська мова																					2	2	2	2	8	
Німецька	5	5	5	5	20	5	5	5	5	20	5	5	5	5	20	4	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16
Французька																4	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16
Латинська						3	3	3	3	1	3	3	3	3	1							4	4	4	4	11





Комерційна арифметика						2	2				
Бухгалтерія								3	2		
Комерційна кореспонденція									2		
Політична економія								2	2		
Законознавство									3		
Хімія							2	2			
Товарознавство								1	2		
Економічна географія									2		
Рисування креслення	і	2	3	2	2	2	2				
Краснопис		2	2	1							
всього		20	27	29	28	29	30	30	32	32	257

\*Примітка.

ЦДАВО України // Ф. 2582, оп. 1, спр. 127, арк. 5

#### **Додаток Д Архівні матеріали періоду 1917 – 1920 рр.**

#### **Додаток Д1 Звернення до пана Міністра освіти і мистецтва Культурно Просвітньої комісії Трудового Конгресі від 20 лютого 1919 року. (м.Вінниця)**

\*Примітка

ЦДАВО України Фонд 2582, оп. 1, спр. 4, арк. 39-46

Вітаючи енергійну діяльність Міністерства Народної освіти і Мистецтва Конгрес висловлює побажання, аби в подальшій своїй роботі Міністерство звернуло особливу увагу на такі справи:

I Шкільне управління

II. Міжвідомствений апарат

III. Реформа «Єдиної школи»

I. а) Тип школи: учебні плани, характер програмів по кожному предмету і самі програми.

Б) таблиці тижневих лекцій

В) загальний характер навчання і виховання

Г) штати шкіл

2. Підготовчі заходи для проведення реформи:

А) командировка спеціалістів до Германії для ознайомлення з справою на місцях.

Б) обміркування справи в учительських організаціях на місцях, а потім Всеукраїнським Учительським З'їздом у справі цієї реформи

В) Своєчасне опублікування матеріалів, що стосуються цієї реформи.

Г) Організація Комісії спеціалістів для остаточного зредагування програмів, записок ін.

Реформа ця матиме найбільшу вагу в організації Шкільної справи на Україні на нових основах. Сучасна школа різних типів не уявляє з себе нічого суцільно-органічного, зв'язаного з народним ґрунтом. Реформи цієї все свідоме українське вчительство жде ще від часу I-го В.У.Професійного З'їзду. Зволікання з нею гальмує розвиток шкільної справи у всіх її галузях бо з окрема навіть про забезпечення шкіл підручниками не можна дбати у всій широті, поки не відомо, які програми матимуть реформовані школи і по якій системі їх буде збудовано.

Комісії відомо, що значна частина підготовчої роботи для цієї реформи уже зроблено заходами ініціатора реформи П.Холодного і було б особливо бажано, якби не пізніше, як до Великодня, Міністерство могло б уже опублікувати, так і взагалі весь закон про утворення єдиної школи.

.....

Комісія висловить свої побажання після того, як матиме змогу докладно ознайомитися з попередньою діяльністю Головного Управління. На жаль, на збори Комісії представник Головного Управління не прибув, як гадає Комісія тому, що в той день проводилася уже евакуація Міністерства до Кам'янця.

Аби селянським дітям дати змогу вчитися в середніх школах, що здебільшого містяться по городах, утворити по всіх губерніях і значних повітових містах бурси.....

Середня школа

1. Перші 4-і класи загально-освітньої середньої школи наблизити до програми вищої початкової школи і відповідно пристосувати програми старших класів, аби полегшити перехід з одної степені на другу.

Реформувати програми середньої школи так, щоб очистити її щодо змісту і напрямку навчання й виховання від сіх обрусительних тенденцій миколаївських часів.

3. Звернути увагу на становище новозаснованих українських середніх шкіл і забезпечити їх відповідними помешканнями і всіма шкільно-допомоговими установами, потрібними для праці в школі.

Українські середні школи, що заснувалися по селах, існують здебільшого в самих ненормальних умовах.

## **Додаток Д2 Проект Закону про безплатне обов'язкове навчання дітей шкільного віку громадян України.(12 квітня 1919 року)**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 2582, оп. 1, спр. 10, арк. 64-б

Головні основи загального навчання на Україні

1. В УНР всім дітям шкільного віку повинна бути забезпечена можливість одержати безплатну освіту в добре зорганізованій загальноосвітній школі.

2. Час науки в народній школі 7 років. Перша ступінь 4 роки, друга (подовження) 3 роки.

Увага! В першу чергу забезпечується перша ступінь.

3. Школи відчиняються місцевими самоврядуваннями в залежності від кількості дітей дошкільного віку, пристосовуючи кількість шкіл до чотирьох груп шкільного віку дітей 7,8,9 і 10 літ для першої ступені і 11,12,13 – для другої ступені.

**Додаток Д3 Про об'єднання шкіл всіх типів в один по статуту 1874 року, про зміну штатів всіх шкіл і про побільшення допомоги на обладнання**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 2582, оп. 1, спр. 10, арк. 100-101

На підставі існуючих законів і розпоряджень бувшого Російського уряду всі церковно-парафіяльні школи перейшли до земств і міст, а тим самим (закон 20 червня 1917 року) всі учні цих шкіл прирівнюються правами з учнями земських і початкових шкіл. Міністерство маючи на меті поступовість та послідовність проведення в життя загального навчання, вважає необхідним об'єднати всі школи різних типів і урівняти учителя і законовчителів всіх типів початкових шкіл, а через те передає школи т. зв. Міністерські і приходські, та ті школи, які існують на Україні прирівнюються до початкових шкіл.

**Додаток Д4. Законопроект про реформи духовно-шкільних установ (скорочено)**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 2582, оп. 1, спр. 11, арк.. 75

З початку майбутнього навчального року (1919-1920) всі православні духовні школи на території УНР реформуються у такий спосіб:

- 1) Два богословських класи духовних семінарій виділяються в окрему школу, що має своїм завданням виключно підготовку кандидатів священства – Богословський Інститут з дворічним курсом навчання.
- 2) До Богословського Інституту вступають особи, що мають закінчену середню освіту і бажають присвятити себе на пастирське служіння.
- 3) Богословські інститути заснуються по одному на Епархію; кількість вакансій залежить від потреб Епархії.
- 4) Богословські Інститути утримуються на кошти церкви з допомогою з Державної Скарбниці і підлягають керуванню Українського Святійшого Синоду і Епархіяльного Архиєрея.
- 5) Із загально-освітніми чотирма класами православних духовних семінарій з'єднуються духовна школа і утворює з ними восьми класову школу –православну гімназію
- 6) Ті духовні школи, які не увійдуть у склад 8-ми класової школи, або переходять на стан 4 старших класів середньої школи, або

поволі перетворюються у повні середні школи, в залежності від місцевих умов, - де яка школа більш потрібна.

7) До православних гімназій вступають тільки особи православного ісповідання, - в першу чергу діти православного духовенства та селян.

8) Православні гімназії утримуються на державний кошти і навчання в них ведеться безплатно.

9) Православні гімназії наближуються до типу класичних гімназій з двома старими мовами і з більш ширшим викладанням Закону Божого та філософських дисциплін, в решті цілком додержуючи програму загальної середньої школи.

10) Православні гімназії, залишаючись під керуванням Міністерства Культів, контроль за виконанням програми здійснює міністерство Освіти.

11) Жіночі духовні школи перетворюються в православні гімназії

#### **Додаток Д.5 Промова п. Міністра І. Огієнка на з'їзді директорів українських гімназій в січні 1919 року в Києві**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 2582, оп. 1, спр. 115, арк. 43

Прошу Вас звернути увагу на деякі питання і допомогти міністерству Освіти в його праці. Середня школа, як і взагалі школа зруйнована. 4 роки війни відбилася на вчительках і учнях. Наше завдання відбудувати нашу національну школу. Міністерство освіти візьме всі заходи, аби вчитель не був заклопотаний, обтяжений роботою задля заробітку прожиткового мінімуму, щоб становище вчителя відповідало його завданням і щоб він міг спокійно виконувати свою працю. Міністерство освіти подбає аби школа була забезпечена в повній мірі підручниками, ..... аби було переглянуто програми навчання, котрі не відповідають демократичним принципам.

Середню школу треба наблизити до народу, щоб сини народу могли потрапити до середньої школи і дали б змогу утворити нову українську інтелігенцію.

#### **Додаток Д6 Відомості до з'їзду діячів української сер. Шкіл**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 2582, оп. 1, спр. 115, арк. 75

З початку академічного року не дивлячись на всякі перешкоди відкрито заходами Департаменту Середньої школи 50 гімназій(40 класичних та 10 реальних) в цьому гуртку 18 в складі молодших класів і 30 старших і дві повні гімназії.

Крім цього товариствами та земствами відкрито біля семи десяти.

З того часу як повернулися нові земства, більшість українських гімназій було припинено видання допомоги, і на державні кошти утримується тільки 52 укр. школи. Становище українських середніх шкіл через брак відповідних помешкань мало задовольняюче.

**Додаток Д7 Резолюція наради діячів української середньої школи, яка відбулася 10-14 січня 1919 року**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 2582, оп. 1, спр. 115, арк. 90-91

1. Українська школа повинна бути єдиною, себто такою, яка давала можливість проходити всі науки від нижчої школи без перешкод.

Примітка Залишається тимчасово обидва типи існуючих в сучасний мент середні 8-класні та 4-класні школи.

2. Юнацькі, мішані і дівочі середні школи повинні давати однаковий мінімум знань

3. Всі школи не дають учням ніяких прав крім права на продовження освіти.

4. Фуркація бажана: питання про клас з якого проводити фуркацію, остаточно виробить комісія при міністерстві.

5. Для нормального функціонування української середньої школи вона по своєму внутрішньому життю повинна бути автономною. Держава встановлює лише державний мінімум, виконання котрого на протязі повного курсу навчання обов'язкове.

6. Школа повинна бути національною і демократичною

7. Школа повинна відповідати цілком: 1) соціально-економічній структурі, 2) вимогам життя і сучасному стану науки і 3) повинна розвивати природні здібності і нахили дітей.

8. В ній поруч з гуманітарними науками й математичними дисциплінами повинні знайти відповідно їх значенню в культурному життю місце дисциплінам природнім й економічним.

9. Науковий матеріал повинен вивчатися лабораторно-практичним шляхом і можливо тісніше зв'язуватися з самим життям., для цього при кожній середній школі повинні бути засновані кабінети і лабораторії при кожній дисципліні окремо.

10. Бажано заснувати зразкові садки, огороди, пасіки ін.

11. Звернути увагу на художнє виховання на національному ґрунті.

12. Реформувати навчання релігії, поставивши на перше місце загальнолюдську етику, на підставі Євангелія.

13. В усіх класах 4-х класової української середньої школи знести викладання російської мови, призначивши відповідні години на

побільшення годин рідної мови й літератури, доки не утвориться єдина українська школа. Щодо російської літератури, то знайомство з нею учні мають одержати в курсі всесвітньої літератури.

14. В середній школі не може бути більше трьох обов'язкових чужоземних мови.

15. Для проведення в житті вищенаведеного, необхідно при Міністерстві створити комісію, яка б маючи на увазі доклади, резолюції і міркування членів Народи, а також досвід Західної Європи, утворила б зразковий розклад лекцій, план і програм навчання, з методичними примітками до всіх предметів розкладу.

#### **Додаток Д8. До пана міністра Закордонних справ. 16 липня, 1919 року (Кам'янець)**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф.2582, оп.1, спр. 126, арк. 10

У відповідь на запитання від 28 червня 1919 року Міністерство Н.О. має за честь переслати короткі відомості про стан Середньої та Вищої школи.

З часу оголошення Української Державної самостійності Секретаріат, а після міністерство Н.О. вживало заходів, не дивлячись на дуже несприятливі умови, на організацію українських наукових сил, що працювали в російських інституціях і на заснування відповідних наукових інституцій. Міністерство допомогло у відкриттю Укр. Ак. Наук, котра зорганізувалася і має власне помешкання. В склад Академії ввійшли академіки, що були окрасою російських наукових інституцій і мусіли працювати через існуючий гніт української національної культури, на полю російської науки.

Відкрито два укр.. університети: в Києві, в складі чотирьох факультетів, і в Кам'янці філологічного, фізико-математичного з природничим відділом, а також богословського факультету і відкривається з початку нового навчального року правничий і сільськогосподарський. Також відкритий історико-філологічний факультет в Полтаві. За цей час відкрито в Україні кілька вищих шкіл з неукраїнською не викладовою мовою, російською, єврейською і польською. В Катеринославі два факультети університету, педагогічні курси, а також в Одесі і Києві. З спеціальних вищих українських шкіл одкрито: Економічно-адміністративний інститут в Києві, котрий ставить дуже важливе завдання щодо вияснень економічного становища України.. На меті відкриття університетів у повному складі в Полтаві і в Чернігові. В стадії реорганізації знаходиться Педагогічна Академія, яка почала функціонувати, але через несприятливі умови мусіла припинити свою діяльність у Києві. За цей час переглянуто правила вступу до університету, надано право всім скінчивши середню школу як 8, так і 7 класну, причому остаточне вирішення до кожної школи передається університетові. По всіх університетах, які не перейшли на українську мову – в Одесі, Харкові, і Києві

– Св. Володимира, заведені кафедри української літератури і історії і права, а також лектури української мови.

Ідучи на зустріч бажанням українських молодих наукових сил, міністерство створило стипендії для підготовки до професорської діяльності і для поїздки за кордон, причому видано 30 стипендій і надається дуже багато незадоволених прохань. На вища школу 1918 року по кошторису асигновано 34 мільйона.

Відповідно вимогам Земств, окремих громадян і просвітительних інституцій про відкриття українських середніх шкіл, Міністерство внесло в сітку державних шкіл 44 гімназії і 10 реальних шкіл, переважно в сільських місцевостях і дано допомогу 65 громадським і приватним з правами гімназіями і реальним школам з українською викладовою мовою. На 10 січня 1919 року існувало 138 українських державних і громадських і приватних середніх шкіл з укр.. викладовою мовою, причому до Міністерства вступило кілька сот прохань про дальше відкриття українських гімназій і реальних шкіл, або про внесення до сітки і прийняття на державні кошти вже існуючих шкіл.

Загальна кількість середніх шкіл гімназій, реальних шкіл державних – 203, громадських повноправних – 49, приватних повноправних – 362, приватних з правами для учнів – 129, приватних безправних - 39, Комерційних шкіл – 82, торговельних – 14, курсів для дорослих по програмі середніх шкіл – 101, гімназій ля дорослих - , з новими правами – 2. По всіх школах заведено обов'язкове викладання української мови, історії і літератури. Зміст шкіл, не дивлячись на несприятливі умови, дуже великий. [...]

Демократизація освіти , яку переводить Міністерство має завдання відкриття середніх шкіл переважно в малих мстах, селах і полегшити перехід з початкових вищих шкіл до гімназій, реальних шкіл та комерційних шкіл.

Законом 12 квітня встановлено обов'язкове й безплатне навчання в нижчій і вищій початковій школі, причому відпущено на переведення цього закону протягом 5 років 1 мільярд карбованців. На середні школи в 1918 році було асигновано 73 мільйона, а в 1919 році – 93.000.703 карб.

Міністр освіти Н. Григорієв.

Директор департаменту Сер. Школи – А.Синявський

**Додаток Д9 Доклад директора департаменту Сер. Школи А. Синявського про діяльність Департаменту Середньої Школи (1919 р.)**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф.2582, оп.1, спр. 126, арк. 16 -18



Діяльність Департаменту Середньої Школи, як окремої інституції почалася з початку червня 1919 р. Завданнями було:

1) Організувати департамент, котрий складається з трьох відділів, з 15 розділами, вчительський, видавничий, шкільний, зі складом в 48 співробітників.

2) Шкільний відділ мав на меті:

а) виробити проект про українізацію шкіл (Закон 1 липня);

б) виробити сітку нових середніх шкіл, з українською викладовою мовою і відповідно їх забезпечити;

в) забезпечити українські школи бібліотеками, приладами, помешканнями;

д) забезпечити школи відповідним персоналом і усунути з шкіл всі антинаціональні елементи;

у) перевести ревізію таких середніх шкіл, як дівочі інститути, тих шкіл, які чорносотенні та антинаціональні і перетворити їх в школи відповідно до народних інтересів;

ж) виробити новий план управління школами, н принципі децентралізації і участі громадянства;

з) вжити заходів до українізації існуючих шкіл у всьому внутрішньому устрої шкіл в діловодстві і т.д.;

і) провести реформу середньої школи на принципі єдиної національної школи;

к) поліпшити правно і матеріально становище вчительства і виробити відповідний статут на принципі автономії, підвищити нові складні норми;

л) розвинути національні бурси і забезпечити їх помешканнями, особливо по селам, вживши заходів до передачі панських садиб, палаців, тощо;

м) допомогти об'єднанню українського юнацтва в особливих спілках;

н) підвищити бюджет на утримання середніх шкіл, а також на курси для дорослих з українською викладовою мовою.

Діяльність департаменту виявилася:

а) у проведенні біля 72 законопроектів;

б) відкритті 52 українських середніх шкіл, в допомозі з 67 громадськими управськими школами;

в) в організації трьох з'їздів і більше 10 нарад;

г) у виробленні розкладу годин нової української школи, єдиної на підставі вищої початкової школи з різними фуркаціям;

д) зроблені зносини з закордоном у справі купівлі шкільного приладдя для фізичних кабінетів;

з) виробленні сітки послідовного відкриття середніх шкіл;

і) перегляді існуючих таблиць середніх шкіл;

м) початий перегляд сучасних програм.

### **Додаток Д10 Звернення Міністра П. Холодного до п. Губерніального Комісара по освіті на Волині (розклад годин Єдиною Школи)**

\*Примітка.

ЦДАВО України // Ф 2582, оп. 1, спр.142, арк. 33

Одночасно з цим надсилається вам затверджений розклад годин Єдиною Школи, яка має завдання:

1. Забезпечити вільний перехід без іспитів з першого ступеня школи до наступних.

2. Дати можливість через фуркацію (заведення ріжних відділів) в третьому ступені знайти і розвинути індивідуальні здібності й допомогти поглибленню індивідуальних інтересів.

3. Знести соціальні обмеженні щодо вступу в школу і її проходження і цім взагалі допомогти більш рішучим заходам щодо піднесення культурного рівня людності України.

4. Щодо внутрішнього свого напрямку і характеру, школа має бути національно-демократичною, виховною і дієвою, допомагати гармонійному розвитку всіх сил й здібностей і розвивати активність, як щодо придбання знання, так і щодо уміння користуватися набутими знаннями.

5. Основні завдання нової школи будуть з'ясовані в окремим виданню.

Бажанням міністерства є щоб школа, відповідаючи кращим педагогічним завданням і вимогам педагогічної теорії й практики, переносючи до нашого ґрунту все, що є кращого в світовій педагогічній практиці, разом з тим відповідала національним й соціальним вимаганням нашої людності.

6. Прикладений розділ годин є нормальний, до якого середні школи мають послідовно переходити, виробляючи переходові таблиці.

7. По новому розкладу московська мова, як обов'язкова тепер не викладається, а історія московської літератури входить як складова до історії всесвітньої літератури.

8. [...]

9. Більш типовими фуркаціями (відділами) є гімназія з двома новими мовами й одною старою, реальний й економічний відділ, при чому при рівнобіжних класах було б бажано, щоб закладалися такі рівнобіжні класи по можливості ріжних фуркацій.

10. Ті, що скінчать гімназію по тій чи іншій фуркації (по відділу класичному, гуманістичному, історико-літературному, реальному чи економічному), мають однакові права, щодо вступу до вищих шкіл і Університетів України.

11. Середня школа стає задля піднесення культури в Державі 8-річною: 4 роки – бувша вища початкова і 4 роки гімназія, причому існуючі 7-ми класні школи можуть заховувати свої права, щодо вступу до університету, коли будуть виконувати певний програмний мінімум.

12. При відпуску коштів і складанню обрахунків для відповідного законопроекту, державні гімназії і реальні школи тимчасово рахуються, що вони будуть мати відділ реальний або загально-гуманітарний.

13. Вибір, які мають бути заведені фуркації надалі, залежить від фундаторів шкіл, причому переходові таблиці в тому випадку, коли вже малися деякі зміни, затверджуються Губерніальними Комісарами, а про всякі непорозуміння, які б можливо трапилися для скорочення часу безпосередньо до Міністерства, до Департаменту Середньої Освіти

Товариш Міністра П.Холодний.

#### **Додаток Д11 Проект Єдиної школи на Україні, й програми з поясненнями до них**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 2201, оп.1, спр. 676, арк.. 25

Програма перших \* років школи складається переважно з пропедевтичних курсів або з близьких до них. Ці курси повинні охопити якнайбільше матеріалу, з яким діти прийшли до школи, або яким вони можуть засвоїти з того життя, що навколо них. ...Матеріал цей буде не однаковий по всій Україні, але близький.

В остання 4 роки, у III ступені, вводяться систематичні курси, складені після наукових схем, і, де треба, збудовані концентрично. Мета цих курсів –

поширювання формального розвитку учнів. Мета ця все ж буде досягнута краще, коли ми не будемо для всіх шкіл України заводити однакових планів для III ступеня. Треба ввести певний коректив на індивідуальні нахили дітей котрі зав'язують у них, у відповідних цьому ступені роках. Нашому завданню – дати дітям по скінченню школи однаковий розвиток – ці варіації в наукових знаннях біди не вчинять. Отже в дальшому запропоновано варіанти III ступеня: гуманістичні, реальні, економічні; в окрему групу треба виділити і дівочу школу. Ці варіанти різняться між собою не лише тим, що обсяг наук для них не однаковий, - маємо в них також і різні науки.

### **Додаток Д12 Статут Петлюрівської Ради Міністрів про організацію «Єдиної школи» (уривок)**

\*Примітка.

ЦДАВО України /Ф. 2582, оп.2, спр. 114, арк. 1-65

Для виховання дітей громадян Української Народної Республіки установлюється загально-освітня Єдина школа в складі дванадцяти класів, з розділенням на два поділи: Основна школа (1-8 кл.) й колегії (9-12 кл.), або три ступені, притому перший включає 1-4 кл., другий 5-8 кл., третій 9-12 кл.

Виховання в Єдиній школі проводиться на ґрунті національно-державному, на основі діяльного принципу.

Навчання в Єдиній школі ведеться рідною мовою кожної із націй що живуть в Україні.[...]

4.Єдина школа може бути мішаною, в спільнім навчанні дітей обох полів), або тільки хлопчача чи дівоча.

5. Кожний ступінь Єдиної школи може існувати або окремо, або в сполученні з іншими: перший і другий ступінь; другий і третій; перший, другий і третій.

6. Питання про сполучення першого і другого ступеня з своєї ініціативи вирішує Повітова Шкільна Рада, питання про сполучення другого і третього ступеня, або першого, другого та третього вирішує за згодою Повітової Шкільної Ради, Губерніальна Шкільна рада.

Перші 8 класів дванадцятирічної Єдиної школи - Основна школа – має однакові плани навчання, незалежно від того, чи існують вони при окремих ступенях чи в сполученні.

Останні чотири класи – Колегія – мають варіанти або відділи: гуманістичний, реальний, економічний і т.д. Ці відділи можуть існувати або окремо або при одній школі. Для відкриття різних відділів при одній школі подібно, щоби на 9 клас нового відділу приходило не менше 20 учнів. Порядок відкриття таких відділів такий самий, що й при відкриттю нової школи III ступеня.

Ріжні ступені Єдиної школи удержуються або цілком на державні кошти, або за допомогою місцевих самоврядувань. [...]

Так як друга книга не була надрукована, то важко визначити який саме розклад годин планувався до книги. Однак спираючись на архівний матеріал,

зазначимо, що спочатку планувалася 11 річна школа і відповідно III ступінь включав 8, 9, 10, 11 класи.

## **Додаток Е Статистичні відомості про кількість і стан середніх шкіл в Україні періоду 1917-1920 рр.**

### **Додаток Е1 Статистичні відомості про кількість і стан середніх шкіл на Україні і в окремих місцевостях (для п. І.Огієнка)**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 2582 оп. 1 Спр. 127, арк. 1-6

#### *Українські середні школи*

#### Кількість середніх шкіл

На 1 січня 1919 року існувало 52 державних школи; з них 42 класичних і 10 реальних (по округам: Київський – 34, Одеський – 14, Харківських – 4)

Окрім того, по відомостям, котрі надіслані до Департаменту, існувало 64 недержавні школи, котрі утримувалися на місцеві кошти (земств, волостей міст і товариств - зареєстровано класичних – 61, реальних – 3.

Розклад лекцій затверджено Департаментом трьох типів шкіл: повної гімназії, чотирикласної класичної гімназії та чотирикласної реальної школи (в складі старших класів). ... Для нормальної і кращої постанови справи, на думку Департаменту, треба було б виробити сталий розклад лекцій і програм, з тим, щоб його було затверджено як найскоріше, і не пізніше Великодня, надіслати до всіх середніх шкіл. Це внесло б необхідне об'єднання шкільної праці і було б дуже корисно для справи навчання.

#### *Державні українські гімназії і реальні школи*

#### Розклад лекцій.

До цього часу затверджений тільки розклад лекцій для українських гімназій 8 класових. Розкладом лекцій для середніх шкіл нового типу (чотирикласні гімназії, реальні школи у складі старших класів) не затверджений. Департамент дозволяє Педагогічним Радам таких шкіл користуватися тимчасовим розкладом лекцій, виробленим комісією під головуванням Товариша Міністра П.Холодного.

[...]

У кінці січня 1919 року у звіті діяльності стола віруючого укр. середніми школами зазначено, що вироблено і розіслано розклад лекцій.

**Додаток Е2 Кількість середніх шкіл на Україні на перше січня 1919 року**

Школи	державні	громадські	Приватні	Загальна кількість
Хлопячі гімназії	143	243	88	474
Реальні школи	41	20	9	70
Дівочі гімназії	18	166	178	362
Дівочі інститути	4			4
Комерційні школи		73	19	92
Торговельні школи		14	4	28
Духовні семінарії хлоп.	9			9
Духовні школи	30			30
Епархіалні Школи	15			15
Всього	260	516	298	1074

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 2582, оп. 1, спр. 127, арк. 33

**Додаток Ж Диференціація шкільництва за галузевими вертикалями та професійними нахилами (1920-1927 рр.) Архівні матеріали**

**Додаток Ж1 Постанове о передачи всех учебных заведений в ведение отдела просвещения**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 166, оп. 1, спр. 10, арк. 12

В целях преобразования учебно-воспитательного дела на Украине в целях единства преемственности обновления школы на началах новой педагогики и социализма, все учебные заведения начальные, средние, и высшие, общеобразовательные и специальные, а также учреждения дошкольного воспитания и внешкольного образования, как казенные так и общественные и частные переходят в ведение Отдела Просвещения Вр. Раб. Кр. Правит. Украины.

Исключения из этого списка составляют: специальные учебные заведения для взрослых, если таковые преследуют исключительно технические цели и все медицинские школы.

Заведующий Отделом Просвещения – Затонский  
26 января 1919 г.

## **Додаток Ж2. Постановление Комиссариата Народного Образования Совета Народных Комиссаров Украины (февраль, 1919 г.) (фрагмент)**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 166, оп. 1, спр. 10, арк. 14

Впредь до опубликования в общем порядке нового положения о школах УРСР Комиссариата Народного Образования Совета Народных Комиссаров Украины постановляет:

1. Вся внутренняя педагогическая (административная и хозяйственная) жизнь в рамках постановлений Центр. и местн. властей средних учебных заведений всех типов переходят в ведение педагогических советов, пополненных представителями от старших классов в количестве 1/3 от числа педагогов, 2 –х представителей от низших служащих, и представителей от местных советов.

3. Во всех учебных заведениях переходные и выпускные экзамены отменяются.

Отменяется также выдача аттестатов

Взамен аттестатов выдаются свидетельства о прослушивании курса учебного заведения.

Применения бальной системы (отметок) для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики.

Задавания на дом уроков воспрещается.

Курс 8-го класса гимназий считать законченным и выпуск произвести в самое ближайшее время, выдав ученикам свидетельства о прослушивании курса учебного заведения; седьмой класс в настоящем году считать выпускным.

Обязательное изучение латинского языка в общеобразовательной средней школе (во всех классах гимназий), бывших духовных семинариях и духовных училищах отменяются.

Классическая гимназия должна быть преобразована в школы общеобразовательного типа.

Преподавания в общеобразовательной школе, латинского языка, предмета дополнительного и необязательного, допускается при наличии соответствующего заявления учащихся по постановлению педагогического Совета, утвержденному отделом Народного образования при местном совете.

Ношение форменной одежды служащих, учащихся и учащихся во всех учреждениях народного Комиссариата по Просвещению, а также всякого рода кокард, значков, выдаваемых по окончании учебных заведений и при серьезных ученых ступенях отменяется.

Народный Ком. Просвещения  
В. Затонский, 1 февраля, 1919 г.

### **Додаток ЖЗ Постановление Народного Комиссариата Просвещения О духовных училищах и семинариях (февраль, 1919 г.)**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 166, оп. 1, спр. 10, арк. 19

Во всех учебных заведениях, при исключении из преподавания религиозных предметов и древних языков, Народн. Ком. Просв. Предлагает отделам народного образования при Советах обратить внимание на то, чтобы за счет освобожденных часов в зависимости от числа их один день в неделю был освобожден от обычных уроков и предоставлен для организационной культурно-просветительной работы учащихся, а именно: на устройство ученических чтений, лекций- беседований, рефератов, лабораторных занятий, экскурсий, спектаклей, вокальных, музыкальных и др. занятий, проявляющих самостоятельность учащихся.

Заместитель Нар. Ком. Просв. М. Салько  
12.февраля, 1919 г.

О духовных училищах и семинариях

Согласно декретам Временного Рабоче-Крестьянского правительства Украины о переходе учебных заведений из других ведомств в ведомство Народного Комиссариата Просвещения постановляет:

1. Все духовные семинарии и училища с их имуществом и кредитами переходят из духовного ведомства в ведомство Нар. Ком. Просв. И преобразовываются в школы общеобразовательного характера.

2. Из предметов преподавания исключаются: закон Божий, Церковно-славянский язык, церковная история, церковное пение и древние языки.

Примеч. Изучение латинского и греческого яз. Как предметов обязательных, допускается на общих основаниях с общеобразовательными школами.



3. Пятый и шестой классы духовных семинарий, как специальные богословские классы, ликвидируются; курс четвертого класса считать законченным и выпуск произвести в самое ближайшее время на общих основаниях с \*-м классом общеобразовательных учебных заведений: третий класс считать выпускным в настоящем учебном году.

Заместитель Нар. Ком. Просв. М. Салько  
12. февраля, 1919 года.

**Додаток Ж4 От народного Комиссариата Просвещения всем Ревкомам или Исполкомам (февраль, 1919 г.)**

\*Примітка.

ЦДАВО України // Ф. 166, оп. 1, спр. 10, арк. 21

Товарищи. Пролетариат, беря власть в свои руки, должен обратить серьезное внимание и на дело Народного Образования, как могучего фактора для пропаганды идей Советской власти. Нар. Ком. Просвещен. Украины предписывает Вам немедленно организовать при Ревкоме или, если организован Совдеп, то при Исполкоме Отдел Народного Образования, который должен взять в свои руки управление учебными делами и при котором обязательны подотделы: общий, школьный, внешкольный, хозяйственный.

В случае необходимости, организуйте и другие подотделы. Немедленно приводите в жизнь следующие мероприятия:

1. Закон Божий в учебных заведениях отменяется и штаты законоучителей уничтожаются.
2. Законоучителям уплатить по 15 февраля 1919 г., затем отпущ кредитов на законоучителей прекратить
3. Латинский язык считать предметом необязательным для учащихся.
4. Должности директоров, начальниц, заведующих, инспекторов, классных надзирателей и т. д. уничтожать, вместо них вводить выбранные педагогическими Советами: председатель, тов. Председатель и секретарь пед. Совета.
5. В педсовет учащиеся старших классов посылают своих представителей в количестве 1/3 состава Совета, а также и педагогические советы посылают своего представителя в местный Совдеп и 2-х представителей низших служащих учебных заведений.

Впредь до опубликования закона об единой трудовой школы в средних учебных заведениях внести следующие изменения: 8 класс считать закончившим курс и подлежащим немедленному выпуску, 7-й класс считать выпускные в настоящем году. Всячески поддерживать пролетарское ученич. Педагогич, и др. культурные заведения.

Народн. Ком. Просвещения Затонский

**Додаток Ж5 Постановление Народного Комиссара Просвещения от 9 марта 1919 г.**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 166, оп. 1, спр. 10, арк. 25

Считаясь с отметкой государственного языка, как такового и объявлением всех местных языков равноправными, Нар. Ком. Просв. Предоставляет право населению на местах определить язык, на котором должны вести преподавания в школах и при этом должны быть обеспечены интересы всех национальностей.

На Украине, где в силу большого развития русской культуры, вследствие проводимой ранее насильственной русификации через школы, запрещения украинского языка, и удушении украинской печати в настоящее время наблюдается своеобразное явление господства русской культуры при несомненном количественном перевесе украинского населения.

Сейчас, когда многомиллионные массы крестьянства сохранили, сами того не осознавая, свой национальный облик обращаются из класса бесправных рабов класс господствующих, совершенно, что украинский язык являющимся разговорным языком крестьянских масс, начинает развиваться. Поэтому Нар. Ком. просв. ставит своей задачей активно работать в сторону развития украинского языка и укр. литературы для проведения идей пролетариата, интернационализма и социалистического преобразования общества.

С этой целью Нар. Ком. Просв. Считает необходимым ввести в школы всех типов в качестве обязательного языка один из местных языков, тоест в школах с преподаванием на русском языке должен изучаться или украинский, или польский, или еврейский, в районах населенных немецкими, чешскими и др. национальностей колонистами – немецкий, чешский и др. языки.

Кроме того, признавая, что изучение истории и его края необходимо для сближения с народными массам, Нар. Ком. Просв. Считает необходимым ввести в качестве обязательных предметов историю и географию Украины.

Народный Комиссар Просвещения Затонский.

**Додаток Ж6 Докладна записка Голови Центр. Бюро В.У. Спілки Ол. Дорошкевича за 30 квітня 1919 року**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 166, оп. 1, спр. 12, арк. 169

Виконуючи волю організованого шкільництва України, яке на своїх з'їздах рішуче висловлювалося за побудову школи на принципах єдиної трудової школи, Центральне Бюро В.У.Спілки доручило своїй культурно-освітній комісії намітити низку конкретних заходів щодо проведення в життя шкільної реформи. Одним із таких заходів являється популяризація ідей трудового виховання серед широкого кола учительства, бо тільки підготовка ідейного керівника школи-учителя – дасть не паперову тільки, а й дійсну реформу. На підставі цих міркувань Центр. Бюро Всеук. Учит. Спілки постановило: 1) присвятити найближчі числа журналу Вільна українська школа питанням єдиної трудової школи; 2) записати, і негайно видати лекції лекторів і керівників, які будуть читати на курсах по єдиній трудовій школі при В.У. Спілці і 3) видати у великій кількості серію портативних брошур на теми єдиної трудової школи. Для останньої мети мається на увазі розробити питання дидактики і методики трудової школи, аби кожен учитель, навіть середніх здібностей, ясно уявляв собі мету нової школи і ті конкретні шляхи, які найближче ведуть до здійснення поставленої мети. Перша брошура із задуманої теми вже цілком готова до друку – це праця Я.Ф.Чепіги «Трудовий принцип в освіті і вихованні (метод і проект школи, збудованої на цьому принципі)».

Для видачі книги потрібні великі кошти, яких у Центр. Бюро немає. Сподіваючись, що НАРКОМПРОС підтримає усі заходи, які забезпечують нам успіх дійсної шкільної реформи на Україні.

**Додаток Ж7 Головні принципи єдиної трудової школи. Рукописи А.Луначарського. (червень-серпень, 1919 р.) (уривки)**

\*Примітка.

ЦДАВО України// Ф. 166, оп. 1, спр. 12, арк. 221-230

[...] Поки що ми маємо право подіватися лише на часткову реформу, через те, що зустрічаємо перешкоду в недостатці шкіл, їх обладнання, невідповідності вчителів, недосить доладній розробці і планів, що є крайньої, викликаною саботажем розрухи в центральнім відомстві і по всьому шкільному апаратові, розрухи, з якої ми лише починаємо вилазити.

Шкільна реформа після жовтневої революції має очевидячки характер акта боротьби за Знання, за Освіту. Комісаріат Освіти повинен у своїй справі якнайшвидше знищити класові привілеї. Тут мова йде, не скільки про те, щоб

зробити школу загальнодоступною... Мова йде про ґрунтовну перестройку школи в дусі школи – суто народної.[...]

Нова школа повинна бути не тільки безплатною на всіх ступенях, не тільки доступною, і як скоріше обов'язковою, для того, щоб міцно закріпитися – вона повинна бути ще й школою єдиною, трудовою.

Школа повинна бути єдиною. [...]

Однак єдина школа не мислиться як школа однотипова.

Центральний Секретаріат, установивши деякі умови, виконання яких визначається абсолютно обов'язковим, разом з цим дасть широкий простір самодіяльності відділам народної освіти при Совдепах, які звичайно, зі свого боку не будуть перешкоджати виховній творчості педагогічних Рад, там де вона не піде в напрямку боротьби з демократизацією школи.

Також і для приватної ініціативи буде даний широкий простір.

Програмний мінімум визначається Народним Комісаріатом освіти для всіх гуртувань.

Але крім того, що шукання кількома шляхами не будуть таким чином зачинені для школи – вона не може сама на всіх ступенях бути єдиною горизонтальному напрямку, як єдиною вона повинна бути в напрямку вертикальному.

Для держави потрібні спеціалісти. Підлітки самі мають різні здібності та нахили. Педагогіка, як така відстоює повільне звуження кола знань. Зосереджування уваги на спеціально вироблених предметах, бо однаково далекий від ідеалу освіченої людини як спеціаліст, для якого чуже все людське поза його спеціальністю, так і верхогляд, що все потроху знає і нічого до краю.

Через те, з певного зросту років, з 14 в школі може бути ділення на кілька шляхів чи гуртувань, але так, що це, які основні предмети залишаються об'єднуючими всіх учнів, і навчання в кожному окремому гурткові, після такого розділення набере яскравішого, чи іншого специфічного кольору. Гуртування такі не повинні носити закритий характер. [...]

**Додаток Ж8. Основи єдиної трудової школи-комуни (рукопис) А.П. Гройнім – член Всеросійського Союзу учителів – інтернаціоналістів (уривок)**

\*Примітка.

ЦДАВО України// Ф. 166, оп. 1, спр. 12, арк. 231-240

Спираючись на погляди щодо трудової школи зарубіжних та вітчизняних педагогів Лая, Кершенштейнера, Дьюї, Венцеля, Ертлі, Левітіна, Музиченка, автор висвітлює своє бачення на основні підвалини єдиної трудової школи.

Характеризуючи двохступеневу школу радянської влади (І ступінь – від 7-13 років ступінь – від 13-до 17 років)

Важливо, зазначав автор, щоб професійна освіта, яка вибирається учнями за інтересами, не повинна починатися раніше 16 років, а ліпше всього по закінченню загальноосвітньої єдиної двохступеневої школи.

Через що всі школи 1 і 2 ступня є єдиного типу, чим знищується попередній поділ шкіл на класичні, реальні, комерційні та ін. [...]

Навчання всім предметам ведеться так, щоб воно по змозі було зв'язано з тими або іншими трудовими продуктивними процесами.

Без сумніву, що щоденний досвід дитини в школі, на вулиці, в садку, в полі, в лісі, на городі, з підкріпленням корисними знаннями та звичками до науки, самостійна робота учнів у шкільних майстернях, участь в шкільному самоврядуванні та творчість в різних галузях шкільної праці та життя є дуже необхідним та цінним. При цьому важливо мати на увазі, що дитячий труд повинен бути продуктивним, корисним, але не ремісничим, а педагогічним, себто бути відправним, або крайнім пунктом раціонального педагогічного впливу.

Необхідно при цьому зазначити, що продуктивний труд як педагогічний метод, передбачає активну участь самого учня, інструктора-спеціаліста та педагога., дуже бажано, з'єднання двох останніх в одній особі.

Трудове навчання в школі не варто однак розуміти як обов'язкове, іноді штучне, примусове прикладання фізичних трудових процесів до кожного без винятку факту, до кожного знання. [...]

Нова школа поперед всього уявляє з себе товариство рівноправних членів, починаючи з «приготування шкіл і закінчуючи Головою Педагогічної Ради» [...]

Школа – комуна – це одностайно трудова сім'я, громада з власним самоуправлінням де дітям належить таке є почесне місце як і педагогам. Вони беруть участь у всіх без винятку галузях шкільного господарювання, виконують цілком всі завдання, які можна їм задати. [...]

Нова школа твердо пам'ятає, що у центрі стоїть дитина, до котрої і від котрої тягнуться всі живі нитки. Ліпшою школою буде та, де, як можна сказати, фізична присутність педагога буде найменш помітною.

**Додаток Ж9 Запровадження професійної свідомості в народній школі А.А.Роканіцин – рукопис (уривок)**

\*Примітка.

ЦДАВО України / Ф. 166, оп. 1, спр. 12, арк. 241-245

Автор вважав, що «професійна писемність дуже необхідна селянству і повинна бути обов'язковою для загальноосвітньої селянської школи. Проходить вона повинна на I ступені трудової школи на останніх її класах.

При такій постановці навчання можна розвинути в учнів зацікавленість до практичних знань, так необхідних в їх господарському побуті. Однак організувати при такій постановці питання це дуже важко.

Тому автор пропонував створення при I ступені трудової школи 6 клас для навчання тим практичним знанням, необхідних для господарювання.

Особливо такі класи необхідні на селах, так званий митецький клас, що надасть можливість тим, хто залишається жити і працювати в їх місцевих умовах – здобути ті знання, які необхідні та корисні при їх звичайних заняттях. Ті, котрі по скінченні школи підуть до середньої і вищої школи, тобто відірвуться від цих умов життя, - ті не будуть проходити курсу цього класу.

Такий шостий клас може бути початком професійної школи.

Викладати в цій школі необхідно ті предмети, які практично важливі для цієї місцевості, чи то село, чи місто. В селі – сільськогосподарські знання, в місті – ремісничі. [...]

#### **Додаток Ж10 Положение о Единой Трудовой Школе УССР 1919 г. (фрагмент)**

\*Примітка.

Положение о Единой Трудовой Школе УССР 1919 г. (фрагмент) / ЦДАВО України / Ф. 166, оп.1, спр. 26, арк.. 14

Единая школа разделяется на две ступени :1- для детей от 7-ми до 12 лет (5 летний курс) и 2-я ст. 12до 16 лет (4 - летний курс)

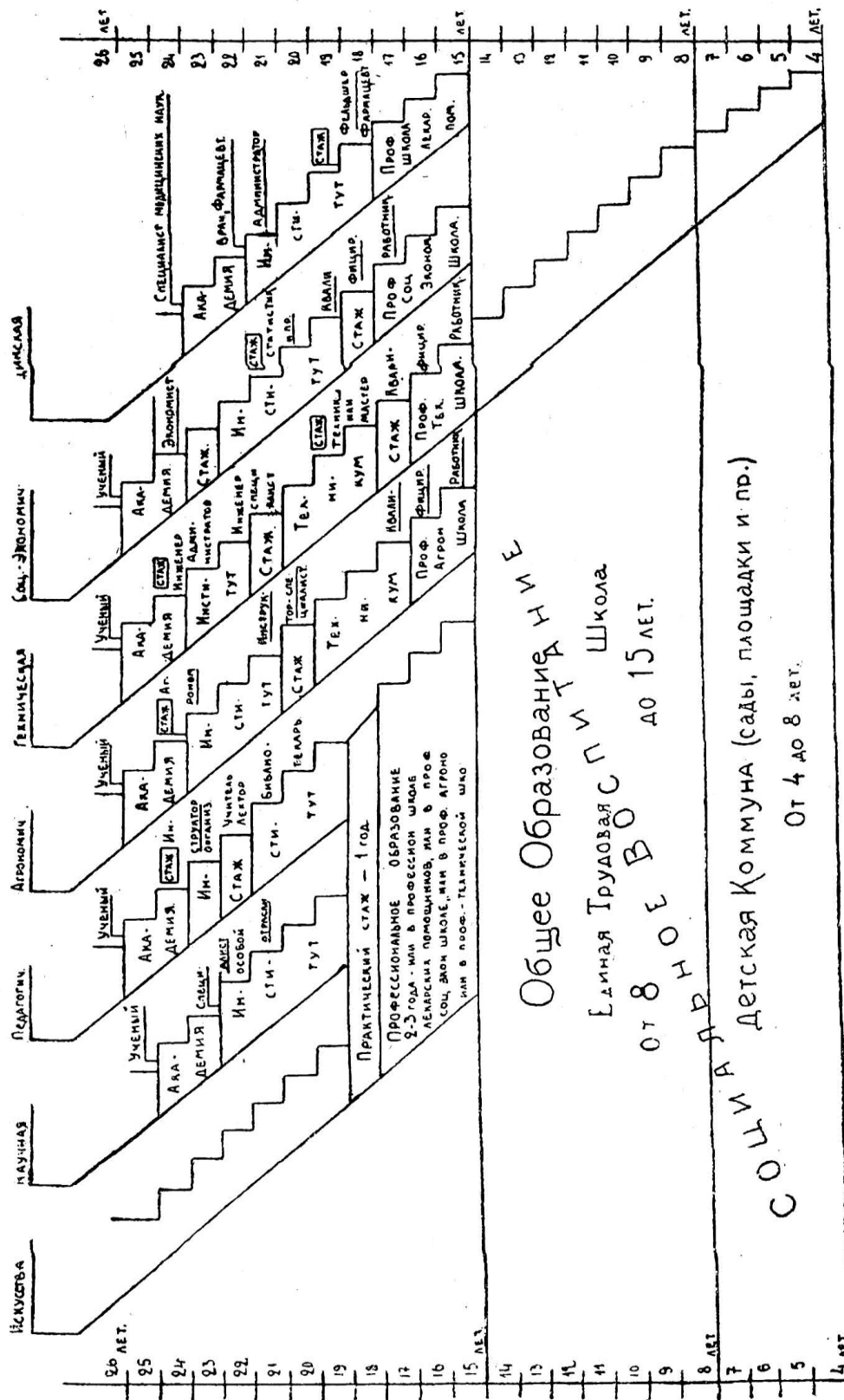
Ст.9. В основе школы должен служить производственный труд, не только как средство как средство оплаты издержек на содержания детей и как метод преподавания, но именно как производственный общественно необходимый труд. Труд должен тесно органически связан с оповещением знаний об окружающей жизни. Производственный труд должен знакомить детей с самими разнообразными формами производства. Трудовое начало стаёт самым мощным средством в ом случае, если руд в школе будет приносить радость свободный от насилия над личностью и при планомерно организованном виде. В этом последнем смысле школа является школьной коммуной тесно и организовано связана с трудовыми профессиями

Ст. 10. Обучение в трудовой школе носит общеобразовательный характер на обеих ступенях, причём физическому и эстетическому образованию отводится видное место ...

Ст. 11. План занятий как на первой так и на второй ступени должен отличаться значительной гибкостью в применении к местным условиям. Кроме того введения тех или иных предметов для отдельных групп учащихся является возможным при условии соблюдения целостности курса

Ст. 12. Едина Трудовая школа представляет собой самоуправляющуюся трудовую общину, состоящую из учащихся данной школы и всех школьных работников (школьный коллектив).

Додаток Ж11 Схема Народного Просвещения в УССР (Г.Гринька)



\*Примітка.

Гринько Г. Очередные задачи советского строительства / Г. Гринько. – Харьков : Держвидав України, 1920 – 27 с.



**Додаток II Статистичні дані середніх шкіл різних типів впродовж 1920-1926 рр.**

**Додаток II1 Кількість профосвітніх закладів 1920-1926 рр.**

Типи закладів	Кількість закладів						Кількість учнів					
	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1921	1922	1923	1924	1925	1926
Профшколи	426	639	709	684	631	721	3516	4745	4949	6421	6183	7764
и							3	0	3	1	1	4
Робфаки	6	12	23	35	33	31	851	2666	5750	8999	7050	7489
Курси	297	386	257	237	166	476	2156	2498	1376	1331	1218	2965
							9	1	4	6	5	5

\*Примітка.

Звігальський Я. Іванов М. Професійна освіта на Україні – 1927, с. 37

**Додаток II2 Динаміка розвитку профосвітніх закладів індустріально-технічної галузі**

Школи масової профосвіти	Кількість закладів					
	1921 р.	1922 р.	1923 р.	1924 р.	1925 р.	1926 р.
Профшколи	251	297	180	150	122	134
Школи робітничої молоді	32	103	217	288	296	297
Робфаки денні	4	8	9	9	8	8
вечірні	-	-	5	6	5	4
Курси	113	144	158	134	121	137

\*Примітка.

Звігальський Я. Іванов М. Професійна освіта на Україні , 1927 с.139.

**Додаток II3 Динаміка розвитку сільськогосподарських шкіл**

	Кількість масових профосвітніх шкіл					
	1921 р.	1922 р.	1923 р.	1924 р.	1925 р.	1926 р.
Профшколи	109	159	227	174	134	174
Робфаки	2	4	4	7	7	7



Російська мова і знайомство з літературою	6	6	6	6	6	6	36	15,4
Українська мова і краєзнавство	3	3	3	-	-	-	9	3,9
Математика	10	10	12	12	12	10	66	28,3
Фізика	-	-	8	8	6	6	28	11,9
Графічна грамотність	4	4	4	4	4	4	24	10,3
Суспільствознавства	6	6	-	-	-	-	12	5,1
Природознавство	6	4	-	-	-	-	10	4,2
Хімія	-	-	-	-	2	2	4	1,7
Соціально-економічні знання	4	6	6	6	6	6	34	14,5
Енциклопедично-технічні знання	-	-	-	-	-	2	2	0,8
Німецька мова	-	-	-	3	3	3	9	3,9
Разом	39	39	39	39	39	39	234	100

\*Примітка.

Немоловский И. Об учебных планах рабфаков // Путь просвещения , 1923, №6. – С. 51-64 с. 58

### Додаток К2 Навчальний план старших класів агрономізованої семирічки та фабрично-заводської семирічної школи 1927 р.

Предмети	Агрономізована семирічна школа			Фабрично-заводська семирічна школа		
	5 клас	6 клас	7 клас	5 клас	6 клас	7 клас
Суспільствознавство	4	4	4	4	4	4
Природознавство	3	3	3	5	5	5
а) фізика, хімія, астрономія						
б) ботаніка, зоологія, біологія, анатомія людини та гігієна	3	3	3	2	2	2
Сільське господарство	4	4	4	-	-	-
Математика:	2	2	2	5	5	5
а) алгебра						
б) геометрія	2	2	2	-	-	-
в) арифметика	1	1	1	-	-	-
Географія	2	2	2	2	2	2
Українська мова	4	4	4	4	4	4
Російська мова	2	2	2	2	2	2
Співи	1	1	1	1	1	1
Малювання	1	1	1	2	2	2
Німецька мова	2	2	2	2	2	2
Фізкультура	2	2	2	2	2	2

Виробнича та громадсько-політична школа	3	3	3	5	5	
Разом	36	36	36	36	36	36

\*Примітка.

Навчальні плани та програми ШСМ // Шлях освіти 1927, № 1 С.. 213-215 с. 213

**Додаток Л Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР 24 декабря 1958 года (фрагмент)**

Раздел I

О средней школе

Статья 1. Главной задачей советской школы является подготовка учащихся к жизни, общественно полезному труду, дальнейшее повышение уровня общего и политехнического образования, подготовка образованных людей, хорошо знающих основы наук, воспитание молодежи в духе глубокого уважения к принципам социалистического общества, в духе идей коммунизма.

Ведущим началом обучения и воспитания в средней школе должна стать тесная связь обучения с трудом, с практикой коммунистического строительства.

Статья 2. Ввести в СССР вместо всеобщего-обязательного семилетнего образования всеобщее-обязательное восьмилетнее образование.

Восьмилетняя школа является неполной средней общеобразовательной трудовой политехнической школой, которая должна давать учащимся прочные основы общеобразовательных и политехнических знаний, воспитывать любовь к труду и готовность к общественно полезной деятельности, осуществлять нравственное, физическое и эстетическое воспитание детей.

Учебно-воспитательная работа в восьмилетней школе должна быть построена на сочетании изучения основ наук, политехнического обучения и трудового воспитания, широкого вовлечения школьников в доступные в их возрасте формы общественно полезного труда.

Статья 3. Установить, что полное среднее образование молодежи, начиная с 15 - 16-летнего возраста, осуществляется на основе соединения обучения с производительным трудом с тем, чтобы вся молодежь в этом возрасте включалась в общественно полезный труд.

Статья 4. Установить следующие основные типы учебных заведений, дающих полное среднее образование:

а) школы рабочей и сельской молодежи - вечерние (сменные) средние общеобразовательные школы, в которых лица, окончившие восьмилетнюю школу и работающие в одной из отраслей народного хозяйства, получают среднее образование и повышают профессиональную квалификацию. Определить срок обучения в этих школах в 3 года.

В целях создания необходимых условий учащимся вечерних (сменных) средних общеобразовательных школ Совету Министров СССР установить

для успешно обучающихся без отрыва от производства сокращенный рабочий день или сокращенную рабочую неделю;

б) средние общеобразовательные трудовые политехнические школы с производственным обучением, в которых лица, окончившие восьмилетнюю школу, получают в течение 3 лет среднее образование и профессиональную подготовку для работы в одной из отраслей народного хозяйства или культуры.

Соотношение теории и практики в производственном обучении и чередование периодов обучения и труда устанавливаются в зависимости от профиля специальной подготовки учащихся и от местных условий. В сельских школах учебный год следует строить с учетом сезонности сельскохозяйственных работ.

Производственное обучение и общественно полезный труд могут проводиться в учебных и производственных цехах ближайших предприятий, в ученических бригадах колхозов и совхозов, в учебно-опытных хозяйствах, в школьных и межшкольных учебно-производственных мастерских;

в) техникумы и другие средние специальные учебные заведения, в которых лица, окончившие восьмилетнюю школу, получают среднее общее и среднее специальное образование.

Статья 5. В целях усиления роли общества и оказания помощи семье в воспитании детей расширить сеть школ-интернатов, а также школ и групп продленного дня. Установить, что школы-интернаты организуются по типу восьмилетних школ или средних общеобразовательных трудовых политехнических школ с производственным обучением.

Статья 6. Признать необходимым серьезно улучшить постановку воспитательной работы в школе с тем, чтобы школа прививала учащимся любовь к знаниям, к труду, уважение к людям труда, формировала коммунистическое мировоззрение учащихся, воспитывала их в духе беззаветной преданности Родине и народу, в духе пролетарского интернационализма. Важнейшей задачей учителей, родителей и общественных организаций является дальнейшее улучшение работы по воспитанию навыков культурного поведения учащихся в школе, семье, на улице.

Статья 7. Признать необходимым преобразование существующих десятилетних школ (их старших классов) в различные типы городских и сельских средних общеобразовательных школ.

Перестройку системы народного образования осуществлять планомерно и организованно, с максимальным учетом местных особенностей, ни в коем случае не допуская какого-либо ухудшения обслуживания населения школами. Обратит внимание на необходимость дальнейшего увеличения контингентов девушек коренных национальностей в старших классах школ союзных и автономных республик Востока.

План перехода на новую систему школьного образования должен быть разработан в каждой союзной республике, применительно к особенностям ее экономического и культурного развития. При этом необходимо перевод школ

с 7-летнего на 8-летнее обязательное обучение, а также организацию различных типов полных средних школ начать с 1959/60 учебного года и закончить в течение 3 - 5 лет. Учащимся нынешних VIII - X классов обеспечить возможность окончания средней школы по действующим учебным планам и программам, усилив трудовую их подготовку.

При разработке планов реорганизации средних школ должно быть предусмотрено обеспечение вузов достаточным числом выпускников средних школ, имея в виду недопустимость перерыва в пополнении народного хозяйства кадрами молодых специалистов высшей квалификации. В этих целях в каждой союзной республике в случаях необходимости должно быть на переходный период сохранено некоторое количество ныне действующих средних школ.

Статья 8. Положения об обязательной восьмилетней школе, о вечерней (сменной) средней общеобразовательной школе и средней общеобразовательной трудовой политехнической школе с производственным обучением утверждаются Советами Министров союзных республик.

Статья 9. Начало и окончание учебного года и время каникул в восьмилетних и в средних общеобразовательных школах устанавливаются законодательством союзных республик.

Статья 10. Совету Министров Союза ССР и Советам Министров союзных республик осуществить мероприятия по укреплению материальной базы школ, ликвидации многосменности занятий, организации производственного обучения, а также мероприятия по предоставлению для учащихся старших классов средних школ учебных мест для прохождения профессионального обучения и производственной практики.

Статья 11. Советам Министров союзных республик осуществить мероприятия по переподготовке учительских кадров и укомплектованию школ учителями с необходимым образованием в соответствии с новыми задачами общеобразовательной школы, а также по дальнейшему улучшению условий труда и быта учителей и повышению их идейно-теоретического уровня.

\*Примітка.

Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні : тези ЦК КПРС і ради Міністрів СРСР // Рад. шк. – 1958. – № 11. – С. 3–23.

**Додаток М Експериментальні навчальні плани з диференційованим навчанням (1958-1966 рр.)**

**Додаток М1 Порівняльна таблиця навчальних планів для 9-11 класів фізико-технічного та хіміко-технічного відділення**

№ п/п	Навчальні предмети	Фізико-технічний напрям			Всього річних годин	Хіміко-технічний напрям			Всього річних годин	По типовому навчальному у плану Міністерства освіти РСФСР
		9 клас	10 клас	11 клас		9 клас	10 клас	11 клас		
1	Математика	4	4	5	471	4	5	4	473	452
2	Фізика	5	5	3	475	3	4	4	399	378
3	Астрономія	-	1	-	37	-	1	-	37	39
4	Креслення	2	-	-	74	1	1	-	74	78
5	Хімія	2	2	3	253	4	3	2	329	261
6	Біологія	3	-	-	111	3	-	-	111	117
7	Література	3	3	3	327	3	3	3	327	339
8	Історія	3	4	2	329	3	4	2	329	343
9	Конституція СРСР	-	-	2	70	-	-	2	70	70
10	Економічна географія	2	2	-	148	2	2	-	148	148
11	Іноземна мова	2	3	2	255	2	2	3	253	261
12	Фізкультура	2	2	2	218	2	2	2	218	226
13	<b>Виробниче навчання</b>								1300	1356
	а) спеціальні предмети	2	4	2	292	3	3	2	292	
	б) праця	6	6	12	864	6	6	12	864	
	в) виробнича практика	-	-	-	144	-	-	-	144	
14	<b>Факультативні предмети</b>	2	2	2	218	2	2	2	218	226

\*Примітка.

Мельников М.А. Опыт дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе // Советская педагогика, 1960, № 8 С. 34-50

**Додаток М2 Порівняльна таблиця навчальних планів для 9-11 класів природничо-агрономічного та гуманітарного відділень**

№ п/п	Навчальні предмети	Природничо-агрономічний напрям			Всього річних годин	Гуманітарний напрям			Всього річних годин	По типовому навчальному у плану Міністерства освіти РСФСР
		9 клас	10 клас	11 клас		9 клас	10 клас	11 клас		
1	Математика	4/5	5	5	435	4	4	4/3	418,5	452
2	Фізика	5	5	3	390	3	4	3/2	346,5	378
3	Астрономія/	-	1	-	30	-	1	-	37	39
4	Креслення Російська мова	2/1	1	-	75	2	2/1	-	129,5	78 -
5	Хімія	4	4	2	300	2	2	3	253	261
6	Біологія	4	2	2	240	3	-	-	111	117
7	Література	4	3	4	330	3	3/4	4	380,5	339
8	Історія	4	3	4	330	3	4	3	364	343
9	Конституція СРСР	-	-	2	60	-	-	2	70	70
10	Економічна географія	--	2	3	150	2	2	--	148	148
11	Іноземна мова	3	3	3	270	3	3	4	362	261
12	Фізкультура	2	2	2	180	2	2	2	218	226
13	<b>Виробниче навчання</b>				1370				1300	1356
	а) спеціальні предмети	4	5	6	450	3	3	2	292	
	б) праця					6	6	10	794	
	в) виробнича практика				828	-	-	-	144	
14	<b>Факультативні предмети</b>	2	2	2	180					226

\*Примітка.

Мельников М.А. Опыт дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе // Советская педагогика, 1960, № 8 С. 34-50

**Додаток Н Державні постанови про спецшколи**

**Додаток Н1 Постановление от 23 августа 1963 года № 905 «Об организации специализированных школ-интернатов физико-математического и химико-биологического профиля»**

В связи с возрастающими требованиями народного хозяйства науки и высшей школы к специалистам в области естественных наук и



необходимостью повышения качества подготовки молодежи, проявившей способности к овладению математикой, физикой, химией и биологией

Совет Министров постановляет:

1. Признать целесообразным организовать в порядке опыта при некоторых государственных университетах специализированные школы-интернаты физико-математического и химико-биологического профиля с трехлетним сроком обучения.

Установить, что специализированные школы-интернаты находятся в ведении министерств просвещения союзных республик и что в каждой из этих школ может быть один или два правила подготовки.

Совету Министров РСФСР и Совету Министров Украинской ССР обеспечить организацию в 1963 году специализированных школ-интернатов при государственных университетах согласно приложению, с контингентом учащихся по 360 человек и определить их специализацию по согласованию с Министерством высшего и среднего специального образования СССР. Разместить школы-интернаты в имеющихся зданиях.

2. Установить, что в эти школы-интернаты наряду с общим средним образованием должны обеспечить повышенную подготовку учащихся по профилирующим дисциплинам и профессиональную подготовку, соответствующую специализации школы-интерната.

Отбор кандидатов в эти школы-интернаты производится соответствующими университетами совместно с органами народного образования на числа учащихся, наиболее успешно окончивших неполную среднюю городскую или сельскую общеобразовательную школу и проявивших способности к овладению естественными науками, на основе конкурсных экзаменов по профилирующим дисциплинам и собеседованиям ученых с поступающими, с учетом рекомендации педагогических советов школ.

3. Поручить Московскому, Ленинградскому, Новосибирскому и Киевскому государственным университетам в месячный срок разработать, а Министерству высшего и среднего специального образования СССР утвердить по согласованию с Советом Министров РСФСР и Советом министров Украинской ССР учебные планы и программы. Положение о специализированных школах-интернатах и Правила приема в специализированные школы-интернаты.

4. Установить, что нуждающиеся учащиеся специализированных школ-интернатов обеспечиваются общежитиями, одеждой, обувью, а также бесплатным питанием по нормам в размерах 85 процентов от норм, предусмотренных для учащихся санаторно-лесных школ.

Распространить на специализированные школы-интернаты порядок привлечения средств родителей для содержания их детей, установленный для школ-интернатов.

5. Установить учителям специализированных школ-интернатов ставки заработной платы на 10 процентов выше ставок учителей IX—XI классов средних общеобразовательных школ.

Для преподавания профилирующих дисциплин, специальных курсов, проведения семинаров и лабораторных работ в специализированных школах-интернатах привлекать профессоров и преподавателей соответствующих государственных университетов и научных сотрудников научно-исследовательских учреждений, засчитывая их преподавательскую работу в этих школах-интернатах в нагрузку по основной работе.

6. Установить должностные оклады директорам специализированных школ-интернатов в размере 200 рублей в месяц, заведующим учебно-воспитательной и учебной частью по производственному обучению 140 руб. в месяц. Штаты и ставки заработной платы административного, учебно-вспомогательного и обслуживающего персонала специализированных школ-интернатов устанавливать в соответствии с действующими в союзных республиках типовыми штатами и ставками школ-интернатов.

7. Поручить Совету Министров РСФСР и Совету Министров Украинской ССР по согласованию с министерством Финансов СССР в месячный срок разработать и утвердить нормативы ассигнований на содержание учащихся, учебные расходы и оборудование специализированных школ-интернатов.

8. Поручить Министерству высшего и среднего специального образования СССР совместно с соответствующими министерствами просвещения союзных республик обобщить опыт работы специализированных школ-интернатов и внести предложения по дальнейшему их развитию.

Заместитель Председателя  
Совета Министров Союза ССР Д. УСТИНОВ  
Заместитель Управляющего  
Делами Совета Министров СССР М. СМИРТЮКОВ

**Додаток Н2 Постанова від 25 вересня 1963 року № 1113 «Про організацію в м Києві спеціалізованої школи-інтернат фізико-математичного профілю»**

№ 0212

## РАДА МІНІСТРІВ УКРАЇНСЬКОЇ РСР

ПОСТАНОВА  
Від 25 вересня 1963 року № 1118  
м.Київ

"Про організацію в м.Києві спеціалізованої  
школи-інтернату фізико-математичного  
профілю"

На виконання постанови Ради Міністрів Союзу РСР від 28 серпня 1963 року № 905 "Про організацію спеціалізованих шкіл-інтернатів фізико-математичного та хіміко-біологічного профілю" Рада Міністрів Української РСР постановляє:

1. Організувати у м.Києві, при Київському університеті ім.Т.Г.Шевченка спеціалізовану школу-інтернат фізико-математичного профілю на базі республіканської школи-інтернату з фізико-математичним профілем, створеної відповідно постанови Ради Міністрів Української РСР від 4 липня 1963 року № 772, з трирічним строком навчання в складі IX-X класів, з контингентом учнів 860 чоловік.

Встановити, що Київська спеціалізована школа-інтернат фізико-математичного профілю знаходиться у підпорядкуванні Міністерства освіти УРСР.

Дозволити Міністерству освіти УРСР в 1963-64 навчальному році цю школу-інтернат мати в складі VII-X класів.

2. Встановити, що Київська спеціалізована школа-інтернат поряд з загальною середньою освітою повинна забезпечувати підвищену, яка відповідає спеціалізації школи-інтернату: програміста - обчислювача і фізика-лаборанта.

Відбір кандидатів до цієї школи-інтернату проводиться Київським державним університетом з активною участю Академії наук УРСР та органів народної освіти числа учнів, які найбільш успішно закінчили неповну середню або загально-освітню сільську школу і виявили здібності до оволодіння фізико-математичними науками, на основі конкурсних екзаменів з профільючих дисциплін та співбесід вчених з вступниками, з урахуванням рекомендації педагогічних рад шкіл.

3. Встановити, що Київська спеціалізована школа-інтернат фізико-математичного профілю утримується за рахунок республіканського бюджету.

4. Довести до відома Міністерства і відомства УРСР, виконкомів обласних та Київської та Севастопольської міських Рад Депутатів груднящих, що Рада Міністрів ССР постановою від 28 серпня 1963 року № 905:

а/ встановити, що учні спеціалізованих шкіл-інтернатів, які кру потребують допомоги, забезпечуються гуртожитком, одягом, взуттям, а також безплатним харчуванням по нормах у розмірі 85 процентів і в норм, передбачених для учнів санітарно-лісних шкіл.

Поширити на спеціалізовані школи-інтернати порядок залучення коштів батьків для утримання їх дітей, встановлений для шкіл-інтернатів.

б/ постановила вчителям спеціалізованих шкіл-інтернатів ставки зароботної плати на 10 процентів вище ставок вчителів в IX-X класів середньої загальноосвітньої школи. Для викладання профільючих дисциплін спеціальних курсів

**Додаток П Кількість шкіл із з викладанням ряду предметів іноземною мовою та учнів, які в них навчалися за 1965 та 1970 рр.**

Яка іноземна мова вивчається в школі	Рідна мова викладання	1965 р.		1970 рік	
		Кількість шкіл	Кількість учнів	Кількість шкіл	Кількість учнів
Англійська мова	українська	67	29497	70	3154
	російська	47	24593	41	2576
	угорська	1	149	1	570
Французька мова	українська	9	2605	9	2292
	російська	8	3131	7	3959
Німецька мова	українська	19	2722	17	8274
	російська	10	3476	10	3502
Іспанська мова	українська	-	-	1	48
	російська	2	426	2	860
Китайська	українська	1	333	1	291
Всього	українська	96	35157	98	42450
	російська	67	31626	60	34081
	угорська	1	149	1	570
Разом		164	66932	160	77466

Примітка.

Зведені відомості про школи з викладанням ряду предметів іноземною мовою за 1965-1966 навчальний рік // ЦДАВО України / Ф.166, оп. 15, спр. 4960, арк.10

**Додаток Р Типовое положение о факультативных занятиях в общеобразовательной школе (30 декабря 1974 года)**

1. Факультативные занятия как новая форма учебно-воспитательного процесса в школе организуются в соответствии с "Основами законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании" и Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 г. N 874 "О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы".

2. Факультативные занятия имеют целью углубление общеобразовательных знаний и трудовой политехнической подготовки, а также развитие разносторонних интересов и способностей учащихся VII - X классов.

3. Министерство просвещения СССР разрабатывает и организует издание типовых программ факультативных курсов.

Утверждение программ и учебных пособий факультативных курсов отнесено к компетенции министерств просвещения (народного образования) союзных республик.

4. Школам предоставляется право по согласованию с органами народного образования вносить изменения в программы факультативных курсов по трудовому обучению с учетом местных условий и материальной базы.

5. Факультативный курс может быть рассчитан не менее чем на 35 часов (1 час в неделю - в течение года или 2 часа в неделю - в полугодие).

6. В группы по изучению факультативных курсов учащиеся зачисляются по их желанию.

7. Учащимся не рекомендуется изучать более двух факультативных курсов одновременно.

8. Группы для изучения факультативов, как правило, комплектуются из учащихся одного или параллельных классов. Занятия по факультативам, не связанным с предметами, входящими в учебный план, могут проводиться с учащимися различных классов.

При наличии соответствующих условий по рекомендации отдела народного образования могут создаваться группы из учащихся двух или нескольких школ (межшкольные факультативы).

9. Во всех случаях число групп для факультативных занятий определяется в пределах общего количества часов на эти занятия, устанавливаемых школе на основе действующего учебного плана.

10. Факультативные занятия должны предусматриваться специальным расписанием и проводиться до или после уроков. В зависимости от местных условий (расстояние от места жительства до школы, размещение учащихся в интернате и др.) может быть предусмотрен перерыв для отдыха школьников между обязательными занятиями и факультативами.

11. При проведении факультативных занятий должны найти применение различные формы и методы обучения и виды учебной работы учащихся, способствующие развитию у них познавательной и творческой активности, в том числе лекции, семинары, практикумы, лабораторные занятия, экскурсии, рефераты, доклады и другие формы самостоятельной работы учащихся.

12. Учащимся, изучившим факультативный курс в свидетельстве о восьмилетнем образовании, аттестате о среднем образовании указывается название изученного курса(ов).

13. Факультативные курсы ведут учителя, а также преподаватели вузов, деятели науки, литературы и искусства, специалисты производства и сельского хозяйства, имеющие соответствующую подготовку.

14. Оплата преподавателей факультативных курсов проводится в соответствии с тарификацией, утвержденной районным (городским) отделом народного образования.

15. Педагогический совет, учитывая пожелания учащихся и наличие реальных возможностей, утверждает перечень факультативных курсов на предстоящий год.

16. Наполняемость групп определяется директором школы в зависимости от специфики факультативных курсов, но не менее 10 человек в группе.

17. В тех случаях, когда на тот или иной факультативный курс число желающих учащихся превышает возможности набора, преимущество отдается тем школьникам, которые в изучении данного и смежного с ним предметов проявили большее прилежание и заинтересованность.

18. При комплектовании групп для изучения факультативных курсов не допускается проведение отборочных испытаний и проверок.

19. Зачисление учащихся в группу по изучению факультативного курса производится учителем, ведущим факультатив, с учетом мнения классного руководителя и утверждается приказом директора школы не позднее 10 сентября (или 10 января).

20. Руководство и контроль за организацией и содержанием факультативных занятий осуществляет директор школы и его заместители по учебно-воспитательной работе.

### **Додаток С Навчальні плани старших класів 1970-х років**

#### **Додаток С1 Розподіл навчального часу в 9 і 10 класах з поглибленим вивченням окремих предметів на 1972 / 1973 навчальний рік**

№ п/п	Назва предметів	Класи	
		9 клас	10 клас
1.	Українська мова	-	0-1
2.	Українська література	4	3
3.	Російська мова	-	1-0
4.	Російська література	4	3
5.	Математика	6	5
6.	Історія	4	3
7.	Суспільствознавство	-	2
8.	Географія	2	-
9.	Біологія	1	2
10.	Фізика	4	5
11.	Астрономія	-	1
12.	Хімія	3	3
13.	Іноземна мова	2	2
14.	Фізична культура	2	2
15.	Початкова військова підготовка	2	2
	Додаткові години для поглибленого вивчення профільюючого предмета	3	3
	Всього	37	37
	Навчально-виробнича практика: годин на рік	114 (144)*	-

Військові збори: годин на рік	30	-
-------------------------------	----	---

\*Кількість годин практики для дівчат

\*Примітка.

Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл Української РСР на 197/73 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1972. - № 6. – С. 5-23 с. 22

### Додаток С2 Навчальний план класів з поглибленим вивченням фізики

Предмети	Кількість годин по класах		
	8 клас	9 клас	10 клас
Фізика	3+1=4	4+2=6	5+2=7
Математика	6+1=7	6+2=8	6+1=7
Радіоелектроніка	2	2+1=3	2+1=3
Практика на заводі	-	144	-
Кількість годин на тиждень	13	17	17
Всього годин	385+70=455	420+319=739	455+144=595

\* Примітка1: після знака «плюс» стоїть кількість додаткових годин, виділених для поглибленого вивчення предмету за вибором.

\* Примітка 2.

Шахмаев Н.М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе //Скаткин М.Н. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы совр. дидактики/ под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – С. 251-281 с. 276

### Додаток Т Освітні державні документи, що регламентували запровадження професіоналізації у загальноосвітній школі (1984 – 1985 рр.)

Додаток Т1 Постановление Совмина СССР от 30.08.1984 № 928 «Об утверждении Положения о базовом предприятии общеобразовательной школы»

#### Общие положения

1. В целях создания необходимых условий для эффективного осуществления задач по трудовому воспитанию, обучению, профессиональной ориентации и профессиональной подготовке учащихся, организации их общественно полезного, производительного труда за средними, девятилетними, а также специальными общеобразовательными школами закрепляются в качестве базовых

предприятия промышленности, строительства, транспорта, связи, сферы обслуживания, колхозы (с согласия общего собрания колхозников), совхозы, лесхозы, научно - исследовательские, проектные институты, другие предприятия и организации <\*>, на которые наряду с общеобразовательными школами возлагается ответственность за организацию трудовой подготовки учащихся.

В отдельных случаях за школой может быть закреплено несколько базовых предприятий. Допускается закрепление одного предприятия за несколькими школами.

Кроме закрепления за общеобразовательными школами базовых предприятий над школами может осуществляться шефство другими предприятиями, учреждениями и организациями.

2. Предприятие (организация) закрепляется за школой в качестве базового решением Совета Министров союзной республики, не имеющей областного деления, Совета Министров автономной республики, исполкома краевого, областного, Московского и Ленинградского городских Советов народных депутатов по представлению исполкома районного (городского) Совета народных депутатов, на территории которого находится это предприятие (организация). За общеобразовательной школой системы Министерства путей сообщения решением управления железной дороги, как правило, закрепляется предприятие железнодорожного транспорта.

Исполкомы районных и городских Советов народных депутатов, исходя из перечня профессий, утвержденного в установленном порядке, определяют профили профессиональной подготовки, содержание общественно полезного, производительного труда школьников с учетом потребностей народного хозяйства в кадрах, наличия и возможностей развития производственной и учебно - материальной базы, особенностей городских и сельских школ, труда девушек и юношей, а также возможностей базовых предприятий.

Решение о закреплении за школой базового предприятия сообщается этим предприятием вышестоящей организации по подчиненности.

3. Министерства и ведомства СССР, союзных и автономных республик, Советы Министров союзных и автономных республик, исполкомы краевых, областных, Московского и Ленинградского городских Советов народных депутатов направляют деятельность базовых предприятий по трудовому воспитанию, обучению, профессиональной ориентации и профессиональной подготовке учащихся, организации их общественно полезного, производительного труда, по обеспечению здоровых и безопасных условий труда школьников и предусматривают в планах экономического и социального развития отраслей выделение базовым предприятиям материальных ресурсов, необходимых для организации трудовой подготовки школьников.

При подведении итогов социалистического соревнования учитывается участие базовых предприятий в осуществлении трудовой подготовки учащихся.



4. Задачей совместной работы базового предприятия и школы является обеспечение общетрудовой подготовки политехнического характера учащихся 1 - 7 классов и начиная с 8 класса - подготовки по массовым профессиям. Трудовое воспитание, обучение и профессиональная ориентация должны подготовить учащихся ко времени окончания неполной средней школы к осознанному выбору профессии и учебного заведения для продолжения образования. К окончанию средней школы учащиеся должны овладеть определенной профессией.

В коллективе базового предприятия школьники получают трудовую закалку, учатся коллективизму, организованности, дисциплине, сознательному и добросовестному отношению к труду.

5. Руководитель базового предприятия возлагает на одного из работников предприятия ответственность за организацию трудового воспитания и обучения, профессиональной ориентации и профессиональной подготовки учащихся, их общественно полезного, производительного труда.

6. Базовое предприятие и школа заключают договор о совместной работе по трудовой подготовке учащихся, определяющий ее конкретное содержание и формы, взаимные обязательства и сроки их реализации.

#### **Содержание работы базового предприятия по трудовой подготовке учащихся**

7. Базовое предприятие обеспечивает условия для профессиональной подготовки учащихся по массовым профессиям начиная с 8 класса, организует общественно полезный, производительный труд школьников.

В этих целях предприятие:

использует и развивает имеющуюся на предприятии учебно - производственную базу, создает на предприятии, в школе или межшкольном учебно - производственном комбинате на правах своих структурных подразделений учебные цехи, участки, мастерские, стационарный лагерь труда и отдыха школьников, полевой стан ученической производственной бригады и школьное лесничество, а также создает отдельные рабочие места, обеспечивает техническое и хозяйственное обслуживание указанных подразделений и ремонт помещений;

выделяет в необходимом количестве оборудование, технику, приспособления, инструменты, инвентарь, горюче - смазочные и другие материалы, заготовки, полуфабрикаты, комплектующие изделия, выдает учащимся спецодежду по нормам, установленным для рабочих соответствующих профессий, а также предоставляет земельные участки;

направляет для обучения учащихся и руководства их трудом специалистов, квалифицированных рабочих и колхозников, контролирует и поощряет их педагогическую работу;

организует в своих учебно - производственных структурных подразделениях профессиональную подготовку учащихся 8 - 11(12) классов, их общественно полезный труд, в том числе работу ученической бригады,

школьного лесничества, других трудовых объединений учащихся, устанавливает для них производственные задания, учитывает и реализует продукцию, оплачивает труд школьников в установленном порядке, организует питание школьников в период трудовой подготовки, обеспечивает доставку их к местам обучения и работ;

аттестует учащихся выпускных классов школы на присвоение начального тарифно - квалификационного разряда (класса, категории) по полученной на данном предприятии профессии и выдает им в установленном порядке соответствующие свидетельства (удостоверения).

Базовое предприятие школы принимает участие в организации и оказывает необходимую помощь в проведении трудового обучения, общественно полезного, производительного труда школьников на базе средних профессионально - технических училищ.

Профессиональная подготовка школьников и трудоустройство их на базовом предприятии указываются справочно в статистической отчетности о работе предприятия по профессиональному обучению рабочих на производстве.

8. Базовое предприятие обеспечивает организацию профессиональной подготовки учащихся 8 - 11(12) классов в строгом соответствии с учебными программами, правилами и нормами охраны труда, техники безопасности и производственной санитарии, оказывает помощь школе в создании здоровых и безопасных условий при трудовой подготовке учащихся в школьных учебных мастерских и кабинетах.

Руководитель базового предприятия и директор школы несут личную ответственность за безопасные условия труда школьников, обучающихся и работающих в структурных подразделениях предприятия.

9. Базовое предприятие содействует школе в трудовом воспитании, обучении, организации общественно полезного, производительного труда учащихся 1 - 7 классов, в оборудовании школьных учебных мастерских, кабинетов, комнат по труду, обеспечивает школу производственными заданиями, предоставляет инструменты, материалы, технологическое оборудование, комплектующие изделия, выделяет при необходимости квалифицированных рабочих, колхозников и специалистов. Способствует деятельности школьных трудовых объединений учащихся, не являющихся структурными подразделениями предприятия, строительству для них помещений.

10. Трудовой коллектив базового предприятия совместно со школой проводит работу по идейно - политическому, трудовому, экономическому и нравственному воспитанию учащихся, привлекает к этой работе наставников - ветеранов труда, передовиков производства, активно вовлекает учащихся в общественную и производственную жизнь трудового коллектива, организует кружковую, клубную работу с юными техниками, натуралистами, опытниками сельского хозяйства, обеспечивает ее общественно полезную, производственную направленность, приобщает школьников к рационализации и изобретательству.

11. Базовое предприятие совместно со школой ведет работу по профессиональной ориентации учащихся на рабочие профессии, и в первую очередь по формированию у них интереса к профессиям работников предприятия, по возможности создает для этой цели на предприятии кабинет профессиональной ориентации. Оно участвует в создании и организации деятельности школьного учебно - методического кабинета профессиональной ориентации, проводит производственные экскурсии учащихся, ведет разъяснительную работу со школьниками и с их родителями по вопросам, связанным с выбором профессии, трудоустройством, организует ознакомление работников школ и учащихся с техникой, технологией, экономикой и организацией производства на предприятии.

12. Базовое предприятие имеет право:

безвозмездно передавать школе оборудование, инвентарь и материалы, необходимые для обучения школьников, оснащения мастерских, учебных лабораторий и кабинетов, без сообщения вышестоящим органам и территориальным органам системы Госснаба СССР или сбытовым органам министерств, государственных комитетов и ведомств, на которые возложена реализация соответствующих материальных ценностей;

производить расходы на строительство, ремонт и оборудование общеобразовательных школ за счет сверхплановых накоплений;

оказывать помощь общеобразовательным школам в подготовке к учебному году, оборудовании помещений для занятий по труду, учебных кабинетов и мастерских за счет средств, выделяемых базовому предприятию на капитальный и текущий ремонт.

13. Базовое предприятие направляет специалистов, квалифицированных рабочих и колхозников, с их согласия, для профессионального обучения учащихся и организации их общественно полезного, производительного труда, сохраняя за указанными работниками в установленном порядке средний заработок.

14. Трудовой коллектив базового предприятия имеет право предусматривать в коллективном договоре мероприятия по развитию и укреплению учебно - материальной базы трудовой подготовки школьников, выделению оборудования, инвентаря и материалов, направлению специалистов и квалифицированных рабочих для трудового обучения учащихся.

15. В соответствии с пунктом 13 [Постановления](#) ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12 апреля 1984 г. N 316 "О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации педагогических кадров системы просвещения и профессионально - технического образования и улучшению условий их труда и быта" руководитель и профсоюзный комитет базового предприятия выделяют по возможности для учителей (преподавателей) и мастеров производственного обучения путевки в санатории - профилактории, пансионаты, на базы отдыха, прикрепляют их к ведомственным медицинским учреждениям.

**Обязанности школы по отношению к базовому предприятию**

16. Школа обеспечивает организационно - педагогическое руководство профессиональной подготовкой, трудовым воспитанием, обучением, профессиональной ориентацией учащихся, их общественно полезным, производительным трудом в основном с учетом профиля базового предприятия и его потребностей в кадрах массовых профессий.

17. Школа организует занятия (лекции, беседы, семинары) по педагогическим вопросам со специалистами, квалифицированными рабочими и колхозниками, выделенными для обучения и руководства трудом учащихся, ведет пропаганду педагогических знаний. Учителя школы участвуют в политико - воспитательной работе в трудовом коллективе базового предприятия.

18. Руководство, педагогический коллектив школы обеспечивают учет и сохранность выделяемых базовым предприятием для трудовой подготовки учащихся оборудования, техники, приспособлений, инструмента и инвентаря, экономное расходование электроэнергии, топлива и материалов, воспитывают учащихся в духе бережного отношения к социалистической собственности, соблюдения трудовой дисциплины, высокой культуры поведения.

19. Школьники принимают активное участие в благоустройстве и озеленении территории базового предприятия, выполнении установленного для него задания по сбору вторичного сырья, в культурно - массовой работе на предприятии, шефствуют над его детскими дошкольными учреждениями, оказывают помощь в заготовке кормов, уборке урожая, проведении других сельскохозяйственных работ, уходе за лесом, участвуют в мероприятиях по охране природы.

\*Примітка.

Об утверждении положения о базовом предприятии общеобразовательной школы : Постановление Совета Министров СССР 30 августа 1984 г. // Справочник партийного работника. Вып.25. 1985 . – Москва : Политиздат, 1985 . – С.426-432.

## **Додаток Т2 Положение о межшкольном учебно-производственном комбинате трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся (от 11 мая 1985 года)**

Межшкольный учебно-производственный комбинат организуется в соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12 апреля 1984 года "Об улучшении трудового воспитания, обучения, профессиональной ориентации школьников и организации их общественно полезного, производительного труда", и постановлением Совета Министров СССР от 23 августа 1974 года "Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся" для трудового, профессионального обучения учащихся VIII-XI (XII) классов нескольких школ.

Комбинат создается исполкомом районного (городского) Совета народных депутатов с участием предприятий промышленности,

строительства, транспорта, связи, сферы обслуживания, колхозов (с согласия общего собрания колхозников), совхозов, лесхозов, других предприятий, которые являются базовыми для школы или группы школ.

2. Основными задачами комбината являются: трудовое, профессиональное, на политехнической основе обучение учащихся; организация общественно полезного, производительного труда школьников, воспитание у них сознательного отношения к труду и общественной собственности; проведение профориентационной работы с учащимися школ района (города).

3. Комбинат находится в ведении районного (городского) отдела (управления) народного образования. Отдел определяет перечень общеобразовательных школ района (города), учащиеся которых должны обучаться на комбинате.

4. Исполком районного (городского) Совета народных депутатов:

- определяет профессии, по которым осуществляется обучение на комбинате исходя из временного перечня профессий, по которым организуется подготовка учащихся общеобразовательных школ, утвержденного в установленном порядке, а также с учетом предложений предприятий;

- переводит при необходимости из школ на комбинат обучение учащихся автоделу, работе на тракторах, комбайнах и других сельскохозяйственных машинах, основам агротехники и животноводства, машинописи и основам делопроизводства (с передачей материально-технической базы и сохранением условий обеспечения учебного процесса и направлением на комбинат мастеров производственного обучения);

- создает комиссию из представителей отдела народного образования, предприятий, санитарно-эпидемиологической службы, пожарной, технической инспекции труда профсоюзов, в необходимых случаях - Госгортехнадзора, которая дает разрешение на ввод комбината в эксплуатацию.

5. Взаимные обязательства комбината и каждого из предприятий, участвующих в трудовом, профессиональном обучении учащихся на комбинате, закрепляются договором, составляемым на основе Типового договора.

6. Работа комбината организуется в соответствии с настоящим Положением, Уставом средней общеобразовательной школы и Положением о базовом предприятии общеобразовательной школы.

7. Комбинат пользуется правами юридического лица, имеет штамп и печать с обозначением своего наименования.

8. Комбинат имеет смету расходов, утверждаемую отделом народного образования, в ведении которого он находится. По смете предусматриваются расходы на содержание аппарата управления, обслуживающего персонала и оплату труда педагогических работников комбината, а также расходы на приобретение мебели, хозяйственного оборудования и на капитальный ремонт здания комбината. В смету

расходов могут быть включены расходы по хозяйственному содержанию кабинета профориентации административных помещений (кабинетов директора, заместителя директора, учительской), медицинского кабинета, столовой и мест общего пользования.

9. Комбинат ведет документацию по учебно-воспитательным, производственным и финансово-хозяйственным вопросам, предоставляет вышестоящим органам установленную отчетность.

#### **Учебные цехи, другие структурные подразделения предприятий**

10. В соответствии с постановлением Совета Министров СССР от 23 августа 1974 года "Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся" и Положением о базовом предприятии общеобразовательной школы предприятия обеспечивают необходимые условия для обучения и производительного труда на комбинате: создают в качестве своих структурных подразделений учебные цехи, участки, кабинеты, в том числе кабинеты общетехнической подготовки (материаловедение, по охране труда и др.), кабинет профессиональной ориентации учащихся, лаборатории, вспомогательные службы, а также санитарно-бытовые помещения;

- выделяют оборудование, устанавливают и налаживают его, оснащают кабинеты учебно-наглядными пособиями и техническими средствами обучения; - устанавливают учащимся производственные задания и поставляют необходимые для их выполнения инструменты, материалы, заготовки, комплектующие изделия; выделяют землю, рабочие места на животноводческих фермах и т.п.; осуществляют ремонт оборудования, а также цехов, участков, кабинетов, их хозяйственное обслуживание. Выделяемые для комбината техника, оборудование, оснащение, а также произведенная учащимися продукция являются собственностью предприятий. Они учитывают и реализуют эту продукцию. При необходимости предприятия организуют подвоз учащихся к местам их обучения и производительного труда на оборудованном для этой цели транспорте.

11. Предприятия направляют на комбинат для обучения учащихся и руководства их трудом специалистов, квалифицированных рабочих и колхозников в качестве мастеров производственного обучения, а также для ремонта и обслуживания оборудования и техники, работы в кабинете профориентации, для проведения в порядке общественного поручения воспитательной работы со школьниками во внеурочное время. Вопрос о направлении этих работников, отзыве их с комбината решается предприятиями по согласованию с администрацией комбината.

12. Предприятия несут расходы на содержание рабочих, колхозников, специалистов, направляемых ими для работы на комбинате, на ремонт и хозяйственное обслуживание учебных цехов, участков, кабинетов и лабораторий, являющихся структурными подразделениями предприятий. Учет и оплата труда указанных работников (на основании выдаваемых

комбинатом табелей учета рабочего времени), а также оплата труда школьников, обучающихся на комбинате, производится в установленном порядке.

13. Общественные организации, трудовые коллективы предприятий совместно с педагогическими коллективами комбината и школ принимают, участие в идейно-политическом, трудовом, экономическом и нравственном воспитании учащихся.

#### **Содержание и организация учебно-производственной, воспитательной и профориентационной работы**

14. Трудовая, профессиональная подготовка учащихся VIII-XI (XII) классов на комбинате осуществляется в процессе обучения и производительного труда. Предприятия и администрация комбината обеспечивают организацию обучения и производительного труда учащихся в соответствии с учебным планом общеобразовательной школы, учебными программами, разрабатываемыми и утверждаемыми в установленном порядке.

На трудовое, профессиональное обучение отводится: в VIII-IX классах - 3 часа; в X-XI (XII) классах - 4 часа в неделю. Содержание трудовой практики в X (XI) классе (20 дней по 6 часов) должно соответствовать овладеваемой профессии. Время, выделяемое на обязательный общественно полезный, производительный труд в VIII-IX классах, - 3 часа в неделю, в X-XI (XII) классах - до 4 часов в неделю, а также на трудовую практику в VIII-IX классах (16 дней по 4 часа) рекомендуется использовать в основном на труд по изучаемому профилю (профессии). Составной частью обучения в VIII-IX классах является курс "Основы производства. Выбор профессии".

15. На комбинате за счет средств предприятий создается фонд учебной и программно-методической литературы по трудовому, профессиональному обучению, выпускаемой для общеобразовательных школ, средних профессионально-технических училищ и средних специальных учебных заведений.

16. Для обучения и организации производительного труда учащихся с учетом их интересов и возможностей, наличия рабочих мест создаются учебные группы в городском комбинате - численностью 25-30, в сельском - 20-25 человек. В состав группы входят учащиеся разных школ.

С 1986/87 учебного года - на условиях, установленных Министерством просвещения СССР по согласованию с Министерством финансов СССР. До указанного времени деление групп производится при обучении по металлообработке, сантехнике, электротехнике, машинной обработке древесины, строительным и другим профилям, где применяется крупногабаритное оборудование.

17. Производительный труд на комбинате должен быть тесно связан с обучением. Цехи и участки комбината, которые являются структурными подразделениями предприятий, выполняют их производственные заказы и задания. На комбинате по согласованию с этими предприятиями учащиеся могут выполнять и другие заказы. Труд школьников на комбинате

организуется также и в период каникул, главным образом в составе ученических бригад, других трудовых объединений. Учащиеся, овладевающие сельскохозяйственными профессиями, участвуют, как правило, в производительном труде, проходят трудовую практику в колхозах и совхозах в составе ученических производственных бригад своих школ.

18. На комбинате с учащимися во внеурочное время проводится работа по техническому творчеству, сельскохозяйственному опытничеству, привлечению их к рационализаторской и изобретательской деятельности, обучению основам вычислительной и микропроцессорной техники, а также научной организации труда. На комбинате могут создаваться первичные, (цеховые) организации ВОИР.

19. Комбинат с участием предприятий, школ, профтехучилищ, бюро по трудоустройству населения ведет в районе (городе) работу по ориентации школьников на рабочие профессии. Помогает учащимся седьмых классов выбрать направление предстоящей трудовой, профессиональной подготовки, ориентирует школьников, обучающихся на комбинате, в первую очередь на поступление после IX класса в средние профтехучилища, а после XI (XII) класса - на работу в соответствии с полученной профессией или в средние профтехучилища в группы с дифференцированными сроками обучения до одного года для получения более высокой квалификации или сложной профессии. Комбинат оказывает содействие отделу народного образования в повышении квалификации работников школ по вопросам профориентации.

20. Комбинат совместно с предприятиями может оказывать помощь школам района в организации общественно полезного, производительного труда учащихся в учебных мастерских. В учебных цехах, участках, кабинетах, лабораториях комбината могут быть организованы общественно полезный, производительный труд учащихся V-VII классов и внеклассная работа с ними.

21. Школы участвуют в комплектовании учебных групп, осуществляют систематический контроль за посещением учащимися занятий на комбинате, их поведением и успеваемостью, оказывают работникам комбината методическую помощь. Педагогические коллективы школ и комбината добиваются преемственности в учебно-воспитательном процессе.

22. Деятельность ученического коллектива на комбинате осуществляется на основе самоуправления и направляется на повышение качества обучения, улучшение организации производительного труда, укрепление сознательной дисциплины учащихся, формирование бережного отношения к социалистической собственности. Ученическое самоуправление организуется с учетом особенностей обучения и воспитания школьников на комбинате и направляется педагогическим коллективом комбината, комитетами комсомола.



23. Профессиональное обучение школьников на комбинате завершается сдачей ими квалификационных экзаменов. Предприятия аттестуют учащихся XI (XII) классов на присвоение начального квалификационного разряда (класса, категории) по полученной профессии и выдают им в установленном порядке соответствующие свидетельства (удостоверения).

24. Предприятия создают условия для обучения, производительного труда учащихся в соответствии с правилами и нормами охраны труда, техники безопасности и производственной санитарии. Руководители предприятий и директор комбината несут личную ответственность за безопасные условия обучения и труда школьников. Предприятия выделяют оборудование, соответствующее стандартам безопасности труда, правилам и нормам охраны труда, выдают для учащихся, рабочих и специалистов, их обучающих, спецодежду, спецобувь и другие средства индивидуальной защиты в соответствии с действующими нормами.

25. Районный (городской) отдел здравоохранения прикрепляет комбинат к амбулаторно-поликлиническому учреждению, направляет медицинского работника этого учреждения на комбинат на время его работы для оказания учащимся первой медицинской, неотложной помощи. Отдел здравоохранения организует профилактические медицинские осмотры учащихся с целью выявления противопоказаний к профессиям, по которым осуществляется обучение, профконсультацию, санитарно-просветительную работу, осуществляет медицинский контроль за организацией обучения и производительного труда на комбинате.

26. Несчастные случаи, происшедшие с учащимися на комбинате, расследуются и учитываются в соответствии с Положением о расследовании и учете несчастных случаев на производстве, утвержденным постановлением Президиума ВЦСПС от 13 августа 1982 года N 11-6.

#### **Руководство и персонал комбината**

27. Общее руководство комбинатом возлагается на директора. Директор комбината назначается в установленном для директоров общеобразовательных школ порядке из числа лучших учителей или инженерно-технических работников, специалистов обладающих организаторскими способностями, имеющих высшее образование и стаж педагогической или руководящей производственной работы не менее трех лет.

#### **Директор комбината:**

несет ответственность за организацию и результаты обучения и производительного труда учащихся, учебно-воспитательного процесса в целом, своевременное проведение квалификационных экзаменов для учащихся XI (XII) классов, а также за хозяйственно-финансовое состояние комбината, является распорядителем его кредитов;

- осуществляет руководство коллективом работников комбината (как штатных, так и нештатных), обеспечивает подбор и расстановку кадров, устанавливает в соответствии с трудовым законодательством, правилами внутреннего трудового распорядка и настоящим Положением круг

обязанностей работников комбината, создает условия для их педагогической учебы, повышения идейно-теоретического уровня и квалификации; в установленном порядке принимает на работу и увольняет с работы работников административно-хозяйственного, учебно-вспомогательного и обслуживающего персонала; обеспечивает связь комбината с предприятиями и обслуживаемыми комбинатом школами, а также профтехучилищами района (города); направляет руководству предприятий представления о поощрении мастеров производственного обучения или о наложении на них взысканий, представляет штатных работников комбината, отличившихся в работе, к поощрениям и наградам; отчитывается о работе комбината перед соответствующими органами, выступает в качестве его представителя в общественных организациях.

28. Заместитель директора комбината по учебно-производственной работе назначается отделом народного образования по представлению директора комбината из числа лучших учителей или инженерно-технических работников, специалистов, имеющих высшее образование и стаж педагогической или производственной работы не менее трех лет.

Заместитель директора по учебно-производственной работе: отвечает за организацию учебно-производственного и воспитательного процесса, выполнение учебных программ, качество знаний и практических умений учащихся, осуществляет контроль за обеспечением безопасных условий обучения и труда школьников, проведением инструктажа учащихся по технике безопасности; организует в установленном порядке систематическую работу по повышению педагогической квалификации мастеров производственного обучения и учителей, оказывает им методическую помощь; составляет расписание занятий, отчеты об учебно-производственной и воспитательной работе; организует работу по профориентации учащихся, направляет деятельность кабинета профориентации; обеспечивает связь учебно-воспитательной работы, проводимой на комбинате и в школах.

29. Помощник директора по хозяйственной части: отвечает за сохранность здания и помещений комбината (кроме помещений учебных цехов, участков, кабинетов, лабораторий, являющихся структурными подразделениями предприятий), имущества, находящегося на балансе комбината, за чистоту и порядок в указанных помещениях, своевременную подготовку их к началу учебных занятий, противопожарную охрану, организацию работы обслуживающего персонала.

30. Мастера производственного обучения комбината - специалисты, рабочие и колхозники, выделенные предприятиями, - должны иметь образование, как правило, не ниже среднего, соответствующую квалификацию и склонность к педагогической деятельности. Мастера обязаны выполнять все распоряжения администрации комбината, касающиеся учебно-производственной и воспитательной работы.

Для мастеров комбината, как работников предприятий, устанавливается 41-часовая рабочая неделя. В учебную нагрузку мастера (1050 учебных часов в

год) входят часы по проведению практических занятий и руководству общественно полезным, производительным трудом учащихся, а также часы по проведению трудовой практики школьников. В установленном порядке мастер и другие работники предприятий могут вести теоретические занятия. В пределах рабочего времени мастер выполняет учебную нагрузку, участвует в обеспечении материально-технической базы обучения и труда учащихся, а также ведет кружковую, профориентационную и другую воспитательную работу. Мастер несет ответственность за безопасные условия обучения и труда школьников на рабочих местах. Если у мастера производственного обучения на комбинате отсутствует полная нагрузка, то он работает на своем предприятии для выполнения установленного норматива. При направлении мастеров производственного обучения из школ на комбинат их обязанности остаются без изменения.

31. Учителя, работающие на комбинате, назначаются в порядке, установленном для учителей общеобразовательных школ. Они обучают учащихся, а также участвуют в оснащении кабинетов, в проведении внеурочной, воспитательной и профориентационной работы с учащимися, оказывают методическую помощь мастерам производственного обучения.

32. На комбинате создается педагогический совет, в состав которого входят: директор, заместитель директора, учителя комбината и мастера производственного обучения, медицинский работник, представители администрации, общественных организаций школ и предприятий, родительских комитетов школ. Председателем совета является директор комбината.

\*Примітка.

Положение о межшкольном учебно-производственном комбинате трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся // Школа и производство. – 1985. – № 8. – С. 7-10

## **Додаток У Навчальні плани різних типів шкіл 1988 р. – 1990-ті роки**

**Додаток У1 Державний базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи, затверджений наказом Держкомітету СРСР по народній освіті від 22 вересня 1989 року**

Содержание образования	Ступени обучения и классы											Всего
	I				II					III		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
<b>Союзно-республиканский компонент</b>												
Русский язык		2	3	3	3	3	3	2	2	2		23
Литература народов СССР										2	2	4
Математика	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	51
Естествознание	1	1	1	1	2	3	4	6	6	4	4	33
Обществознание	1	1	1	1	2	2	2	4	4	4	4	26
<b>ИТОГО</b>	6	8	10	10	12	13	14	17	17	16	14	137
<b>Республиканский компонент</b>	14	14	14	14	14	15	14	11	11	8	10	139
<b>Школьный компонент</b>	2	2	2	2	4	4	4	6	6	12	12	56
Курсы по выбору и профильное обучение								2	2	6	6	16
Факультативные и дополнительные занятия	2	2	2	2	4	4	4	4	4	6	6	40
<b>ИТОГО</b>	16	16	16	16	18	19	18	17	17	20	22	195
Сумм. нагрузка учебных предметов (без фак-ов)	20	22	24	24	26	28	28	30	30	30	30	292
Предельно допустимая нагрузка школьника (с фак-ами)	22	24	26	26	30	32	32	34	34	36	36	332

\*Примітка.

Базисный план //Учительская газета. – 1989. – 28 декабря

### Додаток У2 Навчальний план для старших класів школи-гімназії 1990 / 1991 н. р.

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах	
	10 клас	11 клас
Українська (російська) мова і література	5	4
Російська (українська) мова і література	4	3
Іноземна мова (основна)	2	2
Культура і мистецтво України	1	1
Математика і основи інформатики	4	4
Історія і суспільствознавство, історія УРСР	4	4
Економічна і соціальна географія	1	-
Біологія і проблеми екології	-	2
Фізика і астрономія	3	3
Хімія	2	2
Здоров'я, фізкультура і	3	3

ПВП		
РАЗОМ	29	28
II. Курси за вибором	7	8
Сумарне навантаження	36	36
Індивідуальні та групові консультації	2	2
Факультативні заняття	3	3

\*Примітка.

Експериментальні навчальні плани школи-гімназії і школи-ліцею на 1990/1991 навчальний рік // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1990. - № 10. – С. 24-28 с. 24

### Додаток УЗ Базовий навчальний план гімназії (8-11-ті класи) 1991 / 1992 навчальний рік

№ п/п	Навчальні предмети	Напрями гімназії											
		Суспільно-гуманітарний				Природничо-науковий				Естетичний			
		6	5	6	5	4	5	4	4	5	5	5	4/5
1.	Українська (російська) мова і література	6	5	6	5	4	5	4	4	5	5	5	4/5
2.	Російська (українська) мова і література	4	4	4	3	4	3	3	2	4	3	3	3/2
3.	Іноземна мова	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3
4.	Математика та інформатика	4	4	4	4	6	5	6	6	4	4	4	4
5.	Історія, історія України	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3
6.	Людина і суспільство, природознавство	-	1	-	2	-	1	-	1	-	1	-	1
7.	Географія, основи економіки	2	2	2	-	2	2	2	-	2	2	1	-
8.	Біологія, основи екології	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1

9.	Фізика і астрономія	2	2	3	4	2	3	3	5	2	2	3	4
10.	Хімія	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2
11.	Основи етики і естетики	1	1	1	1	-	-	1	1	2	3	3	3
12.	Здоров'я, фізкультура, ДПЮ	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3
13.	Трудове навчання і креслення	2	2	-	-	2	2	-	-	2	2	-	-
	Разом:	32	33	32	31	32	33	31	31	32	33	31	31
	Курси за вибором	3	3	4	5	3	3	5	5	3	3	5	5
	Гранично допустиме навантаження	35	36	36	36	35	36	36	36	355	36	36	36
	Індивідуальні та групові консультації	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2
	Факультативні заняття	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3

\*Примітка.

Базисні навчальні плани гімназії та ліцею на 1992/ 1993 навчальний рік // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1992. - № 11. – 3-12 с. 3

**Додаток У4 Базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи на 1993 / 1994 навч. рік (II і III ступінь школи)**

№ п/п	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень за ступенем навчання										
		I ступінь				II ступінь					III ступінь	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Обов'язкові предмети	Державний компонент										
1	Українська мова	7	7	7	7	4-5	3-4	3-4	2-3	2	1	3
2	Українська література	-	-	-	-	2-3	2-3	2	2-3	2-3	3-4	3
3	Іноземна мова					3-4	3-4	2-4	2-4	2-4	2	2
4	Світова література					2	2	2	2	2	2-3	2
5	Математика, основи інформатики	4	4		4-5	4-5	4-5	4-5	4-5	4-5	4	4-5
6	Історія України					1-2	-	1	1-2	1-2	1-2	1-2
7	Всесвітня історія						2	1-2	1	1-2	2	2
8	Правознавство									1-2		

9	Географія (з елем. економіки)					1	2	2	2	2	1-2	-
10	Біологія (з елем. екології)						2	2	2	2	1	1
11	Фізика							2	2	2-3	3	3-4
12	Хімія								2-3	2-3	2	2
13	Музика, образотворче мистецтво	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-2	1-3			
14	Фізкультура і ДПЮ	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	3-4	3-4
15	Трудове навчання, креслення	1	1	1	1	2	2	2	2	2		
	<b>Сумарне навантаження</b>	16-18	16-18	16-19	16-19	23-26	26-28	27-30	27-30	27-30	25-28	24-27
	Вибірково-обов'язкові предмети	Шкільний компонент (орієнтовно)										
	Українська мова і література	1-2	1-2	1-2	1-2	1	1	1	1	1	1	
	Мови народів України (болг. польськ., рос. інш.)	-	(2-3)	(2-3)	(2-3)	2-3	2	2	2	2		
	Іноземна мова	(1-2)	1-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
	Матем., фіз., інформ.					1	1	1	1	1	1	1
	Рідний край (людина і світ)	1-2	1	1	1-2							
	Музика, хореографія	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
	Народознавство	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Фольклор і етнографія України									1	1	1
	Історія і культура рідного краю					(1)	(1)	(1)	1	1	1	1
	Основи економічних знань									1		1-2
	Креслення								1	1		

Основи екології											1	1
Астрономія												1
Людина і суспільство												1-2
Етика і психологія сімейного життя											1-2	
Трудове (професійне) навчання											2-6	2-6
Профільний спецкурс								1-2	1-2	2	2	
Основи вибору професії									1			
Охорона життя і здоров'я дітей	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Всього	2-3	2-4	2-4	2-4	2-4	2-4	2-3	2-3	2-3	4-8	4-8	
Загальне сумарне навантаження	18-20	18-21	18-22	18-22	25-28	28-30	29-31	29-32	29-32	29-34	28-34	
Курси за вибором і факультативи	1	1	1	1	3	3	3	4	5	5	5	5
Додаткові заняття та консультації	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Гранично-допустиме навантаження на одного учня	22	24	25	25	31	32	34	35	36	36	36	36
Всього	23	24	25	25	33	35	36	38	39	41	41	41

\*Примітка.

Мороз О. Серпнева нарада вирішить // Освіта. – 1993. - № 5. – 19 серпня. – С. 2

### **Додаток У5 Профільні навчальні плани профільної школи на 1993 / 1994 навчальний рік**

Державний компонент /базові предмети/	Кількість годин на тиждень по класах	
	10 клас	11 клас
Українська мова	1	1
Українська література	3-4	3
Іноземна мова	1-2	1-2
Світова література	2	2
Математика та основи	4	4



інформатики		
Історія України	1	1-2
Всесвітня історія, правознавство	2	2
Географія, основи економічних знань	1-2	
Біологія, основи екології	1	1
Фізика, астрономія	3	3-4
Хімія	2	2
Фізкультура і ДПО	3	3
Трудове /професійне/ навчання (за шкільним компонентом)		
Всього	25	25
<b>Шкільний компонент</b>		
Профільне навчання (додатковий час на профільні предмети, спецкурси)	5-8	5-8
Загальне сумарне навантаження	30-33	30-33
Курси за вибором та факультативи	6-9	6-9
Індивідуальні та групові консультації	2	2
Граничне допустиме навантаження (на I учня)	36	36

\*Примітка.

Дейкун Д.І., Шевченко В.Г. Навчальні плани: сучасний стан, проблеми, перспективи  
// Рідна школа. – 1993. - № 6. – С.60-65 с. 63

**Додаток У6 Навчальний план для шкіл(класів) з поглибленим  
вивченням предметів на 1993 / 1994 навчальний рік**

Державний компонент /базові предмети/	Кількість годин на тиждень по класах			
	8 клас	9 клас	10 клас	11 клас
Українська мова і література	5	4-5	4-5	4
Іноземна мова	2-3	2-3	/2/	/2/
Світова література	2	2	2	2
Математика та основи інформатики	4-5	4-5	4	4-5
Історія, історія України,	2	2	2	3-4

правознавство				
Географія	2	2	1-2	
Біологія	2	2	1	1
Фізика	2	3	3	3-4
Хімія	2-3	2-3	2	2
Музика	1-2			
Фізкультура і ДПО	2-3	2-3	3-4	3-4
Трудове навчання або профільний спецкурси	2	2	2	2
Всього	28-31	28-3125	27-30	26-29
Додатковий час, що виділяється на поглиблене вивчення предметів	3-5	3-5	4-7	4-7
Сумарне навантаження	32-34	32-34		5-8
Курси за вибором і факультативи	2	3	5	5
Індивідуальні та групові консультації	2	2	2	2
Гранично допустиме навантаження (на I учня)	36	36	36	36

*\*Примітка.*

*Навчальний план школи // Освіта – 1993. - №13. – 22 квітня – С. 8-9*

### **Додаток У7 Навчальний план гімназії Київського педінституту**

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах			
	8	9	10	11
<b>Гуманітарний напрям</b>				
Обов'язкові предмети				
Українська мова і література	5	5	5	5
Іноземна мова (I)	4	4	4	4
Іноземна мова (II)	5	5	5	5
Іноземна мова (III)	4	4	4	5
Російська мова	2	1	-	-
Література народів світу	2	2	2	2
Математика, основи інформатики	3	3	4	4
Природознавство (фізика, хімія, біологія, основи екології)	4	4	3	3
Географія, основи економіки	1	2	1	-
Історія України. Правознавство	1	2	2	1
Всесвітня історія	1	1	1	2

Основи менеджменту і підприємництва	- 32	- 33	2 33	2 33
Разом				
<b>Курси за вибором (орієнтовно)</b>				
Народознавство	1	1	1	1
Основи етики і естетики	1	1	-	-
Основи педагогіки та психології	-	-	2	2
Машинопис і стенографія, електронне редагування	-	-	2	2
Основи хореографії та бальні танці	2	2	2	2
Профільний спецкурс	2	2	2	2
Всього можна вибрати	4	4	5	5
Сумарне навантаження	36	37	38	38
<b>Природничий напрям</b>				
Обов'язкові предмети				
Українська мова і література	4	4	4	4
Іноземна мова (I)	3	3	3	3
Іноземна мова (II)	3	3	3	4
Російська мова	1	1	-	-
Література народів світу	1	1	2	1
Алгебра і початки аналізу	3/4	4/4	4	4
Геометрія	3/2	2/3	3	3
Фізика і астрономія	3	4	3	6
Інформатика і обчислювальна техніка	1	1	1	2
Хімія	3	3	2	2
Біологія, основи екології	2	2	2	2
Географія, основи економіки	2	2	2	-
Історія України, Правознавство	1	2	2	1
Технічне креслення	2	1	-	-
Основи менеджменту і підприємництва	- 32	- 33	2 33	1 33
Разом				
<b>Курси за вибором (орієнтовно)</b>				
Всесвітня історія	1	1	1	2
Основи дизайну	1	1	1	1
Основи педагогіки і психології	-	-	2	2
Хореографія і бальні танці	2	2	2	2
Профільний спецкурс	2	2	2	2
Всього можна вибрати	4	4	5	5
Сумарне навантаження	36	37	38	38

*\*Примітка.*

Дейкун Д.І., Шевченко В.Г. Навчальні плани: сучасний стан, проблеми, перспективи

// Рідна школа. – 1993. - № 6. – С.60-65 с. 65

**Додаток У8 Базовий навчальний план середніх навчальних закладів  
освіти України 1998 року**

Освітні галузі (орієнтовні предмети та курси)	Кількість тижневих годин у класах								Всього
	1 9	2 10	3 11	4	5	6	7	8	
СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВО (історія України, всесвітня історія, українознавство, основи суспільствознавства, права, економіка, «Людина і світ»)	<b>ІНВАРІАТИВНА ЧАСТИНА</b>								27 (8,1%)
1 3	1 5	1 5	1	2	2	3	3		
МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ (українська мова, українська література, зарубіжна література, іноземна мова, мова національних меншин)	7 10	8 7	8 7	7	10	11	10	10	95 (28,5 %)
КУЛЬТУРОЗНАВСТВО (мистецтво, художня культура, основи етики і естетики)	2 1	2 1	2 1	2	2	2	2	1	18 (5,4 %)
ПРИРОДОЗНАВСТВО (природознавство, фізика і астрономія, хімія, біологія і екологія, географія)	1 7	1 6	1 6	2	1	4	6	7	42 (12,6 %)
МАТЕМАТИКА (математика, алгебра, геометрія)	4 4	4 4	4 4	4	4	4	4	4	42 (12,6 %)
ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І ЗДОРОВ'Я (фізична підготовка, безпека життя і діяльності людини, валеологія)	3 3	3 3	3 3	3	3	3	3	3	33 (9,9 %)
ТЕХНОЛОГІЇ (трудове навчання, виробничі технології, основи виробництва, інформатика)	2 2	2 3	2 3	2	2	2	2	2	24 (7,2 %)

КУРСИ ЗА ВИБОРОМ, ФАКУЛЬТАТИВИ, ДОДАТКОВІ ГОДИНИ НА ОСВІТНІ ГАЛУЗІ, ІНДИВІДУАЛЬНІ ТА ГРУПОВІ ЗАНЯТТЯ	ВАРІАТИВНА ЧАСТИНА								71 (21,3 %)
	4	5	5	5	6	6	6	7	
ГРАНИЧНО ДОПУСТИМЕ ТИЖНЕВЕ НАВАНТАЖЕННЯ									
5-денний робочий тиждень	20	22	22	22	26	29	31	32	302
6-денний робочий тиждень	32	33	33						333
	22	25	25	25	28	32	34	35	
	35	36	36						
ВСЬОБ ФІНАНСУЄТЬСЯ З БЮДЖЕТУ (без урахування поділу класів на групи)	24	26	26	26	30	34	36	37	353
	37	38	38						

\*Примітка.

Базовий навчальний план середніх закладів освіти України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України – 1998. - № 5. – С. 4-10 с. 5

### Додаток У9 Навчальний план Херсонського ліцею журналістики та правознавства

Навчальний предмет	Кількість годин на тиждень			
	I курс (8 клас)	II курс (9 клас)	III курс (10 клас)	IV курс (11 клас)
<b>Загальноосвітні предмети</b>				
Українська мова	2	2	1	1
Українська література	2	3	4	3
Російська мова	2	2	-	-
Світова література	2	2	3	2
Англійська мова	2	2	1	2
Німецька мова	2	2	1	2
Математика	4	4	4	4
Основи інформатики	-	-	1	1
Географія, географія України	2	2	2/1	-
Історія України	1	1	1/2	1
Всесвітня історія	1	2	2	2
Правознавство	-	1	-	-
Біологія, основи екології	2	2	1	1
Фізика, астрономія	2	3	3	5
Хімія	2	2	2	2
Фізкультура ДПО	2	2	3	3
Разом	28	32	29	29
<b>Спеціальні та профільні предмети</b>				
<b>Юридичний профіль</b>				
Основи правознавства (спецкурс)	-	-	3	3

Риторика	-	-	1	-
Історія світових релігій, вільнодумство і атеїзм	-	-	-	1
Основи політології	-	-	-	1
Основи соціології	-	-	1	-
Основи логіки	-	-	1	-
Основи психології	-	-	1	-
Введення в філософію. Людина і суспільство	-	-	7	7
Разом				
<b>Профіль журналістики</b>				
Основи журналістики (спецкурс)	2	2	2	2
Етика. Етика сімейних відносин	1	-	-	-
Риторика	1	-	-	-
Основи культурології	2	-	-	1
Історія світових релігій, вільнодумство і атеїзм	-	1	-	-
Основи політології	-	-	-	1
Основи соціології	-	-	1	-
Основи логіки	-	-	2	-
Основи психології	-	-	-	1
Валеологія	-	-	1	1
Вступ до філософії. Людина і суспільство	6	3	6	7
Разом				
<b>Економічний профіль</b>				
Основи економічних знань та маркетингу (спецкурс)	2	2	2	2
Психолого-педагогічні основи управлінської діяльності	-	-	1	-
Фінансово-кредитна діяльність	-	-	1	-
Основи зовнішньоекономічної діяльності	-	-	-	1
Сучасне підприємництво та фермерське господарство	-	-	-	1
Етика. Етика ділових стосунків	1	-	-	-
Психологія. Психологія бізнесу	2	-	-	-
Валеологія	-	-	-	1
Риторика	1	-	-	-
Вступ до філософії. Людина і суспільств	-	-	1	1
Використання ЕОМ у бізнесі	-	-	1	1
Разом	6	2	6	7

*\*Примітка.*

*Бобров В. Орієнтуємось на класичну освіту // Рідна школа – 1998. -№ 5. – С. 5-10 с. 6*

### **Додаток Ф Порівняльний аналіз базових навчальних планів 1993 та 1998 років**

Критерії	Базовий навчальний план 1993 року	Базовий навчальний план 1998 року	Висновки
Структура	Представлено у формі	Представлено у	Інваріантна частина

інваріантної частини плану	переліку освітніх предметів	формі освітніх галузей. Інваріантною залишалася галузь знань, наповненість предметами могла відрізнятися у залежності від регіонів та особливості школи.	Базового плану 1998 року дозволяла зберегти єдиний освітній простір водночас враховувала особливості регіонів, різних типів шкіл
Структура варіативної частини плану	Представлено у формі переліку вибірково-обов'язкових предметів з орієнтовним виділенням кількості годин на предмет. Окремо було винесено орієнтовна кількість годин на такі форми роботи як курси за вибором, факультативи, додаткові заняття.	Представлено переліком форм роботи: курси за вибором, факультативи, додаткові години на освітні галузі, індивідуальні та групові заняття та загальна сума годин, виділених а варіативну частину для кожного класу. Право визначення кількості годин на різні форми роботи залишалося за навчальним закладом.	Варіативна частина Базового плану 1998 року зумовлювала гнучкість у формуванні навчальних планів, що у свою чергу сприяло розвитку профільності навчання
Співвідношення інваріантної і варіативної частини	Варіативна частина становила близько 20% всього навчального плану	Варіативна частина становила 21,3 % всього навчального навантаження, однак при створенні типових навчальних планів спеціалізованих навчальних закладів, гімназій, ліцеїв, колегіумів, профільних класів дозволялося перерозподіляти між освітніми галузями до 10 % навчального, визначеного інваріантною частиною плану	Співвідношення інваріантної та варіативної частин базових планів майже не відрізнялося, однак у плані 1998 року дозволявся гнучкіший підхід до формування варіативної частини типових планів
Навантаження на учня	Сумарне навантаження інваріантної частини плану у старших	План визначає обов'язкову кількість годин з кожної освітньої	Гранично допустиме тижневе навантаження у старших класах у

	класах становило 24-28 годин. Загальне навантаження інваріантної частини та обов'язково-вибіркових предметів становило 29-34 години. Враховуючи окремо виділені курси за вибором, факультативи та додаткові заняття, гранично допустиме навантаження на старшокласника становило 36 годин на тиждень	галузі. Гранично допустиме тижневе навантаження у старших класах при 5-денці – 33 години, при 6-денці – 36 годин	базових планах не відрізняється і становить близько 36 годин.
--	--	---	---



*Наукове видання*

**Валентина Кушнір**

**ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ  
ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ–ХХ СТ.)**

Монографія

*Видається в авторській редакції*

Підписано до друку 23.09.2016  
Формат 60x90/16. Ум. друк. арк. 24,41  
Тираж 300 прим. Замовлення № 314

Видавець та виготівник «Сочінський»  
20300, м. Умань, вул.Тищика, 18/19  
Свідоцтво: серія ДК №2521 від 08.06.2006 р.  
тел.: (04744) 4-64-88, 4-67-77  
e-mail: vizavi08@mail.ru