МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ВИХРУЩ НАТАЛІЯ БОГДАНІВНА

УДК 373.5.013.3(09)(477)"18/19"

РОЗВИТОК ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД ЗМІСТУ ОСВІТИ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____Н.Б. Вихрущ

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: Щербяк Юрій Адамович

доктор педагогічних наук, професор
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Львів – 2020

АНОТАЦІЯ

Вихрущ Н. Б. Розвиток теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України (друга половина XIX – початок XX століття)**. –** Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Тернопільський національний економічний університет, м. Тернопіль; Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, 2020.

Актуальність дослідження. Модернізація системи загальної середньої освіти як основи розвитку та успішної соціалізації особистості, формування її готовності до інноваційної діяльності передбачає системне узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду. Пріоритетними стають ретроспективна оцінка змісту, форм, методів навчання, пошук дидактичних закономірностей, прогностична оцінка важливих для функціонування в глобалізованому світі компетентностей.

Перебуваючи в постійній динаміці, зміст шкільної освіти сприяє розвитку грамотності людини, впливає на її навчальний і життєвий досвід, ставлення до себе, людей, світу. Тому проблема вдосконалення змісту освіти є однією з актуальних. За таких умов доцільно враховувати наукові здобутки педагогів минулих століть, адже реформування системи освіти неможливе без осмислення наукових надбань минулих століть. Позитивний вітчизняний історико-педагогічний досвід слугуватиме подальшому розвитку педагогічної науки й практики.

Вимоги до шкільної освіти викладено в Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Законі України «Про освіту» (2017 р.), Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Концепції Нової української школи (2016 р.) тощо.

Загальні аспекти розвитку освіти в Україні у зазначений період відображені у історичних працях видатних істориків різних епох Грушевського (1912), Драгоманова (1877), Дорошенка (1992), Крип'якевича (1990), Сірополка (2001), Субтельного (1991), Васьковича (1996) та інших.

Науковці Барвінський (1905), Барвінський (1911), Грінченко (1918), Русова (1911a, 1911b), Черкасенко (1912), Гаврищук (1909 a, 1909 b), Закшевський (1912), Коцовський (1909), Левицький (1909), Огоновський (1914), Самолєвич (1911), Шпойнаровський (1901), Верхратський (1892), Рудницький (1911, 1916), Волошин (1904), Чепіга (1918), Ющишин (1909, 1913), Копач (1909), Баран (1910), Попович (1904, 1918), Лубенець (1913), Шерстюк (1912), Гірняк (1912), Грицак (1913), укладаючи підручники для середньої школи, виголошуючи промови на учительських з'їздах та друкуючи статті у педагогічних часописах, збагатили українську педагогічну думку своїми ідеями про зміст освіти у середніх школах того часу.

Ґрунтовними для нашого дослідження є напрацювання вітчизняних дослідників Ступарика (1995a), Курляк (2000), Завгородньої (2000). Пенішкевич (2002), Шоробури (2007), Кодлюк (2005), Петрюк (1998), О. Бабіної (2000). Мельничук (2004), Гуцал (2011), Мартін (2008), С. Чуйка (1999), Омельчука (2002).

Для дослідження закономірностей розвитку дидактики важливу роль відіграли праці Алексюка (1998), Бондара (2005), Вихрущ (2012), Гончаренка (1997), Козловської (2010), Підласого (2007), Савченко (2002), Сікорського (2000).

Порівняльно-педагогічні дослідження з окремих аспектів розвитку освіти за кордоном висвітлено в працях Абашкіної (1998), Бідюк (2000), Вихруща (1993), Заболотної (2005), Зязюн (2006), Кеміня (1997), Локшиної (2009), Матвієнко (2005), Мукан (2011), Огієнко (2008), Прокопів (2017), Пуховської (1997), Федчишин (2008), Чепіль (2019) та інших науковців.

Аналіз результатів історико-педагогічних досліджень теоретиків дав змогу виявити суперечності між: досягненнями минулих років і рівнем

використання передового досвіду сучасними педагогами; високим теоретичним рівнем змісту освіти і потребами практики; вимогами суспільства до рівня компетентності випускників шкіл та рівнем змісту освіти; реформуванням середньої школи сьогодення та рівнем теоретичного узагальнення позитивного історичного досвіду.

З огляду на потребу розв'язання суперечностей, відсутність узагальнюючих історико-педагогічних праць з даної проблематики, нами обрано тему дисертаційного дослідження: «**Розвиток теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України (друга половина XIX - початок XX століття)**».

Мета дослідження – узагальнити досвід і науково обґрунтувати теоретичні засади змісту освіти в середніх школах України в другій половині XIX – на початку XX століття та з'ясувати значущість доробку українських педагогів і науковців для вдосконалення змісту шкільної освіти в сучасних умовах.

Відповідно до мети дослідження було окреслено виконання таких **завдань**:

1) обґрунтувати періодизацію удосконалення змісту освіти в контексті соціально-економічних, політичних та національно-культурних детермінант;

2) дослідити особливості оцінки змісту освіти в зарубіжних середніх школах на основі матеріалів вітчизняних періодичних видань;

3) здійснити порівняльну характеристику змісту гуманітарної освіти на українських землях, що перебували під владою різних держав;

4) охарактеризувати теоретичні аспекти реалізації змісту освіти під час вивчення предметів природничо-математичного циклу;

5) виокремити позитивний ретроспективний досвід вибору змісту освіти й можливості імплементації дидактичних ідей минулого в умовах реформування сучасної школи.

Об'єкт дослідження – теоретичні засади розвитку освіти в середніх школах України.

Предмет дослідження – теоретичне обґрунтування змісту освіти в середніх школах України другої половини XIX – початку XX століття.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* цілісно досліджено зміст шкільної освіти в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття; обґрунтовано авторську періодизацію змісту освіти в контексті соціально-економічних, політичних та національно-культурних детермінант (початок 50-их – 60-ті рр. XIX ст.). На підконтрольних Росії землях цей період завершується в 1863 р., а в Галичині в 1867 р.; другий період завершився в 1900 р., а третій тривав до 1914 р.). Установлено специфіку кожного періоду в контексті організаційно-педагогічних змін у змісті освіти, наступність та взаємозалежність між ними. Доведено планомірність і поступовість змін характерних для зарубіжних освітніх систем, хаотичність і непослідовність реформ в Російській імперії, що негативно впливало на рівень науково-методичного забезпечення навчального процесу, в тому числі і на зміст освіти; *виявлено* тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних середніх школах на основі вітчизняних періодичних видань (забезпечення раціонального співвідношення між предметами гуманітарного і природничо-математичного циклу; пріоритет рідної мови; наука моральності; захист довкілля; відомості з економіки, елементи самообслуговування, гімнастика, естетичний розвиток учнів на уроках малювання і співів); *здійснено* порівняльну характеристику змісту освіти на українських землях, що перебували під владою Австро-угорської та Російської імперій. Акцентовано увагу на досягненнях гуманітарної освіти (становлення лінгводидактики; увага до проблеми якості підручників; методика вивчення іноземних мов; увага до запитань; теоретичне обґрунтування змісту освіти в класичних і реальних навчальних закладах); *подальшого розвитку набули* теоретичні узагальнення щодо змісту і особливостей вивчення предметів природничо-математичного циклу (практична спрямованість змісту освіти; поєднання законів фізики, хімії, метеорології, астрономії; оригінальна структура підручників; розвиток математичної культури учнів; аналітичні екзаменаційні завдання); до наукового

обігу *введено* значну кількість маловідомих архівних документів та історичних матеріалів. Проведено комплексний аналіз «Журналу Міністерства Народної Просвіти» (1889-1914) та часописів «Учитель» (1889-1914), «Світло» (1910-1914), «Наша школа» (1909-1914), «Русская школа» (1889-1911), «Muzeum» (1890-1914) на предмет змісту освіти у середніх школах; *узагальнено* позитивний ретроспективний досвід вибору змісту освіти й можливості імплементації дидактичних ідей минулого в умовах реформування сучасної школи; *проведено* всебічний аналіз системи базових понять, що характеризують зміст освіти, на основі порівняльних таблиць встановлено взаємозв'язки між їх структурними елементами.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що матеріали, нові факти, положення і висновки дослідження можуть слугувати підґрунтям для подальшого вивчення проблеми; для підготовки науково-методичних праць з історії педагогіки, лінгводидактики, можуть бути використані в курсах педагогіки, історії педагогіки та історії України, для розробки спецкурсів про розвиток освіти в Україні. Досвід минулого в укладанні навчальних програм і підручників може бути творчо використаний сучасними авторами. Дослідження дає змогу вдосконалювати зміст та організацію педагогічного процесу в загальноосвітніх школах України відповідно до сучасних вимог. Зібраний та узагальнений у дослідженні фактичний матеріал сприятиме збереженню та передачі історико-педагогічного досвіду.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел із 303 найменувань (17 із них – видання іноземними мовами) і 13 додатків. Її повний обсяг – 240 сторінок, зокрема 187 сторінок основного тексту. У роботі подано 8 таблиць та 3 рисунки на 5 сторінках.

У **вступі** обґрунтовано актуальність дослідження; визначено мету, завдання, об'єкт, предмет; визначено методи дослідження; описано джерельну базу дослідження, хронологічні межі; розкрито наукову новизну та практичне значення одержаних результатів; подано відомості про апробацію,

упровадження та опублікування результатів дослідження; вказано відомості про структуру та обсяг дисертації.

У першому розділі – **«Зміст освіти як історико-педагогічна проблема»** розкрито основні засади педагогічної розвідки, здійснено огляд джерельної бази, визначено рівень дослідженості проблеми та її понятійний апарат, окреслено суспільно-політичні та економічні передумови реформування змісту освіти в середніх школах України, проаналізовано особливості розвитку теоретичних основ змісту освіти в зарубіжних середніх школах.

У другому розділі – «**Теоретичні основи обґрунтування змісту освіти в середніх школах України**» досліджено особливості змісту гуманітарної та природничо-математичної освіти в різних частинах України у досліджуваний період та подано науково-методичне обґрунтування удосконалення змісту освіти. Представлені оригінальні узагальнення, спрямовані на підвищення ефективності вивчення дисциплін гуманітарного та природничо-математичного циклу та рекомендації щодо удосконалення змісту освіти.

Ключові слова: зміст освіти, теоретичні засади, навчальні плани, класична гімназія, реальна гімназія, гуманітарні дисципліни.

ABSTRACT

Vykhrushch N. B. Development of Theoretical Framework of the Educational Content in Secondary Schools of Ukraine (second half of XIX – early XX century). Manuscript.

Thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy), in the specialty 13.00.01 «General Pedagogy and History of Pedagogy» (011 – Educational, Pedagogical Sciences). – Ternopil National Economic University, Ternopil; Lviv Polytechnic National University, Lviv, 2020.

Research topicality. Modernization of the system of general secondary education as a basis for the development and successful socialization of the individual, the formation of their readiness for innovation presupposes systematic

generalization of domestic and foreign experience. Retrospective assessment of the content, forms, methods of teaching, search of didactic patterns, prognostic assessment of competencies important for functioning in the globalized world become a priority.

Being in constant dynamics, school educational content contributes to the development of human literacy, affects person's learning and life experience, attitude to themselves, people, the world. Therefore, the problem of its improvement is one of the most pressing. Under such conditions, it is advisable to take into account the scientific achievements of teachers of past centuries, since reforming the education system is impossible without understanding the scientific achievements of past centuries. Positive domestic historical and pedagogical experience will serve further development of pedagogical science and practice.

Requirements for school education are set out in the Law of Ukraine "On Complete General Secondary Education" (2020), the Law of Ukraine "On Education" (2017), the State National Program "Education" (Ukraine of the XXI century), "The Concept of the New Ukrainian School" (2016), etc.

General aspects of the development of education in Ukraine in this period are reflected in the historical works of prominent historians of different eras Hrushevsky (1912), Drahomanov (1877), Doroshenko (1992), Krypyakevych (1990), Siropolko (2001), Subtelny (1991), Vaskovich (1996) and others.

Researchers Barvinsky (1905), Barvinsky (1911), Grinchenko (1918), Rusova (1911a, 1911b), Cherkasenko (1912), Gavryshchuk (1909a, 1909b), Zakshevsky (1912), Kotsovsky (1909), Levitsky (1909), Ogonovsky (1914), Verkhratsky (1892), Rudnytsky (1911, 1916), Yushchyshyn (1909, 1913), Kopach (1909), Sherstiyuk (1912), Girnyak (1912), Hrytsak (1913), compiling textbooks for high school, giving speeches at teachers' congresses and publishing articles in pedagogical magazines, enriched Ukrainian pedagogical thought with their ideas about the educational content in secondary schools of that time.

Findings of domestic researchers Stuparyk (1995a), Kurliak (2000), Zavhorodnia (2000), Penishkevych (2002), Shorobura (2007), Kodliuk (2005),

Petriuk (1998), Babina (2000), Melnychuk (2004), Gutsal (2011), Martin (2008), Chuiko (1999), Omelchuk (2002) are substantial for our research.

The works of Aleksyuk (1998), Bondar (2005), Vykhrushch (2012), Honcharenko (1997), Kozlovska (2010), Pidlasy (2007), Savchenko (2002), Sikorsky (2000) played an important role in studying the patterns of didactics development.

Comparative and pedagogical researches on certain aspects of education development abroad are presented in the works of Abashkina (1998), Bidyuk (2000), Vykhrushch (1993), Zabolotnaya (2005), Ziaziun (2006), Kemin' (1997), Lokshyna (2009), Matviyenko (2005), Mukan (2011), Ogiyenko (2008), Prokopiv (2017), Pukhovska (1997), Fedchyshyn (2008), Chepil (2019) and other scientists.

The analysis of the results of historical and pedagogical research of theorists made it possible to identify contradictions between: the achievements of past years and the level of use of best practices by modern teachers; high theoretical level of educational content and needs of practice; society's requirements for the level of competence of school leavers and the level of educational content; reforming the secondary school of today and the level of theoretical generalization of positive historical experience.

The need to resolve contradictions and the lack of generalizing historical and pedagogical works on this issue have justified the choice of the research topic: **"Development of Theoretical Framework of the Educational Content in Secondary Schools of Ukraine (second half of XIX – early XX century)".**

The research aim is to summarize the experience and scientifically substantiate the theoretical foundations of the educational content in secondary schools of Ukraine in the second half of the nineteenth – early twentieth century, to estimate the significance Ukrainian teachers and scholars achievements to improve the content of school education in modern conditions.

In accordance with the research aim, the following **objectives** have been stated:

1) to justify the periodization of educational content improvement in the context of socio-economic, political and national and cultural determinants;

2) to investigate the peculiarities educational content assessment in foreign secondary schools on the basis of domestic periodicals;

3) to make a comparative description of the content of humanities education in the Ukrainian lands under the rule of different states;

4) to characterize theoretical aspects of educational content implementation during the study of natural-mathematical subjects;

5) to single out positive retrospective experience of choosing educational content and the possibility of implementing didactic ideas of the past in terms of reforming modern school.

Theoretical framework of education development in secondary schools of Ukraine is **the object of the research.**

Theoretical justification of the educational content in secondary schools of Ukraine in the second half of the XIX – early XX century constitutes is **the subject of the research.**

Scientific novelty of the results obtained consists in the fact that for the first time school educational content in Ukraine in the second half of the XIX – early XX century has been comprehensively studied; the author's periodization of educational content in the context of socio-economic, political and national-cultural determinants (beginning of the 50s – 60s of the XIX century) has been substantiated. In the lands controlled by Russia, this period ends in 1863, and in Galicia in 1867; the second period ended in 1900, and the third lasted until 1914). The specifics of each period in the context of organizational and pedagogical changes in educational content, continuity and interdependence between them have been shown. The orderliness and gradualness of changes in foreign educational systems and the chaos and inconsistency of reforms in the Russian Empire that negatively affected the research and methodological support of the educational process, including educational content, have been proved; the trends in educational content in foreign secondary schools on the basis of domestic periodicals have been revealed (ensuring a rational relationship between the subjects of humanities and natural sciences; priority of the native language; science of morality; environmental protection; economic information,

elements of self-service, gymnastics, aesthetic development of students in drawing and singing lessons); a comparative characteristics of educational content in the Ukrainian lands under the rule of the Austro-Hungarian and Russian empires has been provided. Emphasis is placed on the achievements of humanities education (formation of language didactics; attention to the problem of textbook quality; methods of learning foreign languages; attention to questions; theoretical substantiation of the educational content in classical and real educational institutions); theoretical generalizations on the content and peculiarities of the study of natural sciences (practical orientation of educational content; combination of laws of physics, chemistry, meteorology, astronomy; original structure of textbooks; development of mathematical culture of students; analytical examination tasks) have been further developed; a significant number of little-known archival documents and historical materials have been introduced into scientific circulation. A comprehensive analysis of the "Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya" (1889–1914) "Uchytel" (1889-1914), "Svitlo" (1910–1914), "Nasha shkola" (1909–1914), "Russkaya shkola" (1889–1911), "Muzeum" (1890–1914) on the educational content in secondary schools has been carried out; positive retrospective experience in choosing educational content and the possibility of implementing didactic ideas of the past in terms of reforming modern school has been generalized; a comprehensive analysis of the system of basic concepts that characterize educational content has been conducted, the relationship between their structural elements on the basis of comparative tables has been established.

The practical value of the research consists in the fact that the materials, new facts, findings and conclusions of the study can serve as a basis for further study of the problem; for the preparation of scientific and methodological works on the history of pedagogy, language didactics, can be used in courses of pedagogy, history of pedagogy and history of Ukraine, for the development of special courses on the development of education in Ukraine. The experience of the past in compiling curricula and textbooks can be creatively used by modern authors. The study allows to improve the content and organization of the pedagogical process in secondary

schools of Ukraine in accordance with modern requirements. The factual material collected and generalized in the research will contribute to the preservation and transfer of historical and pedagogical experience.

The structure and volume of the thesis. The research consists of an introduction, two chapters, conclusions, general conclusions, references (303 items, 17 of which are in foreign languages), and 13 appendices. The total volume of the research makes 240 pages with the body text on 187 pages, 8 tables and 3 figures on 5 pages.

The **introduction** substantiates the relevance of the study; the purpose, tasks, object, subject are stated; research methods are defined; the source base of the study and chronological boundaries are described; scientific novelty and practical significance of the obtained results are revealed; approbation and implementation of research results data is provided; the structure and volume of the thesis is specified.

In the first chapter **"Educational Content as a Historical and Pedagogical Problem"** the basic principles of pedagogical research are revealed, the source base is examined, the level of problem research and its conceptual apparatus are determined, the socio-political and economic prerequisites for reforming the educational content in secondary schools of Ukraine are outlined, peculiarities of development of theoretical foundations of the educational content in foreign secondary schools are analysed.

The second chapter **"Theoretical Framework of Justification of Educational Content in Secondary Schools of Ukraine"** explores the peculiarities of the content of humanities and sciences education in different parts of Ukraine during the studied period and provides scientific and methodical justification of educational content improvement. Generalizations aimed at improving the effectiveness of the study of humanities and natural sciences as well as recommendations for educational content improvement are presented.

Key words: educational content, theoretical framework, curricula, textbook, classical gymnasium, real gymnasium, humanities.

Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Публікації у наукових фахових виданнях України

1. Вихрущ, Н. Б. (2006a). Проблема змісту початкової та середньої освіти в зарубіжних країнах (1889-1913рр.). *Педагогіка і психологія професійної освіти, 4*, 198-207.

2. Вихрущ, Н. Б. (2006b). Особливості змісту українських шкільних підручників (на матеріалі часопису «Учитель» 1889-1913 рр.). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, 9,* 63-69.

3. Вихрущ, Н. Б. (2007a). Розвиток методики викладання предметів у школах Галичини в кінці XIX – на початку XX століття. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, 1,* 28-32.

4. Вихрущ, Н. Б. (2012a). Особливості викладання географії у середніх школах України в 1890-1914 рр. *Витоки педагогічної майстерності : збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, 9,* 26-30.

5. Вихрущ, Н. Б. (2012b). Практичне спрямування дисциплін математичного циклу в середніх школах України на початку XX століття. *Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць Криворізького національного університету, 36,* 465-469.

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

6. Vykhrushch, N. (2018). The Evolution of Secondary School Reforms in Ukraine in the 2nd Half of the 19th – the Beginning of the 20th Centuries. *Intellectual Archive, 7*, Iss. 4, 67-76.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Вихрущ, Н. Б. (2007b). Вплив змісту освіти на розвиток особистості у школах Галичини на початку XX століття. *Наука і вища освіта: тези доповідей*

учасників XV Міжнародної науковій конференції молодих науковців (с. 243). Запоріжжя: Класичний приватний університет.

8. Вихрущ, Н. Б. (2007c). Методологічні аспекти викладання іноземних мов у школах України на початку XX століття. *Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень та методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі: збірник наукових праць*. (с. 12-14). Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка.

9. Вихрущ, Н. Б. (2007d). Наглядне навчання в школах Західної України на початку XX століття. Сучасні проблеми науки та освіти: матеріали 8-ї Міжнародної науково-практичної конференції. (с. 238). Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна.

10. Вихрущ, Н. Б. (2008). Вимоги до іспитів зрілості у гімназіях України на початку XX століття. *Актуальні проблеми сучасної науки*: *матеріали п'ятої Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції.* (с. 43-44). Київ.

11. Вихрущ, Н. Б. (2012c). Історичний досвід викладання французької мови у середніх школах України в кінці XIX – на початку XX століття. *Гуманітарні аспекти формування особистості: збірник статей VI Всеукраїнської наукової конференції.* (с. 431-438). Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності.

12. Вихрущ, Н. Б. (2017). Зміст шкільної освіти в рецепції практикуючих вчителів другої половини XIX – початку XX ст. *Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності: збірник матеріалів науково-практичної конференції з міжнародною участю*. (с. 54-56). Тернопіль: Тернопільський національний економічний університет.

13. Вихрущ, Н. Б. (2019). Реформування змісту освіти середніх шкіл в Підросійській Україні в другій половині XIX – на початку XX століття. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі*: *збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції.* (с. 8-10). Київ: Київська наукова організація педагогіки та психології.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ..... 2
ABSTRACT 7
ВСТУП..... 16
РОЗДІЛ 1. ЗМІСТ ОСВІТИ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА……. 25
1.1. Історіографія проблеми змісту освіти в середніх школах України..... 25
1.2. Суспільно-політичні та економічні передумови реформування змісту освіти в середніх школах України……..... 55
1.3. Розвиток теоретичних основ змісту освіти в зарубіжних середніх школах……..... 79
Висновки до першого розділу 93
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ……... 97
2.1. Сутність та специфіка змісту гуманітарної освіти 97
2.2. Дидактичні основи змісту природничо-математичної підготовки учнів..... 128
2.3. Науково-методичне обґрунтування удосконалення змісту освіти…… 157
Висновки до другого розділу..... 179
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ..... 182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 188
ДОДАТКИ..... 212

ВСТУП

Актуальність дослідження. Модернізація системи загальної середньої освіти як основи розвитку та успішної соціалізації особистості, формування її готовності до інноваційної діяльності передбачає системне узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду. Пріоритетними стають ретроспективна оцінка змісту, форм, методів навчання, пошук дидактичних закономірностей, прогностична оцінка важливих для функціонування в глобалізованому світі компетентностей.

Попри велику кількість наукових праць, що стосуються проблематики змісту освіти в середніх школах України, існують питання, які залишається постійним предметом дискусій, зокрема закономірності педагогічної діяльності, навчальні плани й програми, зміст підручників, уплив змісту на якість освіти, ефективність засобів навчання. Водночас гуманізм, демократизм, захист національних інтересів, розвиток інклюзивного освітнього середовища, людиноцентризм, єдність навчання, виховання та розвитку, врахування індивідуальних особливостей – виклики сьогодення, котрі набувають особливої значимості.

Перебуваючи в постійній динаміці, зміст шкільної освіти сприяє розвитку грамотності людини, впливає на її навчальний і життєвий досвід, ставлення до себе, людей, світу. Тому проблема вдосконалення змісту освіти є однією з актуальних. За таких умов доцільно враховувати наукові здобутки педагогів минулих століть, адже реформування системи освіти неможливе без осмислення наукових надбань минулих століть. Позитивний вітчизняний історико-педагогічний досвід слугуватиме подальшому розвитку педагогічної науки й практики.

Вимоги до шкільної освіти викладено в Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Законі України «Про освіту» (2017 р.), Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Концепції Нової української школи (2016 р.) тощо.

Загальні аспекти розвитку освіти в Україні другої половини XIX – початку XX ст. відображено в історичних працях видатних істориків різних епох: Грушевського (1912), Драгоманова (1877), Барвінського (1920), Барвінського (1920), Дорошенка (1992), Крип'якевича (1990), Сірополка (2001), Субтельного (1991), Васьковича (1996) та інших.

Науковці Барвінський (1905), Барвінський (1911), Грінченко (1918), Русова (1911a, 1911b), Черкасенко (1912), Гаврищук (1909 a, 1909 b), Закшевський (1912), Коцовський (1909), Левицький (1909), Огоновський (1914), Самолєвич (1911), Шпойнаровський (1901), Верхратський (1892), Рудницький (1911, 1916), Волошин (1904), Чепіга (1918), Ющишин (1909, 1913), Копач (1909), Баран (1910), Попович (1904, 1918), Лубенець (1913), Шерстюк (1912), Гірняк (1912), Грицак (1913), укладаючи підручники для середньої школи, виголошуючи промови на учительських з'їздах та друкуючи статті у педагогічних часописах, збагатили українську педагогічну думку своїми ідеями про зміст освіти у середніх школах того часу.

Праця Ступарика (1995a) «Розвиток шкільництва Галичини (1772–1939 рр.)» є ґрунтовним історико-педагогічним дослідженням, що висвітлює особливості розвитку українського шкільництва протягом тривалого періоду.

Дослідження Курляк (2000), Завгородньої (2000) присвячено розгляду історико-педагогічних аспектів розвитку класичної освіти, дидактичним аспектам навчання в гімназіях.

У виявленні закономірностей розвитку дидактики важливу роль відіграли праці Алексюка (1998), Бондара (2005), Вихрущ (2012), Гончаренка (1997), Козловської (2018), Підласого (2007), Савченко (2002), Сікорського (2000).

Загальні тенденції освіти різного часового проміжку представлено в низці досліджень. Вичерпний аналіз розвитку українського шкільництва на Буковині в XVIII – на початку XX ст. здійснила Пенішкевич (2002). Дослідженню особливостей і тенденцій розвитку загальної середньої освіти на Буковині в кінці XVIII – на початку XX ст. присвячена праця Петрюк (1998). Історико-педагогічному аналізу розвитку гімназії як середнього загальноосвітнього

закладу в Україні періоду перебування в складі Російської імперії (в кінці XIX – на початку XX ст.) присвячено розвідку Бабіної (2000). Організація навчального процесу в ліцеях України в XIX – першій половині XX ст. знайшла відображення в дослідженні Чуйка (1999). Розвиток освіти на Волині в другій половині XIX – на початку XX ст. відображений у дослідженні Омельчука (2002).

Аналіз освітньої парадигми в межах окремих навчальних дисциплін чи циклів відображено в наукових доробках, як-от: докторська дисертація Шоробури присвячена становленню та розвитку шкільної географічної освіти в Україні (XIX – XX ст.); загальні тенденції позитивних зрушень та характерні особливості викладання географії в школах України з 1900 до 1950 рр. проаналізувала Мельничук (2004); розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі в другій половині XIX – на початку XX ст. висвітлила Мартін (2008); динаміці шкільної природничої освіти на Правобережній Україні в другій половині XIX – на початку XX ст. присвячено дослідження Гуцал (2011).

Комплексний історико-педагогічний аналіз теорії та практики підручникотворення в галузі початкової освіти України здійснила Кодлюк (2005).

Порівняльно-педагогічні дослідження з окремих аспектів розвитку освіти за кордоном висвітлено в працях Абашкіної (1998), Бідюк (2000), Вихруща (1993), Заболотної (2005), Зязюн (2006), Кеміня (1997), Локшиної (2009), Матвієнко (2005), Мукан (2011), Огієнко (2008), Прокопів (2017), Пуховської (1997), Федчишин (2008), Чепіль (2019) та інших науковців.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розв’язання низки *суперечностей*: між досягненнями минулих років і рівнем використання передового досвіду сучасними педагогами; високим теоретичним рівнем змісту освіти в гімназіях досліджуваного періоду й можливостями сучасної школи; вимогами суспільства до рівня компетентності випускників шкіл та рівнем змісту освіти; реформуванням середньої школи сьогодення та рівнем

теоретичного узагальнення позитивного історичного досвіду вітчизняних і зарубіжних учених.

Доцільність роботи спричинена, передовсім, відсутністю узагальнювальних історико-педагогічних праць із порушеної проблематики, що зумовило вибір теми дисертації – **«Розвиток теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України (друга половина XIX – початок XX століття)».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Проблема дослідження пов'язана з комплексною науковою темою «Закономірності розвитку освітніх систем» Тернопільського національного економічного університету (номер державної реєстрації 0109U000030).

Тема дисертації затверджена вченою радою Тернопільського національного економічного університету (протокол № 4 від 25.12.2015 р.).

Мета дослідження – узагальнити досвід і науково обґрунтувати теоретичні засади змісту освіти в середніх школах України в другій половині XIX – на початку XX ст. та з'ясувати значущість доробку українських педагогів і науковців для вдосконалення змісту шкільної освіти в сучасних умовах.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань:**

1) обґрунтувати періодизацію удосконалення змісту освіти в контексті соціально-економічних, політичних та національно-культурних детермінант;

2) дослідити особливості оцінки змісту освіти в зарубіжних середніх школах на основі матеріалів вітчизняних періодичних видань;

3) здійснити порівняльну характеристику змісту гуманітарної освіти на українських землях, що перебували під владою різних держав;

4) охарактеризувати теоретичні аспекти реалізації змісту освіти під час вивчення предметів природничо-математичного циклу;

5) виокремити позитивний ретроспективний досвід вибору змісту освіти й можливості імплементації дидактичних ідей минулого в умовах реформування сучасної школи.

Об'єкт дослідження – теоретичні засади розвитку освіти в середніх школах України.

Предмет дослідження – теоретичне обґрунтування змісту освіти в середніх школах України другої половини XIX – початку XX ст.

Методологічною основою дослідження є положення теорії наукового пізнання, взаємозв'язку загального та часткового; теорії та практики, комплексного вивчення історико-педагогічних явищ та процесів; принципи історизму, об'єктивності та системності

З метою досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано **методи дослідження**, серед яких: пошуково-бібліографічний (вивчення архівних і бібліотечних каталогів, фондів, описів бібліографічних видань; реферування, анотування, предметно-цільовий аналіз української історичної, педагогічної літератури та преси досліджуваного періоду); хронологічний, порівняльний і статистичний аналізи (обробка даних навчальних планів, програм, підручників, шкільного законодавства); систематизація та теоретичне узагальнення (формулювання й обґрунтування висновків за результатами здійсненої науково-пошукової роботи); контент-аналіз для аналітичного опрацювання літератури; метод періодизації (для обґрунтування періодизації розвитку змісту освіти); структурне, функціональне, теоретичне моделювання змісту освіти.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період 1848–1914 рр. Нижня межа зумовлена змінами в розвитку національної культури, педагогічної науки і практики, спричиненими подіями 1848–1849 рр. на західноукраїнських землях, що призвели до скасування панщини, виходу першої газети українською мовою «Зоря галицька», надання українцям місць в рейхстазі, створення Головної Руської Ради – першої правової політичної організації українців Галичини, активізації вимог щодо запровадження в школах української мови, видання законів українською мовою, знання чиновниками української мови, заснування товариства «Галицько-Руська матиця», видавництва підручників українською мовою. Верхня межа збігається з початком Першої світової війни, що обумовила нові історичні обставини

розвитку українського національного шкільництва, відтак і зміни в змісті освіти.

Джерельна база: праці науковців сьогодення та минулого, які досліджували проблематику змісту шкільної освіти; законодавчі та нормативні акти, що відображають освітню політику досліджуваного періоду: статути, розпорядження, циркуляри; шкільні навчальні плани, програми та підручники; протоколи засідань педагогічних рад гімназій; матеріали педагогічних з'їздів науковців; педагогічні періодичні видання: «Журнал Міністерства Народної Просвіти» (1889–1914), «Учитель» (1889–1914), «Світло» (1910–1914), «Наша школа» (1909–1914), «Русская школа» (1889–1911), «Вестник воспитания» (1907–1917), «Muzeum» (1890–1914); монографії, автореферати дисертацій; довідкова педагогічна література. У науковій роботі проаналізовано архівні справи Центрального державного історичного архіву України, м. Київ (ф. 707), Центрального державного історичного архіву України, м. Львів (ф. 178), фонди Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського НАН України, матеріали науково-довідкової бібліотеки Центрального державного історичного архіву України у м. Києві, Педагогічного музею НАПН України, Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника, Наукової бібліотеки Львівського національного університету імені І. Франка.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* цілісно проаналізовано зміст шкільної освіти в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст.; обґрунтовано авторську періодизацію змісту освіти в контексті соціально-економічних, політичних та національно-культурних детермінант: початок 50-их – 60-ті рр. XIX ст. (на підконтрольних Росії землях цей період завершується в 1863 р., а в Галичині – у 1867 р.; другий період завершився в 1900 р., а третій тривав до 1914 р.). Установлено специфіку кожного періоду в контексті організаційно-педагогічної динаміки змісту освіти, наступності та взаємозалежності між ними. Доведено планомірність і поступовість змін, характерних для зарубіжних освітніх систем, хаотичність і непослідовність реформ у Російській імперії, що негативно впливало на рівень

науково-методичного забезпечення навчального процесу, в тому числі і на зміст освіти; *виявлено* тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних середніх школах на основі вітчизняних періодичних видань (забезпечення раціонального співвідношення між предметами гуманітарного й природничо-математичного циклу; пріоритет рідної мови; наука моральності; захист довкілля; відомості з економіки, елементи самообслуговування, гімнастика, естетичний розвиток учнів на уроках малювання й співів); *здійснено* порівняльну характеристику змісту освіти на українських землях, що перебували під владою Австро-Угорської та Російської імперій. Акцентовано увагу на досягненнях гуманітарної освіти (становлення лінгводидактики; увага до проблеми якості підручників; методика вивчення іноземних мов; увага до запитань; теоретичне обґрунтування змісту освіти в класичних і реальних навчальних закладах).

Подальшого розвитку набули теоретичні узагальнення щодо змісту й особливостей вивчення предметів природничо-математичного циклу (практична спрямованість змісту освіти; поєднання законів фізики, хімії, метеорології, астрономії; оригінальна структура підручників; розвиток математичної культури учнів; аналітичні екзаменаційні завдання).

До наукового обігу *введено* значну кількість маловідомих архівних документів та історичних матеріалів. Проведено комплексний аналіз «Журналу Міністерства Народної Просвіти» (1889–1914) та часописів «Учитель» (1889–1914), «Світло» (1910–1914), «Наша школа» (1909–1914), «Русская школа» (1889–1911), «Muzeum» (1890–1914) щодо змісту освіти в середніх школах.

Узагальнено позитивний ретроспективний досвід вибору змісту освіти й можливості імплементації дидактичних ідей минулого в умовах реформування сучасної школи.

Проведено всебічний аналіз системи базових понять, що характеризують зміст освіти, на основі порівняльних таблиць встановлено взаємозв’язки між їх структурними елементами.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що матеріали, нові факти, положення й висновки дослідження можуть слугувати підґрунтям для

подальшого вивчення проблеми; для підготовки науково-методичних праць з історії педагогіки, лінгводидактики, можуть бути використані в курсах педагогіки, історії педагогіки та історії України, для розроблення спецкурсів про розвиток освіти в Україні. Досвід минулого в укладанні навчальних програм і підручників може бути творчо використаний сучасними авторами. Дослідження дає змогу вдосконалювати зміст та організацію педагогічного процесу в загальноосвітніх школах України відповідно до сучасних вимог. Зібраний та узагальнений у дослідженні фактичний матеріал сприятиме збереженню та переданню історико-педагогічного досвіду.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес і практику роботи Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 01-04/486 від 16.06.2020), Тернопільського національного економічного університету (довідка про впровадження № 126-29/760 від 22.06.2020), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка про впровадження №31/20 від 26.06.2020), Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського (довідка про впровадження № 20/01-13/451 від 26.06.2020), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 1640-Н від 02.07.2020).

Апробація результатів дослідження здійснена на 10 конференціях, у тому числі 6 міжнародних: VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми науки та освіти» (Харків, 2007), Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень та методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі» (Львів, 2007), XV Міжнародній науковій конференції молодих науковців «Наука і вища освіта» (Запоріжжя, 2007), Міжнародній науково-практичній конференції «Управління організацією навчально-виховного процесу у середній і вищій школі» (Полтава, 2012), Науково-практичній конференції з міжнародною участю «Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності» (Тернопіль, 2017), Міжнародній науково-практичній конференції

«Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (Київ, 2019); та 4 всеукраїнських: III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мови у відкритому суспільстві» (Чернігів, 2007), V Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сучасної науки» (Київ, 2008), VI Всеукраїнській науковій конференції «Гуманітарні аспекти формування особистості» (Львів, 2012), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми компетентнісного підходу у підготовці майбутніх вчителів: тенденції та перспективи» (Кривий Ріг, 2012).

Вірогідність результатів дослідження забезпечена методологічною обґрунтованістю вихідних позицій; застосуванням комплексу методів відповідно до мети і завдань дослідження; ґрунтовним аналізом історико-педагогічних джерел з досліджуваної проблематики, успішною апробацією та впровадженням матеріалів дисертаційного дослідження в роботу закладів вищої освіти України.

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено в 13 публікаціях автора, серед яких 5 статей у фахових наукових виданнях України, 1 – у наукових періодичних виданнях інших держав (Канада), 2 – у збірниках наукових статей, 5 тез доповідей на наукових конференціях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел із 303 найменувань (17 із них – видання іноземними мовами) і 13 додатків. Її повний обсяг – 240 сторінок, зокрема 187 сторінок основного тексту. У роботі подано 8 таблиць та 3 рисунки на 5 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ЗМІСТ ОСВІТИ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У першому розділі висвітлено історіографію проблеми змісту освіти в середніх школах України; охарактеризовано суспільно-політичні та економічні передумови реформування змісту освіти в школах України; а також відображено специфіку розвитку теоретичних основ змісту освіти в зарубіжних середніх школах.

1.1. Історіографія проблеми змісту освіти в середніх школах України

Проблема змісту навчання в загальноосвітніх школах не втрачає актуальності до наших днів, завжди була і залишатиметься дискусійною.

У педагогічній науці поняття «зміст освіти» має давню традицію. Загальні аспекти розвитку освіти в Україні у зазначений період відображені у історичних працях видатних істориків різних епох Грушевського (1912), Драгоманова (1877), Барвінського (1920), Дорошенка (1992), Крип'якевича (1990), Сірополка (2001), Субтельного (1991), Васьковича (1996) та інших.

Науковці та педагоги Барвінський (1905), Барвінський (1911), Грінченко (1918), Русова (1911a, 1911b), Черкасенко (1912), Гаврищук (1909 a, 1909 b), Закшевський (1912), Коцовський (1909), Левицький (1909), Огоновський (1914), Самолєвич (1911), Шпойнаровський (1901), Верхратський (1892), Рудницький (1911, 1916), Волошин (1904), Чепіга (1918), Ющишин (1909, 1913), Копач (1909), Баран (1910), Попович (1904, 1918), Лубенець (1913), Шерстюк (1912), Гірняк (1912), Грицак (1913), укладаючи підручники для середньої школи, виголошуючи промови на учительських з'їздах та друкуючи статті у педагогічних часописах, збагатили українську педагогічну думку своїми ідеями про зміст освіти у середніх школах того часу.

Окремого монографічного дослідження потребує узагальнення закономірностей розвитку змісту освіти в підручниках з педагогіки. Їх важливість обумовлена тим, що їх зміст впливає на професійну підготовку вчителів, а відповідно і на утвердження тих чи інших тенденцій в умовах загальноосвітніх шкіл.

Для дослідження закономірностей розвитку змісту освіти доцільно звернути увагу на зміст сучасних нормативних документів. У контексті нашого дослідження особливо важливим є закон «Про повну загальну середню освіту» (прийнятий 16. 01. 2020) в якому звертається увага на державні стандарти повної загальної середньої освіти «документи, що визначають загальні обсяги навчального навантаження здобувачів початкової, базової середньої, профільної середньої освіти, вимоги до їх компетентностей і до згрупованих за відповідними освітніми галузями обов'язкових результатів навчання, яких вони мають досягти на відповідному рівні повної загальної середньої освіти». У цьому документі виокремлюється три важливі компоненти: модельна навчальна програма «документ, що визначає орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання учнів, зміст навчального предмета (інтегрованого курсу) та види навчальної діяльності учнів, рекомендований для використання в освітньому процесі в порядку, визначеному законодавством; навчальна програма – документ, що визначає послідовність досягнення результатів навчання учнів з навчального предмета (інтегрованого курсу), опис його змісту та видів навчальної діяльності учнів із зазначенням орієнтовної кількості годин, необхідних на їх провадження, та затверджується педагогічною радою закладу освіти; освітня програма закладу освіти - документ, що містить комплекс освітніх компонентів, спланованих та організованих закладом освіти для досягнення учнями визначених цією програмою очікуваних результатів навчання» (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Ці документи важливі для історії педагогіки так як дозволяють вивчити процес становлення пріоритетних напрямків, акцентувати увагу на досягненнях минулого для сьогодення.

Сучасні дидакти Вихрущ (2012), Волкова (2007), Гончаренко (1997), Савченко (2002), Сухомлинська (2004), Чайка (2011) успішно долучилися до проблематики розробки змісту освіти у середніх школах сьогодення.

На думку Гончаренка (1997) «зміст освіти – це система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних та естетичних ідей та відповідної поведінки, що повинен набути учень під час навчання. Зміст освіти повинен мати наукову основу. Основною функцією змісту освіти є залучення молоді до загальнолюдських та національних цінностей та формування гармонійно розвинених, суспільно активних громадян України» (с. 137).

Науковець Савченко (2002) переконана, що зміст освіти – найважливіша категорія дидактики та головний засіб цілеспрямованого навчання. Дослідниця розглядає зміст освіти як історичну категорію, адже навчальний зміст є своєрідною моделлю вимог суспільства щодо підготовки людських поколінь до життя. У змісті освіти враховуються не лише актуальні й перспективні потреби суспільства, а й освітні запити окремих особистостей.

За визначенням Савченко (2002) зміст сучасної шкільної освіти є багатокомпонентним та включає знання, різноманітні вміння та навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення людини до природи, до себе та інших людей. Формою відображення змісту є навчальні предмети, інтегровані курси, які мають відповідати рівню підготовки учнів і цілям їх вивчення (с. 38).

Науковець справедливо зауважила, що на сучасному етапі на перший план виходить проблема реалізації системного та результативнішого підходу до оновлення змісту загальної середньої освіти, його структури за етапами навчання та предметами, очікуваними результатами засвоєння (Савченко, 2010, с.3).

Сухомлинська (2004) стверджує, що зміст освіти – широке та ємне поняття, що з одного боку занурюється у філософію освіти, а з іншого – це прагматичний і практичний підхід, що передбачає розробку програм,

підручників, посібників. Виявлено, що сучасні підходи до визначення змісту освіти вже не наполягають на «знаннях, уміннях і навичках», які відносять до попередньої парадигми, а більше зосереджуються на поняттях компетентності, розвитку, творчості, що визначають нові пріоритети змісту освіти. З проголошенням незалежності України у змісті освіти на передній план вийшла особистість дитини, її розвиток та саморозвиток. Ідеал особистісно орієнтованого навчання, саморозвитку дитини, який нині є метою освітнього процесу вимагає, на думку науковця, швидше дидактичного формалізму, ніж матеріалізму в конструюванні змісту освіти, тобто спрямування на розвиток потенцій, а не на наповнення знаннями (Сухомлинська, 2004, с. 43).

Вихрущ (2012) у посібнику «Теорія початкового навчання з основами психодидактики» розглядає зміст освіти як «певний обсяг знань, умінь і навичок у системі, оволодіння якою забезпечує розвиток розумових і фізичних характеристик людини, формування в неї науково-матеріалістичного світогляду і моралі та відповідної їм поведінки, готує до життя, до праці», а також на основі праць М. Скаткіна та І. Лернера підкреслює значимість чотирьох компонентів змісту освіти: «знань про світ; умінь і навичок як раціональних способів виконання стереотипних дій; досвіду творчої діяльності; норм ставлення до зовнішнього світу, тобто норм вихованості» (Вихрущ, 2012, с. 282). На особливу увагу заслуговує перелік змін у змісті освіти в процесі історичного розвитку. На думку Вихрущ (2012) їх десять: збільшується кількість знань, знання набувають універсального характеру, змінюється кількість і перелік навчальних предметів, з’являються нові навчальні предмети, змінюється зміст навчальних предметів, використовуються варіативні навчальні плани, програми, підручники, інтегровані навчальні курси, змінюється тривалість і початок навчання, здійснюється гуманітаризація, демократизація, деідеологізація змісту освіти, розробляються проблеми національної школи (Вихрущ, 2012, с. 284-285). Цей перелік важливий для оцінки динаміки змін упродовж досліджуваного періоду. Дискусійним, на нашу думку, є тезис про деідеологізацію змісту освіти.

Чайка (2011) тлумачить зміст освіти як систему наукових знань, умінь, навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їхнього світогляду, моралі, поведінки, підготовку до праці та життя. Науковець стверджує, що зміст загальної середньої освіти повинен ґрунтуватися на наступних принципах: відповідність соціальному замовленню суспільства (всебічний розвиток особистості), забезпечення високого наукового і практичного значення навчального матеріалу, гуманістична спрямованість (задоволення потреб та можливостей особистості, її вільний розвиток), врахування реальних можливостей процесу навчання, полікультурність (оптимальне поєднання гуманітарної, природничої та естетичної освіти, зв'язок із національною культурою і традиціями), інтегрованість, єдність змістової і процесуальної сторін навчання, послідовність, доступність (Чайка, 2011).

Волкова (2007) трактує поняття «зміст освіти» як систему наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості. Зміст освіти формується під впливом об’єктивних (потреби суспільства у розвитку людини, науки й техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій і докорінними змінами технологій) та суб’єктивних чинників (політика панівних сил суспільства, методологічні позиції вчених тощо). Зміст освіти на кожному етапі існування суспільства залежить від поступу науки та економіки, особливостей системи народної освіти певної країни, часу відведеного на освіту, теоретичного і практичного значення окремих галузей науки в загальній системі людських знань, завдань суспільства і держави у галузі політики, економіки і виховання (Волкова, 2007, с. 266).

Перспективним, на нашу думку, є висновок І. Малафіїка (2004), який розглядає зміст освіти як «педагогічну модель соціального замовлення, звернутого до школи» (с. 299).

Значна увага на проблеми змісту освіти звертається в працях Підласого (2007). Автор популярних підручників з педагогіки, які були надруковані в

Україні та Росії, окрім визначення поняття зміст освіти (система базових знань і вмінь, навички пізнавальної діяльності, творчість, соціальний досвід, культура, спілкування, оцінка життя, природи) акцентує увагу на закономірностях формування змісту освіти: система соціальних і особистісних потреб, система соціальних і наукових досягнень, система педагогічних можливостей, державна стратегія. Окремого вивчення і обговорення потребують вісім принципів формування змісту шкільної освіти: гуманізму, науковості, послідовності, історизму, систематичності, зв'язку з життям, відповідності віковим можливостям і рівню підготовки учнів, доступності (Подласый, 2007, с. 65- 69).

У контексті теми нашого дослідження важливим є підручник Бондара (2005) «Дидактика». Автор розглядає зміст освіти як домінуючу категорію дидактики здатну виконувати «широку палітру функцій: освітню, пізнавальну, культурологічну, розвивальну, виховну (морально-етичну), валеологічну, екологічну, українознавчу, світоглядну)» і пропонує таке визначення: «Зміст освіти - це система знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру і мистецтво, узагальнених інтелектуальних і практичних умінь, навичок, творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, а також етичних норм, якими повинні володіти учні». (Бондар, 2005, с. 53). Бондар (2005) пропонує цікаву періодизацію розвитку змісту освіти. Виокремлено три періоди: «1. Українське державотворення в 20-их рр. XX ст. 2. Період реформування освіти, радянського державотворення та панування радянської влади в Україні (1919-1991 рр.). 3. Пострадянський період» (Бондар, 2005, с. 49).

Фіцула (2002) зміст освіти в національній школі розглядає як систему «наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя, до праці» (Фіцула, 2002, с. 91).

Українські дослідники, які вивчають тенденції розвитку освіти в зарубіжних країнах, не оминають увагою проблему змісту освіти. Наприклад, автори колективної монографії «Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти» в глосарії термінів і понять пропонують розглядати зміст освіти як «соціальний досвід у формі системи знань, умінь, навичок та цінностей, відібраних для засвоєння школярами, що забезпечує базис для всебічного розвитку та підготовки до життя в суспільстві» (Локшина, 2006, с. 216). Автори, розглядаючи зміст освіти як ключову складову, виокремлюють п’ять складових напрямків розвитку змісту: «стандартизації; гуманізації та гуманітаризації; збагачення та осучаснення; оптимізації пропорцій між гуманітарною та природничо-математичною складовою; адаптації до нових умов та потреб полікультурного та поліетнічного суспільства», а також вісім основних компонентів: «загальноосвітній, до якого входять предмети, обов’язкові для усіх учнів; компонент профілю, який обирає учень і предмети якого є для нього обов’язковими. Предмети можуть розподілятись на типові групи: мови, математика, природничі дисципліни та технологія, суспільні дисципліни та економіка, мистецтво та музика; компонент з предметів за вибором – академічних або вузькоспеціальних; міжпредметний, спрямований на формування ключових компетентностей; інформаційних та комунікаційних технологій – надається у більшості країн як окремий предмет; компонент, спрямований на релігійне та моральне виховання; компонент, що передбачає індивідуальний розвиток учня; компонент досвіду життя у суспільстві та роботи у місцевих громадах» (Локшина, 2006, с. 17-20).

На рівні гіпотези можна передбачати, що значна кількість пріоритетних завдань сьогодення вирішувалася в загальноосвітніх школах досліджуваного нами періоду і ретроспективна оцінка важлива не лише для історії педагогіки, але й для розуміння закономірностей процесу, прогностичних оцінок майбутніх реформ.

Узагальнену інформацію, щодо визначення базового поняття «зміст освіти» подаємо в таблиці (див. додаток А).

Аналіз структури поняття «зміст освіти» дозволяє підтвердити його складність, системність, значимість. Власне кажучи визначення змісту освіти на державному рівні, конкретизація у навчальних планах, програмах, підручниках, методичних матеріалах є своєрідною основою, яка є передумовою оптимального досягнення поставленої мети, важливим компонентом освітньої політики, чинником, який сприяє розвитку особистості та суспільства.

Окремі аспекти змісту освіти у середніх школах України у зазначений період знайшли своє відображення в дослідженнях сучасних вчених: Ступарика (1995a), Курляк (2000), Завгородньої (2000), Лаби (1994), Пенішкевич (2002), Петрюк (1998), Стинської (2004), Чуйка (1999), Гаврищака (2000), Омельчука (2002), Козак (2004), Бабіної (2000), Долапчі (2008), Мартін (2008) та інших.

Праця Ступарика (1995a) «Розвиток шкільництва Галичини (1772-1939 рр.)» є найґрунтовнішим історико-педагогічним дослідженням, що висвітлює особливості розвитку системи галицького шкільництва протягом тривалого історичного періоду. Ступарик (1995a) показав боротьбу українського народу проти польсько-австрійської експансії, проаналізував погляди педагогів на національну школу, схарактеризував роль українських громадських організацій в розвитку галицького шкільництва.

Науковець вперше розробив періодизацію історії галицького шкільництва та окреслив особливості його розвитку на різних історичних етапах. Було встановлено, що основним завданням шкільних реформ кінця XVIII ст. був початок вишколу української інтелігенції, рівень підготовки якої відповідав європейському, було створено школу нового типу на засадах наступності освіти, утворилися державні та церковні структури управління освітою. Однак, ці реформи не призвели до національно-культурного відродження українців, оскільки не враховували національної історії, традицій та рівня культурного та економічного розвитку краю. Дослідник встановив, що педагоги Галичини другої половини XIX ст. вбачали становлення та розбудову національної школи на принципах народності, природовідповідності, культуровідповідності, гуманізації та демократизації. Школа мала бути доступною для всіх та

забезпечувати навчання українською мовою. Було встановлено, що провідними ідеями у розвитку галицького шкільництва були: боротьба за націоналізацію шкільництва, структурна гармонізація, соціально-культурна актуалізація та рівневе піднесення освіти (Ступарик, 1995a, 101). У змісті освіти також відбувалися зміни: розширення природничо-математичної складової за рахунок звуження класичного компоненту, насичення змісту освіти сучасними досягненнями у галузі науки і техніки, збільшення значущості національного компоненту в змісті освіти.

Вагомі дослідження І. Курляк (1997b, 2000) присвячено розгляду історико-педагогічних аспектів розвитку класичної освіти у чотирьох західноукраїнських регіонах – Галичині, Буковині, Закарпатті та Волині протягом їх перебування під владою різних держав і під час короткого періоду державності в часи Західноукраїнської Народної Республіки (XIX – перша половина XX ст.). Було здійснено порівняльний аналіз змісту ступеневої класичної освіти в різних регіонах західноукраїнських земель у досліджуваний період.

Дослідниця встановила тенденції формування змісту ліцейно-гімназійної та університетської освіти в різні історичні періоди в контексті суспільно-політичних та соціокультурних умов. Центральне місце в роботі займає аналіз змісту класичної освіти, виявлення причин і сутності шкільних реформ (Курляк, 1997b).

Було виявлено певні спільні закономірності в розвитку класичної освіти на українських землях, що перебували під владою Російської та Австро-Угорської імперій. В обох регіонах класична освіта мала дворівневий характер. В її структурі виділялися два основні ступені – середній (класичні гімназії) та вищий (університети). Важливе місце в змісті освіти цих шкіл займало вивчення латинської та грецької мов, античної літератури, історії, філософії. Водночас навчальні плани російських гімназій більше тяжіли до предметного утраквізму, що було зумовлене більшою питомою вагою реальних предметів.

Встановлено, що у змісті навчання як середніх, так і вищих навчальних закладів особливу роль стали відігравати процеси профільної диференціації за різними освітніми напрямами, що забезпечувало значно кращі можливості для реалізації інтересів, здібностей та освітніх потреб молоді. До навчальних планів середніх шкіл введено нові предмети, зумовлені вимогами часу, а саме такі: практичні заняття (праця), ігри та забави, військова підготовка, а в буковинських ліцеях ще й такі, як гігієна, право, педагогіка. В окремих типах середніх шкіл на західноукраїнських землях набули поширення нові форми організації навчання (наприклад, система Дальтон-план в Крем'янецькому ліцеї та інших навчальних закладах) (Курляк, 2000).

Особливої уваги заслуговує комплексне дослідження дидактичної думки в Україні (другої половини XIX – початку XX ст.) Вихрущ (2001). Було встановлено, що у досліджуваний період розробка змісту освіти представниками теоретичного напрямку дидактики або здійснювалася за теорією навчального плану, запозиченою з гербарт-циллерівської педагогіки, або просто ігнорувалася або переводилася в практичну площину. Існуючі теоретичні розробки не забезпечували відповідей на питання: як сформувати навчальний план; яке співвідношення між окремими циклами навчальних предметів є доцільним для певного віку дітей; наскільки дидактично важливим є кожний навчальний предмет.

Автодидактизм як різновид практичного втілення авторського підходу до організації процесу навчання орієнтувався на оригінальний зміст навчання. Автор переосмислював систему дидактичних знань через призму власного досвіду та дидактичних ідей зарубіжних педагогів. Педагоги-автодидакти прагнули шляхом введення універсальної, на їх думку, авторської методики досягти кращих результатів у засвоєнні знань, умінь та навичок, що допомогло б у подальшій практичній діяльності. Завдяки автодидактичному пошуку у загальнодидактичний обіг поступово увійшли лабораторний, трудовий, художньо-естетичний методи навчання (Вихрущ, 2001).

Ґрунтовний аналіз розвитку українського шкільництва на Буковині в XVIII – на початку XX ст. здійснила Пенішкевич (2002). Доведено, що характерними ознаками навчальних планів класичних гімназій другої половини XIX – початку XX ст. були концентричність побудови та наявність державної і шкільної (національно-крайової) складової. Державна складова обіймала релігію, класичні мови, історію, географію, математику, пропедевтику філософії, «природописні» науки, а з 1909 р. – каліграфію, малювання, гімнастику. Шкільна складова враховувала національні особливості, нормувала кількість годин з викладової та другої кураєвої мови, дозволяла вибирати необов'язкові предмети.

Вчена встановила, що наприкінці XIX – на початку XX ст. нові зміни у навчальних планах реальних шкіл враховували мовно-етнічні особливості краю та передбачали активізацію взаємозв'язків між природничо-математичним та гуманітарним циклами та їх координацію у змісті освіти.

Обґрунтовано наступні провідні тенденції у розвитку структури навчальних планів середньої освіти: розмежування гуманітарної і реальної освіти, збагачення духовного та культурного рівня учнів за рахунок вивчення стародавніх мов, а згодом шляхом посилення значимості рідної мови і культури, постійне підвищення ролі естетичного та фізичного виховання, усунення впливу церкви на зміст освіти при одночасному збереженні її впливу на духовний світ учнів.

Вчена дійшла висновку, що зміст освіти у середніх школах Буковини постійно розширювався. До загальноосвітніх предметів (стародавні та іноземні мови, філософія, історія, математика, природничі дисципліни) додавалися предмети розвивального характеру (співи, гра на музичних інструментах, малювання, гімнастика), предмети практичного та господарського призначення (ручна праця, сільськогосподарська праця). Велика увага до предметів гуманітарного циклу сприяла формуванню гуманістичного світогляду учнів. Філософія, логіка та психологія слугували для розвитку теоретичного

мислення. Відбувся перехід від простого зубріння матеріалу до розвиваючої педагогічної взаємодії (Пенішкевич, 2002).

Предметом дослідження Чепіль (1999) стали теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини у другій половині XIX ст. – 1939 р. На основі аналізу навчальних планів і програм доведено, що вони не враховували національних особливостей учнів, будувалися за чужими зразками, мали на меті виховати відданість австрійській монархії і польській державі. У цих програмах не було відомостей про героїчне минуле українського народу, його культуру. З'ясовано, що українські педагоги розробляли нові навчальні плани та програми з врахуванням національної складової змісту освіти.

Формування національного компоненту змісту освіти відбувалося за допомогою введення в навчальні програми історії України, рідної мови, географії краю, насичення підручників для всіх типів шкіл матеріалами національного характеру. Встановлено, що українські педагоги вносили до навчальних програм зміни і доповнення національного характеру, видавали шкільні підручники, проводили національні за змістом позакласні заходи. Доведено, що рідна мова як навчальна дисципліна пройшла шлях від «вільного» предмета до предмета, що становив національну основу змісту освіти (Чепіль, 1999).

Комплексно дослідив феномен математичної освіти та науки Буковини та Північної Бессарабії як чинників розвитку української системи освіти середини XIX – початку XXI ст. історик-українознавець Житарюк (2010). Було встановлено, що у навчальних закладах різного рівня за часів перебування краю у складі Австрії, царської Росії та королівської Румунії зміст освіти складали цикли: мовно-історичний (латинська, грецька, німецька, англійська, французька, українська, російська, румунська мови, історія, пропедевтика філософії), природничо-математичний (арифметика, геометрія, «природописна історія», фізика, хімія, географія, креслення) та інші (співи, малювання, гімнастика, стенографія, рукоділля). Математика зараховувалась до змісту

класичної освіти, оскільки була пропедевтикою до вивчення класичних мов і філософії. Обсяг годин кожного з предметів залежав від типу навчального закладу. Досягнення науки і техніки, скорочення навчальних годин, відведених на вивчення класичних мов, зростання важливості вивчення іноземних мов і перехід до навчання ними в школах Європи, розбудова національної системи освіти Буковини були основними чинниками впливу на формування змісту математичної освіти того часу. Було з'ясовано, що математична освіта Буковини та Північної Бессарабії у зазначений період була основою загальноосвітнього розвитку особистості (Житарюк, 2010).

Історичне дослідження Кошелевої (2002) висвітлює проблему українського шкільництва в Галичині в 1890-1914 рр. в контексті політики крайової та віденської влади. Встановлено, що все крайове законодавство досліджуваного періоду спрямовувалось на підтримку польської освіті, що у значній мірі здійснювалось за рахунок української. Особливе місце в крайовій освітній політиці займали гімназії, в яких навчалось і виховувалось підростаюче покоління інтелігенції. Розуміючи це, ще у 1867 р. було ухвалено крайовий закон, за яким виключне право відкриття кожної непольської гімназії в Галичині залежало від згоди сейму. Українці-політики, перебуваючи в суттєвій меншості, не могли впливати на зростання національної інтелігенції.

Виявлено, що наприкінці XIX ст. внаслідок пробудження української національної активності в краї, сейм, а за ним і виконавчі структури, змушені були проводити політику лібералізації шляхом поступок українській освіті. Першим кроком у цьому напрямку стала «нова ера» 1890-1894 рр. (Кошелєва, 2002).

Комплексному дослідженню особливостей і тенденцій розвитку загальної середньої освіти на Буковині в кінці XVIII – на початку XX ст. присвячена праця Петрюк (1998). Встановлено, що основними принципами формування змісту загальної середньої освіти в досліджуваному періоді були: відповідність навчального матеріалу рівню розвитку науки, інтегрованість шкільних загальноосвітніх курсів, дотримання традицій, громадянська та гуманістична

спрямованість. На початку XIX ст. у навчальних планах були представлені лише обов'язкові предмети. В другій половині XIX – на початку XX ст. крайовий та шкільний компоненти освіти передбачали вивчення необов'язкових дисциплін: української мови, румунської мови, іноземних мов, стенографії, каліграфії, гімнастики, жіночих ручних робіт. До гуманітарного циклу предметів у змісті загальної середньої освіти належали: релігія, класичні мови, сучасні мови: німецька, французька, англійська, румунська, українська; історія та пропедевтика філософії. Основним предметом в усіх середніх школах була релігія, що викладалася окремо для представників різних віросповідань. Природничо-математичний цикл містив геометрію, алгебру, «природописну історію», фізику, хімію, географію. Обсяг та глибина вивчення кожного з циклів залежала від типу навчального закладу (Петрюк, 1998).

Долапчі (2008), досліджуючи теорію і практику навчання іноземних мов як складову змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX ст., виявила що включення мовних дисциплін до змісту освіти в гімназіях не було зумовлено психолого-педагогічною доцільністю, а відображало узвичаєні європейські традиції шкільної освіти. Характерними ознаками змісту освіти в гімназіях у цей час були: посилення національної складової у змісті шкільної освіти, послаблення ролі давніх мов і підвищення статусу нових мов, що зумовлювалося потребою зробити шкільну освіту дієвішою та практичнішою (Долапчі, 2008).

Мартін (2008) висвітлила розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі в другій половині XIX – на початку XX ст. Було встановлено, що лише на початку XX ст., у період різкого усвідомлення цінності природничих і технічних наук, реальна освіта набула ваги у суспільстві і набула пріоритетних позицій у порівнянні з класичною. У цей період навчальні плани змінювалися у напрямі врівноваження гуманітарної та природничої складової в змісті середньої шкільної освіти. Зміни у навчальних планах і програмах відбувалися внаслідок розвитку природничих наук і техніки; досягнень передової педагогічної думки; глибшої реалізації

міжпредметних зв’язків; зменшенням навантаження учнів; раціоналізації змісту освіти, зокрема, дисциплін природничого циклу. Зросла кількість реальних шкіл, підвищився їх статус. Вагомого значення в змісті освіти цих шкіл набуло вивчення географії, природознавства, фізики та математики. Дослідниця визначила основні напрямами реформування змісту шкільного природознавства: утилітарно-реалістичний (живі організми вивчалися у взаємозв’язку з навколишнім середовищем), систематичний (основна увага концентрувалася на описі зовнішніх ознак, необхідних для класифікації) та біологічний (будова організмів вивчалася у взаємозв’язку з функціями, а спосіб життя – у взаємозв’язку з середовищем) (Мартін, 2008).

У ході дослідження проблематики змісту освіти в педагогічній спадщині вчених-істориків Слобожанщини другої половини XIX – початку XX ст. Петренко (2009) встановила, що внесок учених-істориків Слобожанщини досліджуваного періоду полягав у визначенні й характеристиці умов реалізації змісту освіти: наступність змісту вищої і середньої освіти, опрацювання механізмів їх інтеграції; необхідність створення навчально-допоміжних установ; вдосконалення вимог до змісту програм та навчальних планів для середніх навчальних закладів: необхідність встановлення органічного зв’язку між розумовим, моральним, фізичним та естетичним вихованням молоді; вибір відповідної структури уроку, яка включала не лише формальні ступені навчання (сприйняття, розумова переробка, закріплення в пам’яті та звичках сприйнятого), а й характер навчального матеріалу, вікові, психологічні особливості дітей, оптимальні методи викладання (Петренко, 2009).

Історично-педагогічний аналіз становлення та розвитку гімназійної освіти на Чернігівщині у XIX – на початку XX ст. здійснила Самойленко (2011). Дослідниця виявила, що зміна статутів відбувалася майже кожні двадцять років і зумовлювала зміну навчальних планів, яка, в свою чергу, супроводжувалася постійним протистоянням між класичним і реальним напрямами в системі гімназійної освіти. Лише в середині XIX ст. відбулося чітке розмежування класичних та реальних гімназій. Класичні гімназії, готуючи до вступу в

університет та відкриваючи шлях додержавної служби, залишалися популярнішими. Реальні гімназії з часом були реорганізовані у реальні училища, що не дозволило сформувати остаточної моделі гімназійної освіти. Зміст гімназійної освіти Чернігівщини перебував під впливом західноєвропейської (німецької і французької) школи, релігійного світогляду та державної політики Російської імперії, про що свідчило введенням до навчальних планів двох класичних мов (латинської та грецької), закону Божого, логіки та російського законодавства (Самойленко, 2011).

Рябовол (2001) досліджувала розвиток земської освіти в Херсонській губернії у другій половині XIX – на початку XX ст. Було встановлено, що у навчальних планах земських середніх закладів гармонійно поєднувались загальні та спеціальні дисципліни. Земці брали активну участь у їх розробці, вводячи в навчальні плани ширше коло загальноосвітніх дисциплін, зокрема таких, як історія, географія, природознавство, в другому класі початкових шкіл – законознавство. Земські освітяни вважали, що велику роль у початковому навчанні відіграють предмети естетичного циклу: співи, малювання, хореографія. Учителі обґрунтовували важливість гімнастики, пропонували супроводжувати гімнастичні вправи музикою. Земці сприяли поширенню викладання ручної праці, городництва, садівництва, виноградарства, бджільництва, що були необхідними в сільській місцевості та необов’язковими в навчальних програмах (Рябовол, 2001).

Дослідження Багрій (2011) присвячено розвитку освіти і педагогічної думки на Переяславщині на початку XVIII – у першій чверті XX ст. Було виявлено, що у кінці XIX – на початку XX ст. активно розроблявся зміст гімназійної освіти відповідно до вимог тогочасного життя: зменшено кількість годин, відведених на викладання стародавніх мов, збільшено кількість часу для вивчення Закону Божого у старших класах, полегшено та скорочено курс математики та фізики. У жіночих гімназіях обов’язковими предметами були Закон Божий, російська мова і словесність, математика, географія всесвітня та російська, природнича історія, історія всесвітня та російська, фізика,

математична і фізична географія, каліграфія, рукоділля. До необов’язкових предметів належали малювання, французька мова, педагогіка та гігієну. У восьмому, спеціальному педагогічному класі вивчали Закон Божий, математику, фізику, методику російської мови, методику арифметики, педагогіку та дидактику. У чоловічих гімназіях обов’язковими дисциплінами були Закон Божий, російська мова, філософська пропедевтика, латинська мова, математика, космографія, фізика, історія, французька мова, географія, німецька мова, природознавство, вивчення законів. Грецька мова, гігієна та співи були необов’язковими предметами. Фізичне виховання, музика, малювання до атестата не вносилися (Багрій, 2011).

Саф'янюк (2007) досліджувала історико-педагогічні аспекти розвитку теорії та практики реальної освіти на території західноукраїнського регіону у 1849-1939 рр. Було з’ясовано, що ще у XVIII ст. відбулися вагомі зміни в змісті тогочасної освіти: замість вивчення греки і латини на передній план вийшли англійська, німецька, французька мови та предмети природничо-математичного циклу. До 1872 р. до навчальних планів реальних шкіл входили предмети фахового спрямування: наука про машини, рисунки машин та архітектурні рисунки, будівельні конструкції. В Польщі з 1932 р. почали діяти загальноосвітні середні школи двох ступенів: чотирирічні гімназії та дворічні ліцеї. У таких ліцеях мала місце диференціація навчального процесу та профільна спеціалізація змісту освіти класичного, гуманітарного, фізико-математичного та природничого напрямів. На початку ХХ ст. відбулося врівноваження гуманітарної та природничо-математичної складової в змісті освіти досліджуваних шкіл. Шкільні реформи на початку ХХ ст. зблизили за змістом освіти класичні та реальні середні навчальні заклади. Класичні гімназії втратили своє ексклюзивне «пропускне» право до університетів. Встановлено, що в реальних середніх навчальних закладах у досліджуваний період тривалість навчання становила на початку досліджуваного періоду шість, згодом сім і наприкінці досліджуваного періоду вісім років (Саф'янюк, 2007).

Цілісний історико-педагогічний аналіз розвитку шкільної освіти та педагогічної думки в Чернігівській губернії впродовж XIX – початку XX ст. здійснила І. Лисенко (2009). Дослідниця обґрунтувала періоди ґенези шкільної освіти й педагогічної думки краю (1-й – 1804-1827 рр., 2-й – 1828-1863 рр., 3-й – 1864-1907 рр., 4-й – 1908-1917 рр.). Було встановлено, що впродовж першого періоду домінував енциклопедично-реальний зміст освіти, що поступово перейшов до класично-релігійного. Для другого періоду характерним було створення станової школи, розширення мережі церковнопарафіяльних шкіл, формування класично-релігійного змісту освіти. Проведення освітніх реформ та контрреформ, становлення земської, середньої реальної і жіночої освіти мало місце у третьому періоді. Характерними рисами четвертого періоду були розширення мережі народних шкіл для втілення Закону про загальне початкове навчання, розвиток земської, вищої початкової освіти, становлення приватної жіночої гімназійної освіти, структурне й змістове удосконалення жіночої середньої освіти, формування напівкласичного змісту чоловічої гімназійної освіти. Було виявлено, що упродовж 1804-1908 рр. на Чернігівщині було відкрито лише 6 гімназій. Зміст освіти у всіх гімназіях, окрім Ніжинської класичної гімназії при історико-філологічному інституті кн. Безбородька, був напівкласичним: вивчали одну обов’язкову стародавню мову – латинську (Лисенко, 2009).

Розвитку шкільної природничої освіти на Правобережній Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. присвячено дослідження Гуцал (2011). Було виявлено, що природознавство як шкільний предмет, було відновлено у 1852 р. після двадцятичотирьохрічної заборони його вивчення Миколою І. Дослідниця обґрунтувала етапи розвитку шкільної природничої освіти: 1852-1861 рр. – відновлення викладання природознавства у навчальних закладах; 1861-1871 рр. – методичний та суспільний розвиток природничих дисциплін; 1871-1907 рр. – гальмування розвитку через державну політику; 1907-1917 рр. – актуалізація значення природничої освіти, покращення методики та націоналізації навчально-виховного процесу (Гуцал, 2011).

Дослідження Міськової (2005) присвячено становленню змісту шкільної початкової математичної освіти в Україні у 60-их рр. XIX – 30-тих рр. XX ст.). Було з'ясовано, що у початкових школах на вивчення математики відводилось у середньому 21 % навчального часу. Метою вивчення математики вважався розвиток дослідницького мислення учнів. У навчальних програмах 1917–1920 рр. вперше з'являються елементи історії математики. У 20-і рр. XX ст. з'явилися навчальні програми, в яких зміст математичної освіти певною мірою підпорядковується практичним потребам шкільного і домашнього життя учнів, що, фактично, означало перехід до комплексних програм. Було виявлено, що ідея комплексних навчальних планів і програм знайшла своє відображення у «Пораднику соціального виховання дітей» (1921-1922 н.р.), що приділяв належну увагу власним вимірюванням учнів, їх роботі у математичній лабораторії, використанню реального статистичного матеріалу.

Дослідниця встановила, що значним недоліком тогочасних підручників з погляду сьогодення була відсутність достатньої кількості нестандартних завдань, що залучали учнів до творчої діяльності (Міськова, 2005).

Загальні тенденції позитивних зрушень та характерні особливості викладання географії в школах України з 1900 до 1950 рр. проаналізувала Мельничук (2004). Дослідниця розробила періодизацію розвитку шкільної географічної освіти: 1900-1917 рр. – становлення географії як шкільного навчального предмета; 1917-1930 рр. – складні і суперечливі пошуки шкільної географічної освіти; 1930-1940 рр. – становлення сучасних підходів до викладання географії в школі; 1940-1950 рр. – утвердження географії як самостійного шкільного загальноосвітнього предмета. Було виявлено, що школи України в 30-40 рр. XX ст. зробили значний крок вперед у викладанні географії, досягли помітних успіхів у розвитку шкільної географічної освіти. Значного історичного значення набула Постанова вищих державних органів влади від 16 травня 1934 р. «Про викладання географії в початковій і середній школах СРСР»: було затверджено суто географічний зміст предмета, збільшено кількість годин на вивчення матеріалу та збільшено престиж предмета. На

вивчення фізичної географії відводилося 3 роки (5-7 класи). Економічна географія викладалася в старших (8-9) класах. Географія увійшла в практику шкіл як обов'язковий навчальний предмет (Мельничук, 2004).

Докторська дисертація Шоробури (2007) присвячена становленню та розвитку шкільної географічної освіти в Україні (XIX–XX ст.). Було встановлено, що укладачі перших вітчизняних підручників з географії та природознавства майже не враховували педагогічних і психологічних вимог щодо створення навчальних книг. Матеріал підручників нагадував довідкові видання. Виявлено, що лише з другої половини XVIII ст. географічного матеріалу у підручниках з'являється набагато більше. Було зроблено висновок, що в цілому протягом XIX ст. географія з набору розрізнених відомостей щодо окремих країн, їхнього географічного положення та природних умов перетворилась на систему наукових знань, від якої поступово відокремлювались інші галузі. В Україні утворились наукові школи і центри географічних знань. Українські вчені зробили значний внесок у розвиток географічної науки всієї імперії. Розвивалась вища географічна освіта. Проте, на заваді стала реакційна політика уряду Російської імперії. Дослідниця встановила, що у період 1864-1905 рр. було сформовано основні елементи системи шкільної географічної освіти: більш-менш стабільну структуру, відібраний та уніфікований зміст, навчальні цілі і завдання, доступні у достатній кількості засоби навчання, методику навчання географії як науки, що була представлена певною кількістю праць, які висвітлювали питання практики та теоретичні напрацювання. Помітним поступом було видання підручників К. Ушинського «Дитячий світ» (1861) та «Рідне слово» (1864), в яких подавався і географічний матеріал. Зазначено, що кінець XIX – початок XX ст. характеризується різноманітністю педагогічних поглядів і позицій. З 1876 по 1917 рр. видано 45 підручників з курсу загальної географії, але більшість з них були написані на низькому науково-методичному рівні (Шоробура, 2007).

Історико-педагогічному аналізу розвитку гімназії як середнього загальноосвітнього закладу в Україні, яка знаходилася у складі Російської

імперії (в кінці XIX – на початку XX ст.) присвячено розвідку Бабіної (2000). Було виявлено, що характерними ознаками змісту освіту у досліджуваний період були: відповідність формальній теорії освіти, багатопредметність, схоластичність, затеоретизованість навчання; гуманітарність освіти, зосередженість на викладанні стародавніх мов та математичних дисциплін; відсутність у навчальних планах гімназій предметів природничо-біологічного та гуманітарного курсу, невідповідність змісту класичної гімназії соціальному замовленню; невідповідність загальнодидактичним принципам послідовності та систематичності знань; поділ навчальних курсів на епізодичні та систематичні; невідповідність принципам гуманізму, свободи особистості, індивідуального підходу до учня. Дослідниця дійшла висновку, що робилися спроби змінити формальний напрям освіти введенням предметів природничо-математичного циклу, філософії, психології, навчальні плани та програми будувалися більш науково і послідовно, розширювався обсяг теоретичних знань з різних галузей, вмінь та навичок (Бабіна, 2000).

Вагомим внеском у педагогічну теорію відзначився Зайченко (2002), розкривши процес формування теоретико-методичних основ української народної школи у другій половині XIX – на початку XX ст. та вплив тогочасної преси на даний процес. Науковець визначив основні періоди та етапи розвитку національно-визвольного руху і преси в Україні. Основними характеристиками змісту освіти були відображення в ньому національної ідеї; ґрунтовне вивчення україністики – рідної мови, літератури, історії, географії, національної духовної та матеріальної культури, мистецтва, що слугувало необхідною передумовою глибокого пізнання світової історії, науки, здобутків людської цивілізації; спроба оптимального поєднання здобутків класичної спадщини із сучасними досягненнями відповідних наукових дисциплін; орієнтація на розвиток особистості, її здібностей, талантів і можливостей (Зайченко, 2002, с. 209).

На думку науковця на сучасному етапі повинен визначатися загальний державний зміст освіти, обов'язковий для всіх шкіл з можливістю місцевих шкільних рад вносити корективи, зміни й доповнення до програм з предметів,

вибору підручників, навчальних посібників, методів навчально-виховної роботи. Необхідно, щоб навчальний матеріал був доступним для дітей визначеної вікової категорії, відповідав рівневі розвитку кожної дитини. Зміст освіти повинен забезпечувати зв'язок навчання з життям, теорії з практикою (Зайченко, 2002, с. 144).

Ідеї української національної школи у педагогічній пресі на західноукраїнських землях у другій половині XIX – на початку XX ст. розкриті у дослідженні Лаби (1994). Науковець дійшла висновку, що основи теорії української національної школи були в основному розроблені у західноукраїнській педагогічній пресі другої половини XIX – початку XX ст. Дослідниця науково обґрунтувала етапи розвитку української педагогічної преси у взаємозв’язку з громадсько-педагогічним рухом, що дозволило утворити москвофільську (1863-1875), народовську національну (1875-1888) та демократичну національну моделі школи (1909-1914), які в різні періоди популяризувалися пресою (Лаба, 1994).

Естетичному вихованню учнівської молоді в системі освіти на західноукраїнських землях у другій половині XIX – на початку XX ст. присвячено дослідження Городиської (2011). Дослідниця встановила, що до змісту шкільних освітніх компонентів входили: українська мова (порівняльний аналіз мовного багатства), релігія (споглядання сакрального мистецтва), каліграфія (навчання красивого стилю письма), географія (пізнання багатства краси світу), природознавство (спостереження, аналіз і порівняння краси природи), історія (пояснення естетичної вартості національної пам’яті народу), математика (навчання естетичної впорядкованості чисел), співи (ілюстрація тембру голосу, навчання інтонувати мелодії пісень), малювання (навчання кольорів, палітри фарб), ручні роботи (навчання практичних навичок володіння будь-яким видом мистецтва), які формували загальну естетичну картину світу та сприяли виокремленню естетичного компонента в освітньому просторі (Городиська, 2011).

Жіноча освіта досліджуваного періоду була предметом дослідження

істориків. Систему жіночої освіти в Україні та ставлення російського уряду до цієї проблеми у XIX – на початку XX ст. досліджувала Сухенко (2001). Педагогічний процес в закладах середньої освіти орієнтувався на виховання освічених матерів, турботливих дружин та гарних господарок. Відповідно навчальні програми містили наступні предмети: Закон Божий, російська мова, французька мова, каліграфія, історія, географія, арифметика, фізика, природознавство, гігієна, педагогіка, рукоділля, танці, музика та малювання. В деяких школах вивчали додатково риторику, міфологію, логіку, грецьку, німецьку, англійську мови. Викладання загальноосвітніх предметів в середніх жіночих школах носило суто практичний характер та здійснювалося у меншому обсязі, ніж в чоловічих, що унеможливлювало вступ жінок до вищих навчальних закладів до 80-х рр. XIX ст., коли з'явилися жіночі гімназії з правами урядових, що дало можливість дівчатам вступати без іспитів до вищих навчальних закладів (Сухенко, 2001).

Історії жіночої освіти півдня України у 1901-1910 рр. присвячено дослідження Добровольської (2006). Було відзначено, що для всіх початкових шкіл, до яких ходили лише селяни та міщани, було характерним зведення змісту освіти до мінімуму (російська мова, закон Божий, арифметика). Було виявлено, що навчальні плани національних початкових шкіл півдня України передбачали вивчення загальноосвітніх дисциплін; рідної мови учнів та спеціальних дисциплін; розширення програми за рахунок географії та історії, необов'язкових предметів (рукоділля, співи, педагогіка та ін.). Особливостями змісту жіночої гімназійної освіти були: наявність єдиних державних програм і навчальних планів; гуманітарний (мовний) характер, багатопредметність, схоластичність і теоретичний характер навчального курсу, недотримання принципів послідовності та систематичності знань; практичний характер викладання загальноосвітніх предметів, релігійно-монархічний напрям освіти та виховання, відсутність у планах грецької мови, тригонометрії, логіки, що було нормою для чоловічих гімназій, зменшення навчальних годин на третину, що не давало можливості продовжити навчання у вищій школі

(Добровольська, 2006).

Цілісний культурологічний та історико-педагогічний аналіз розвитку різних типів шкіл Донеччини здійснила Терських (2001). Дослідниця зазначила, що видатною постаттю на освітянській ниві Катеринославської губернії в кінці XIX – початку XX ст. був Микола Корф (1834-1883). Він відкривав питаннями початкові школи, вводив наступні предмети: вітчизняну історію, географію, природознавство, російську граматика. Для сільських шкіл він запровадив спеціальну трирічну програму, що передбачала пізнання дитиною навколишнього середовища, природного ландшафту, місцевих ремесел, основ сільського господарства, природознавства. За його безпосередньою участю в Олександрівському і Маріупольському повітах Катеринославської губернії було відкрито більше ста земських шкіл (Терських, 2001).

На національній спрямованості змісту українських шкільних підручників з читання для молодших школярів (1857-1997 рр.) зосередилась Кузьменко (1999). Дослідниця обґрунтувала роль українознавства, зокрема національного компоненту, в інтеграції змісту різнопредметних знань у навчальній літературі для молодших школярів. Дослідниця дійшла висновку, що «Граматка» Б. Грінченка стала одним із перших інтегрованих підручників на основі українознавства (Кузьменко, 1999).

Організація навчального процесу в ліцеях України в XIX – першій половині XX ст. знайшла відображення в дослідженні Чуйка (1999). Встановлено, що зміст освіти в ліцеях України орієнтувався на європейські педагогічні традиції. Йому були притаманні: спрямованість на підготовку інтелектуальної еліти суспільства; диференціація навчання; гуманізація освіти, її орієнтація на індивідуальні форми педагогічної взаємодії; високий, наближений до університетського, рівень навчальних планів і програм; спеціалізація навчального процесу за профілями (класичним, гуманітарним, фізико-математичним та природничим); поєднання класичної та реальної освіти; пріоритет вивчення дисциплін, які формують духовну сферу особистості (Чуйко, 1999).

Моральному вихованню української молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької церкви і громадськості в Галичині у кінці XIX – 30-их рр. XX ст. присвячена розвідка Мищишин (1999). Дослідниця встановила, що усі шкільні предмети в той час в більшій чи меншій мірі вирішувати завдання морально-релігійного виховання. Зміст уроків релігії та пов'язані з ними обов'язкові релігійні практики, а також шкільні організації релігійного спрямування відігравали ключову роль у морально-релігійному вихованні молоді. Завдання морального виховання учнів також дієво вирішувалися в процесі викладання інших предметів таких, як рідна мова й література, історія, природознавство, пропедевтика філософії, географія, фізика та ін. Їх зміст допомагав у формуванні християнського світогляду та заохочував до доброчинної діяльності (Мищишин, 1999).

Історико-педагогічна характеристика українських букварів кінця XIX – початку XX ст. представлена у досліджені Козак (2004). Встановлено, що для змістового наповнення українського букваря кінця XIX – початку XX ст. характерними були відсутність єдиної унормованої літературної мови на східно- та західноукраїнських землях, відсутністю єдиних правописних норм на всій території України аж до 1929 р., відсутність єдиної термінологічної системи на позначення основних фонетико-графічних понять. Одна навчальна книга нерідко містила методичні рекомендації, довідкові тексти про особливості орфоепічних та правописних норм української мови, розрізну азбуку, елементи робочого зошита тощо. Прагнення авторів подати різного роду навчальні матеріали в одному підручнику призводило до зниження його якісних показників та позначалося на його функціональному призначенні (Козак, 2004).

Становленню та розвитку гімназійної освіти східноукраїнського регіону у другій половині XIX – на початку XX ст. присвячено дослідження Фатальчука (2006). Науковець виділив 4 етапи розвитку гімназійної освіти у східноукраїнському регіоні: 1-й етап – 1864-1904 рр., 2-й етап – 1905-1913 рр., 3-й етап – 1914-1917 рр., 4-й етап – 1917-1919 рр. На думку дослідника

негативним фактором при розробці змісту освіти було лише часткове враховувалися особливості окремих регіонів. Зокрема, зміст гімназійної освіти східноукраїнського регіону не завжди відповідав швидкому розвитку науки і техніки, особливо на першому етапі становлення та розвитку гімназійної освіти (1864-1904 рр.). Дослідник наголосив, що одним із недоліків системи освіти східноукраїнського регіону була відсутність середніх навчальних закладів прикладного характеру (реальних, ремісничих, комерційних училищ), утворенню яких перешкоджала незацікавленість місцевого населення (Фатальчук, 2006).

Досліджуючи розумовий розвиток учнів у загальноосвітніх закладах Східної Галичини в 1900-1939 рр., Ігнатенко (2001) виявила, що підґрунтям формування змісту освіти в школах Східної Галичини були новаторські педагогічні ідеї країн Західної Європи та Америки. В основі реформування освіти краю першої третини ХХ ст. були ідеї створення так званої «школи праці», спрямованої на підготовку не лише освіченої людини, а й активного громадянина. З'ясовано, що зміст навчальних програм ґрунтувався на наступних засадах: :поєднання навчання і виховання як основна передумова розумового і духовного розвитку, врахування реальних можливостей дитини в доборі навчального матеріалу, пізнання учнями «життя через життя» на основі найближчого середовища і оточення, забезпечення в змісті навчання елементів практичного-господарського характеру, створення умов для саморозвитку і самовиховання учня, підвищення зацікавленості учнів процесом і результатами навчання (Ігнатенко, 2001).

Аналіз розвитку змісту літературного краєзнавства у школах Закарпаття в кінці XIX – на початку XXI ст. здійснила Марфинець (2014). Зміст літературного краєзнавства у зазначений період було представлено такими напрямами: громадянсько-патріотичним, історико-культурним, фольклорно-народознавчим та морально-ціннісним. При розробці змісту навчальних планів і програм педагоги краю керувалися наступними положеннями: зміст навчального матеріалу повинен забезпечувати нерозривний зв'язок навчання із

практичними потребами життя, із оточуючим середовищем, ґрунтуватися на національно-етнічній основі, відображати специфіку й особливості історичних, соціально-політичних, природно-географічних, господарсько-побутових, культурних, релігійних факторів життя народу Підкарпатської Русі. Дослідниця встановила, що з кінця XIX ст. до 1944 р. літературне краєзнавство виступало органічною складовою предмета «руська мова» (Марфинець, 2014).

Особливості системи шкільництва в Галичині в кінці XIX – на початку XX ст. розкрила Стинська (2004). Доведено, що наприкінці XIX – на початку XX ст. реформи шкільництва набули всеохоплюючого характеру і стали важливою складовою соціальної політики в Галичині. Вони передбачали реорганізацію управління освітою, створення нових типів навчальних закладів, модернізацію навчальних планів тощо. Науковець дійшла висновку, що система шкільництва втрачала безперервний характер вже у початковій ланці, оскільки право вступу до виділових, середніх чи професійних закладів надавала тільки чотирикласна школа. У ліцеях поряд з обов'язковими предметами – релігією, трьома мовами (рідна, державна та французька), географією, історією, математикою, фізикою, «природописною історією», геометрією та каліграфією вивчали необов'язкові дисципліни – співи, гру на фортепіано, скрипці, цитрі, жіночі ручні роботи, машинопис, етнографію тощо. Різниця між ліцеями та гімназіями полягала в тому, що в жіночих закладах замість класичних мов вивчали французьку, обсяг усіх дисциплін був значно меншим, що й зумовило скорочення навчання до 6 років замість 7 років (в реальних школах) чи 8 років (в гімназіях). Зменшення кількості годин міністр мотивував тим, що дівчата мали можливість навчатися вдома (Стинська, 2004).

Досліджуючи полікультурне виховання учнів у гімназіях України у другій половині XIX – на початку XX ст. Ананьян (2008) довела, що головними носіями полікультурного знання були наступні навчальні дисципліни: російська мова та література, класичні мови (латинська і грецька), нові іноземні мови (англійська, німецька, французька), історія (російська, антична, всесвітня). Удосконалення змісту дисциплін гуманітарного циклу з метою забезпечення

його полікультурної спрямованості здійснювали на основі:

1) відображення в навчальному матеріалі гуманістичних ідей;

2) представлення унікальних рис різних народів у контексті вітчизняної та світової культур;

3) висвітлення в різних культурах спільних елементів традицій, що сприяють досягненню миру та злагоди;

4) залучення учнів до світової культури, розкриття процесу взаємозв'язку країн і народів.

Виявлено, що полікультурна спрямованість предметів гуманітарного циклу була зумовлена взаємодією в їхньому змісті національної, інокультурної та загальнолюдської складової (Ананьян, 2008).

Розвиток освіти на Волині в другій половині XIX – на початку XX ст. відображений у дослідженні Омельчука (2002). Встановлено, що століття національного гніту (пропольське панування в управлінні освітніми закладами, російсько-польська боротьба за панування у сфері освіти, інтенсивна русифікація волинського шкільництва) призвели до знищення власне української освітньої системи. У другій половині XIX ст. на Волині не існувало жодної української школи. Перші українські школи почали з'являтися лише у 1915-1917 рр. внаслідок соціально-політичних змін у регіоні. На основі статистичні даних досліджуваного періоду автор дійшов висновку, що в культурному відношенні Волинь була однією з найвідсталіших губерній України (Омельчук, 2002).

Дослідженню формування пізнавальної активності учнів у навчальному процесі гімназій Галичини другої половини XIX ст. присвячена розвідка Гаврищака (2000). З'ясовано, що гімназійна освіта в другій половині XIX ст. складала добре збалансовану, цілісну систему дисциплін, провідне місце в якій займали предмети філологічного циклу. (55-60 % від загальної кількості годин припадало саме на мови, а 40-45 % на природничо-математичні дисципліни). Класичні мови були першорядними, значна увага відводилася німецькій (державній), польській (крайовій), а згодом і українській мовам. У

досліджуваний період вдалося подолати проблеми вивчення класичних та сучасних мов, що передбачали лише механічне вивчення напам’ять та відтворення вивченого (Гаврищак, 2000).

Специфіку трудового навчання у загальноосвітніх закладах Харківської губернії у другій половині XIX – на початку XX ст. досліджував Карелін (2005). Було встановлено, що у Харківській губернії трудове навчання вводилося з 1864 р. – в гімназіях, з 1866 р. – в прогімназіях, з 1870 р. – в початкових школах, з 1873 р. – в реальних училищах, спочатку в окремих школах Харківського, Сумського та Вовчанського повітів, а згодом і у всій губернії. Спершу трудове навчання відносилося до необов’язкових предметів і лише на початку XX ст. стало обов’язковою дисципліною. Характерною особливістю змісту освіти в харківських гімназій та прогімназіях було запровадження предметів трудового навчання: ручної праці (столярної та токарної), рукоділля, садівництва, городництва, бджільництва, різних видів ремесел (столярного, токарного, палітурного, кошикового, чоботарського). Відкривались окремі ремісничі класи (Карелін, 2005).

Таким чином, аналіз вітчизняних досліджень з проблематики змісту шкільної освіти в Україні в кінці XIX – на початку XX ст. засвідчує, що вони частково розкривають проблему, відображають лише її окремі ознаки. З огляду на це актуальність роботи визначається відсутністю цілісної праці, присвяченої теоретичним засадам змісту освіти в середніх школах України в другій половині XIX – на початку XX ст. Досліджуваний період викликає значну зацікавленість серед зарубіжних учених. Польські автори окрім різнопланових дисертаційних і монографічних досліджень, опублікували серію книг «Galicja i jej dziedzictwo». Перший том був опублікований в Жешуві в 1994 р. (Bonusiak, & Buszko, 1994) і присвячувався актуальним питанням історії та політики регіону, другий том опублікували в 1995 р. (Chłopecki, & Madurowicz-Urbańska, 1995). Починаючи з третього тому, під керівництвом провідного польського історика освіти А. Мейснера та інших фахівців серед різнопланових тем починає домінувати педагогічна проблематика: «Наука і освіта», «Учителі

Галичини», «Література – мова – культура», «Письменники Галичини», «Педагогічні біографії», «Педагогічна думка в Галичині 1772-1918», «Педагогіка нового виховання в Польщі в кінці XIX і в першій половині XX століття», «Опіка над дітьми в Галичині», «Жінки Галичини», «Шкільництво і освіта в Галичині 1772-1918». Характерною ознакою стала увага до освіти не лише поляків, але й євреїв, українців, німців, вірмен, угорців, чехів. 23-ий том, опублікований в 2016 р. присвячувався питанням шкільної гігієни в навчальних закладах Галичини, автори 25-го тому, опублікованого в Жешуві в 2019 р. акцентували увагу на діяльності польських і українських шкіл у системі народної освіти Галичини до 1875 р. (Pelczar, 2019).

У 2015 р. Жешувський університет видав перший том оригінальної інтердисциплінарної праці «Galicja: studia i materiały». Цікаво, що раніше була створена міжнародна група дослідників з Австрії, Чехії, Польщі, Словаччини, України, Угорщини «Galicja 1772-1918», члени якої провели шість міжнародних конференцій в Жешуві, Перемишлі, Познані, Львові (Kozak, 2015). Цей приклад вартує наслідування. Характерною ознакою праць польських авторів є широке використання архівних матеріалів.

Значною є увага до даного історичного періоду з боку російських авторів. Ще в 1950 р. професор Ганелін (1950) опублікував книгу «Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века», яка не втрачає значимості до наших днів. Не випадково, що в 1954 р. було опубліковане виправлене і доповнене друге видання.

Додаткового вивчення потребує значний масив архівних матеріалів, які відтворюють важливі аспекти проблеми, недостатньо проаналізована навчальна література (навчальні плани, програми, підручники), звітна шкільна документація, хроніки навчальних закладів.

1.2. Суспільно-політичні та економічні передумови реформування змісту освіти в середніх школах України

Насамперед зауважимо, що історичні особливості розвитку освіти в Україні досліджено в чисельних працях вітчизняних і зарубіжних учених. Тому ми акцентуємо увагу лише на тих чинниках суспільно-політичного життя та економіки, які мали безпосередній вплив на розвиток змісту освіти в загальноосвітніх школах України.

Революційні події в Австрійській імперії 1848 р. пришвидшили скасування панщини у Галичині. Австрійський уряд під тиском революції 1848 р. був змушений прийняти конституцію і полегшити життя народам, що населяли імперію. Австрійська конституція 1848 р. окреслила сприятливі умови для розвитку українського шкільництва (Васькович, 1996, с. 16). У 1848 р. у Львові було створено Головну Руську Раду, що виступала за розвиток української мови і шкільництва.

До 1848 р. середні школи в Галичині підпорядковувалися центральному уряду і мали «чисто німецький» характер. З початком весни народів 1848 р. польські революціонери вимагали полонізації усіх шкіл у Галичині. Українці виступили з зустрічною вимогою запровадити українську мову викладання у школах Східної Галичини. Хоча було обіцяно у тих частина Галичини, де переважали українці, запровадити українську мову, на практиці мовою викладання стала польська, а українську мову зроблено необов'язковим предметом. Повторний протест українців призвів до запровадження німецької мови викладання, а українська мова стала обов'язковим предметом (Лозинський, 1906, с. 15, 18).

Починаючи з 1849 р. система шкільництва в Австрії та підконтрольних їй територіях регламентувалася «Організаційним нарисом гімназій і реальних шкіл Австрії» (Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, 1949). На думку Копача (1909) цей документ зосереджувався на одному предметі, до якого всі інші мали долучитися (с. 14). Серед недоліків

цього документу дослідник визначав: обмеженість людського розуму, не всі мають однакові здібності до всього, будь-яке знання повинно бути для життя, школа не може навчати всього, що потрібно, наголошувати потрібно не на тому, що вивчати, а на тому, як вивчати (Копач, 1909, с. 23-30).

Освітню політику в Галичині визначали статті 17 і 19 Основного закону Австро-Угорської імперії від 21 грудня 1867 р., які проголошували: безоплатне навчання, кожен громадянин, що мав документальне підтвердження своєї кваліфікації, мав право засновувати навчальні заклади, навчання вдома не обмежувалось, церква чи релігійні спільноти повинні забезпечити вивчення релігії у школах, керівництво та нагляд за всією навчально-виховною системою покладалося на державу (Austria − Basic Law on the General Rights of Nationals, 2018).

За законом 1867 р. запроваджено українську мову викладання у перших чотирьох класах академічної гімназії у Львові (першої української гімназії) і лише через 7 років введено українську мову у вищих класах цієї гімназії. Друга українська гімназія з'явилась у Перемишлі (1887), третя – у Коломиї (1892), четверта – у Тернополі (1898), п’ята – у Станіславі (1905) (Лозинський, 1906, с. 19).

Реформа 1869 р. сприяла розвитку галицького шкільництва. Було анонсовано безкоштовну обов’язкову початкову шестирічну освіту, право навчатись рідною мовою, дозвіл створювати приватні школи товариствами та релігійними організаціями (Курляк, 1995, с. 145). Однак, зважаючи на бідність, багато українських дітей не мали можливості відвідувати школу. Крім того, у більшості шкіл навчання проводилося іноземними мовами: Східна Галичина – польською, Північна Буковина – німецькою, румунською, Закарпатською – угорською.

У всіх середніх школах Буковини до 1896 р. мовою викладання була німецька. Українською викладали лише релігію та власне українську мову, що була необов'язковим та подекуди відносно обов'язковим предметом. У 1896 р. була заснована утраквістична друга нижча німецька гімназія у Чернівцях, де

дозволялося використовувати українську мову при викладанні математики та латинської мови. У 1901-1902 рр. термін навчання у гімназії збільшився до 8 років та випускники отримали можливість вступати до вищих навчальних закладів Австрії (Кордуба, 1909, с. 91).

Незважаючи на послідовну протиукраїнську політику польського уряду у Галичині, українське національне життя змогло розвинутися в другій половині XIX ст., набуваючи особливого піднесення у 80-ті рр. XIX ст. (Васькович, 1996, с. 17). У 1881 р. постало у Львові «Руське товариство педагогічне», що займалося заснуванням українських шкіл, пропагувало суспільне та домашнє виховання рідною мовою, здійснювало просвітницьку діяльність.

Навчання в класичній гімназії тривало 8 років. Нижча гімназія забезпечувала загальну освіту, необхідну для практичних потреб. Вища гімназія давала можливість вступити до університету.

Наприкінці XIX ст. Галичина була однією з найбідніших у Європі. Відсутність основних експортних товарів, таких як пшениця та цукровий буряк, і конкуренція з боку високопромислових провінцій, таких як Богемія, Нижня Австрія та Моравія, були однією з найбільших економічних проблем Галичини. Вона залишалася аграрною державою з незначним накопиченням капіталу, погано розвиненою внутрішньою торгівлею, низьким рівнем урбанізації, майже непомітною промисловістю, найнижчим рівнем заробітку та найвищим відсотком надлишкової робочої сили в імперії (Субтельний, 1991, с. 383).

Низький рівень економіки у Галичині зумовив той факт, що на початку XX ст. не вдалося сформувати значних промислових центрів, а основна маса населення (78,4 %) проживала в селах (Благий, 1999, с. 8). Багато селян їздили на сезонну роботу до західних провінцій Австрії, Угорщини, Німеччини, емігрували до Канади, США, Бразилії та інших країн. 700-800 тис. людей із Західної України виїхали закордон протягом 1890-1913 рр. (Кондратюк, 1994, с. 113).

У 1897 р. жінки отримали право вступати до університетів. Жіночі ліцеї з 6-річним терміном навчання з'явилися з 1900 р. Вони мали на меті надати

жінкам відповідну загальну освіту, вищу, ніж у початкових школах, та підготувати їх до професійної освіти. Особливий акцент робився на сучасних мовах та літературі. Окрім обов'язкових предметів (релігія, польська мова, дві сучасні європейські мови, історія, географія, математика, природнича історія) жінки також вивчали предмети за вибором (співи, стенографія, машинопис, «жіночі роботи»).

Однак ліцеї давали нижчий рівень знань порівняно з гімназією, і жінки після закінчення навчання не мали права здобувати вищу освіту. Як наслідок, жіночі товариства розпочали рух за державні гімназії для жінок. Уряд був байдужим до таких вимог, і жодна гімназія не була заснована до Першої світової війни. Та все-таки реформа ліцеїв, яка розділила навчання на нижчий (4-річний) та вищий (2-річний) рівень, відбулася в 1912 р. Для ліцеїстів які хотіли продовжити навчання в університетах були організовані 2-річні курси для підготовки до іспитів зрілості. Таким чином, випускники ліцеїв могли отримати атестат про середню освіту, який прирівнювався до гімназійного атестату чи атестату реальної школи, і дав їм можливість вступати до вищих навчальних закладів (Благий, 1999, с. 24-25).

Зростання кількості державних українських гімназій, хоча і дуже повільне, сприяло тому, що більший відсоток українців мав можливість здобути середню освіту рідною мовою. Протягом 1900-1901 навчального року в українських гімназіях навчалося 43,9 % учнів усіх гімназій, тоді як у 1910-1911 навчальному році цей показник зріс до 57,5 % (Благий, 1999, с. 20).

У 1909 р. на зміну «Організаційному нарису гімназій і реальних шкіл Австрії» прийшов новий австрійський науковий план для гімназій (Normallehrplan des Gymnasiums). Щоб не порушити цілісність загальної освіти, кардинальних змін у новому плані не було. Проте, він мав на меті «іти в ногу з часом», що означало більше зосередження на реальних предметах, надання учням достатньої кількості вільного часу для нових мов і краєвих бесід, для важливих необов’язкових предметів, фізичних вправ та для самостійного (нерегульованого та неконтрольованого школою) формування своїх здібностей

та схильностей (Копач, 1909, с. 14). Новий план вимагав впровадження до шкіл реальних з німецькою мовою викладання двох нових мов: французької та англійської. Зважаючи на те, що в галицьких реальних школах викладовою була польська мова, англійська мова не належала до обовязкових предметів (ЦДІАЛ України, ф. 178, оп. 1, спр. 886, арк. 3).

На початку XX ст. націоналізація школи в Галичині стала пріоритетним завданням. Внаслідок активізації наукових пошуків було розроблено теоретичні засади національної школи (Ступарик, 1995b, с. 95).

Для того щоб зрозуміти причини і наслідки освітньої політики різних країн доцільно звернути уваги на порівняльні результати рівня грамотності, фінансування з розрахунку на одного учня, а також рівень економічних досягнень (Вихрущ, 1993) (див. Таблицю 1.1).

Таблиця 1.1

Рівень грамотності населення

Назва країни	Кількість неписьменних на 1000 осіб
Швейцарія	0
Німеччина	20
Швеція	21
Бельгія	22
Великобританія	80
США	107
Франція	150
Австрія	356
Угорщина	478
Росія/1897/	747

Ці маловідомі факти дозволяють зрозуміти одну із закономірностей розвитку освітніх систем. При майже однакових умовах у першій половині XIX ст. ряд помилкових управлінських рішень вивів Російську імперію на рівень катастрофи. Очевидно, що низький рівень освіти неминуче позначився на економічних показниках. Рівень національного доходу США перевищував відповідний рівень Росії у 4,6 рази. За Росією Італія посідала друге місце, хоча її рівень національного доходу перевищував відповідний рівень Росії у 1,7 рази. У Австро-Угорщині цей показник був більшим від Росії у 2,1 рази (див. Таблицю 1.2).

Таблиця 1.2

Рівень національного доходу

Назва країни	Національний дохід за Мюльголем
США	309
Великобританія	299,3
Франція	268,5
Бельгія	239,1
Швеція	199,2
Німеччина	190,9
Норвегія	183
Швейцарія	160
Австро-Угорщина	135,7
Італія	109,3
Росія	66,4

У свою чергу недостатня увага до питань освіти, стала однією з причин економічного відставання, а недостатні витрати з розрахунку на одного учня поглибили кризові явища на десятиліття (див. Таблицю 1.3).

Таблиця 1.3

Фінансування освіти

Назва країни	Витрати на одного учня
США	50 крб. 80 коп.
Швейцарія	28 крб. 40 коп.
Пруссія	22 крб. 70 коп.
Англія	21 крб. 60 коп.
Норвегія	18 крб. 40 коп.
Швеція	17 крб. 70 коп.
Японія	6 крб. 20 коп.
Франція	2 крб. 70 коп.
Росія	1 крб. 20 коп.

Для розуміння тенденцій, властивих різним країнам розглянемо особливості освітньої політики в на прикладі навчальних закладів, які функціонували на території підконтрольній Російській імперії. У 1848 р. навчання в російських гімназіях починаючи з четвертого класу поділялося на три профілі: класичний, природознавчий з посиленим курсом математики та правознавчий. Це був початок середньої школи кількох типів з різними правилами для випускників (Бунге, 1901, с. 4-5).

Російський уряд одночасно здійснював як освітні реформи, так і репресії проти української культури. За царювання Миколи I (1825-1855) в освітній

політиці панував повний утиск особистості як учителя, так і учня. Учителеві доводилося коритися владі, а учень повинен цілковито присвятити себе православ'ю, самодержавству та російському народу. Директор гімназії надавав кураторові шкільного округу наступну інформацію про кожного абітурієнта: мова, якою розмовляє, чи покращилися знання російської мови, чи прихильно ставиться до релігії, чи є схильність до вільнодумства, чи відданий Росії (Сірополко, 2001, с. 305).

Куратор Київської шкільної округи Д. Бібіков встановив за вчителями та учнями майже поліцейський нагляд. У 1839 р. він наказав усім громадянам та представникам поліції пильно стежити за вчителями та учнями та доносити йому безпосередньо, оминаючи шкільне окружне начальство (Сірополко, 2001, с. 306).

У 1849-52 рр. було завдано удару по переважаючому значенні давніх мов у середній школі з огляду на їх небезпеку в політичному відношенні. Оскільки гімназії мали двояке призначення – здійснювати підготовку до вступу в університети та на державну службу, в 1849 р. з четвертого класу здійснювалась біфуркація: класичні мови залишалися лише для абітурієнтів вищих навчальних закладів, а для тих, хто йшов на державну службу влаштовували додаткові курси з російської мови, математики, законознавства (Степанов, 1890, с. 39).

У 1856 р. у журналі «Морской Сборник» відомий хірург, професор Пирогов (1985) у статті «Вопросы жизни» писав, що школа має підготувати дитину бути людиною, отже, проголошував загальнолюдський ідеал виховання. Стаття набула широкого розголосу і у вересні 1856 р. Пирогов (1985) став куратором Одеської шкільної округи, а в 1858-1861 рр. – куратором Київської шкільної округи. Його статті завжди вносили новизну до шкільного устрою царської Росії. Він обмежив використання тілесних покарань, запровадив у гімназіях літературні бесіди учнів, товариський суд у старших класах гімназій, збільшив значення вчителя в школі (Сірополко, 2001, с. 307-308).

Наступники Пирогова (1985) відзначалися негативним ставленням до української культури. Особливо відзначився Олександр Ширінський-Шіманов доносом на М. Драгоманова як українофіла, спаленням 500 примірників збірки байок Л. Глібова, вилучення найкращих творів з природничих наук, фізіології та геології з бібліотек гімназій (Сірополко, 2001, с. 309-310).

З другої половини XIX ст., російський уряд проводив політику суцільної русифікації української культури та освіти. Валуєвський указ (1863 р.) та Емський указ (1876 р.) забороняли публікацію українських наукових, художніх та педагогічних видань, постановку українських театральних вистав, викладання в початкових класах українською мовою. Також у 1847 р. було видано таємний циркуляр про вилучення з гімназійних бібліотек Київського учбового округу творів П. Куліша «Повесть об украинском народе» (1846), «Украина» (1843), творів Т. Шевченка («Кобзар»), М. Костомарова «Українські балади» та творів М. Чернишенка, як неблагонадійних (Бабіна, 2000, с. 5).

Статут 1864 р. визначив наступні типи чоловічих середніх загальноосвітніх шкіл: гімназії з однією латинською мовою (50 %), гімназії з двома класичними мовами (латинська мова з 1-го класу, грецька – в з 3-го класу) (25 %), г, реальні гімназії без класичних мов (25 %) (Сірополко, 2001, с. 313).

Гімназії поділялися на класичні та реальні із 7-річним навчанням. Класична гімназія забезпечувала гуманітарну освіту, що базувалася на давніх мовах – латинській та грецькій. У реальній гімназії діти мали більше годин математики та природничої історії за рахунок годин для гуманітарних наук. В той час як випускники класичних гімназій мали право вступати до університетів без іспитів, випускники реальних гімназій могли вступати лише до вищих технічних закладів. Відповідно до Статуту з'явилися 4-річні навчальні заклади, які називали прогімазіями. Вони відповідали першим чотирма рокам навчання класичної гімназії. Випускники прогімназії могли вступити до п’ятого класу класичної гімназії. За Статутом 1871 р. усі гімназії стали класичними. Термін навчання тривав 8 років (2 роки у сьомому класі). Значний акцент

робився на вивченні давніх мов; космографію замінила математична географія. Кількість годин для каліграфії, малювання, історії та релігії зменшилась. Знову було запроваджено вивчення логіки. Механічне навчання та зубріння закладали до голів дітей у гімназіях, кожну незалежну думку придушували. Доноси заохочувались (Сірополко, 2001, с. 313).

У курсі реальних гімназій бракувало певних предметів, що мали велике значення для практичної діяльності, що не давало можливості чітко відрізнити їх спеціальну ціль та надавало їм характер загальноосвітніх закладів (Григорьевъ, 1900, с. 425-426). В усіх гімназіях учням старшого класу перед випуском директор або інспектор, або один з вчителів давав короткий огляд державного устрою, основних громадянських та кримінальних законів імперії (Степанов, 1890, с. 41).

Міністр Народної Просвіти Д. Толстой вважав, що навчальні плани 1864 р. були недостатньо зосереджені на основних предметах: давніх мовах та математиці (Степанов, 1890, с. 42).

Дослідник Терновский (1900) зауважив, що діюча система освіти, як щось штучне, несумісне з духом та характером суспільства, принесла більше зла, ніж добра. Запроваджуючи класичну освіту граф Д. А. Толстой зробив величезну помилку – не врахував, що у нього не було кваліфікованих кадрів для її започаткування. Запрошені іноземці лише погіршили ситуацію (Терновский, 1900, с. 3-5).

У зреформованій Д. Толстим гімназії «мертві мови» з їх складною граматикою були висунуті на перший план, а всі інші предмети мали другорядне значення. Математика, на яку відводилося 37 уроків, була єдиним добре поставленим предметом окрім мов та переслідувала таку ж формальну мету, що і мови. На російську мову відводилось 24 уроки, значна частина яких витрачалися на вивчення граматичних подробиць у молодших класах та давньої писемності з сухої формально-історичної точки зору у старших. Історія, географія та Закон Божий вважалися третьорядними предметами та внаслідок браку часу викладалися дуже скорочено та сухо (Алешинцевъ, 1912, с. 306).

Зважаючи на те, що «мертвим мовам» у середніх школах приписувалась таємнича та всемогутня сила розвитку людського розуму, науковець Михайлова (1901) справедливо зауважила, що латинська мова у співвідношенні з італійською, французькою та іншими мовами романських народів відігравала приблизно таку ж роль як церковно-слов'янська мова для слов'ян (Михайлова, 1901, с. 4). Саме з цієї причини давні мови були непотрібні ні для розумового розвитку, ні для морального виховання школярів.

Науковець Лютецький (1900) справедливо зауважив, що реформа освіти є однією з найбільших та найвідповідальніших у житті держави. До неї треба підходити обережно, без різких переломів, які можуть мати згубний вплив на подальшу долю суспільства. На його думку слід провести ряд експериментів, тимчасових заходів, щоб переконатися у їх доцільності. Зрозуміло, що це вимагало багато часу. (Лютецкій, 1900, с. 10).

На думку Терновского (1900) величезною помилкою суспільства було те, що воно прагнуло якнайшвидше віддавати дітей до гімназії. Вважав це причинами кволості та виснаженості, що були характерними для фізичного стану більшості дітей. Рекомендував віддавати в гімназію дітей у віці 12 років. А у віці 20 років після закінчення гімназії юнацтво мало б більше шансів пройти важкий шлях вищої школи (Терновский, 1900, с. 51).

Окремого дослідження потребує проблема змісту освіти в навчальних закладах для дівчат. У 1860-х рр. Інститут шляхетних дівчат у Києві перетворено з 6-річної школи в 7-річну, а вже в 1878 р. дозволено приймати до школи також дівчат нижчих станів. Згодом почали відкривати дівочі гімназії та прогімназії. Першою повстала дівоча гімназія імені Фундуклея у Києві (1850), далі відкрили дівочі гімназії у Харкові та Полтаві (1860). Діяльність дівочих гімназій, та прогімназій регулювалась Статутом Міністерства освіти 1870 р. Курс дівочих гімназій тривав 8 років. Восьмий клас був спрямований на підготовку вчительок та домашніх вихователь ок. У програмі навчання замість класичних мов, які вивчали у хлопчачих гімназіях, було введено природознавство (Сіропол ко, 2001, с. 325-326).

Колегія Галагана (заснована у 1870 р. у Києві) була однією з небагатьох середніх шкіл міністерства освіти, де шанували українські традиції. Колегія ставила за мету надавати певній кількості незаможних молодих осіб підготовчу освіту для вступу до університету. Колегія складалась з чотирьох класів, що відповідали чотирьом старшим класам класичної гімназії (Сірополко, 2001, с. 321-323).

Статут 1871 р. був створений на основі Статуту 1864 р. та мав на меті виправити недоліки останнього. Цей статут стосувався лише класичних гімназій та прогімназій та визначав ціллю гімназій підготовку науково-зрілих молодих людей до університету. Все, що стосувалося реальних гімназій, було усунено. Знову збільшилися вимоги, для тих, хто поступав до першого класу: переказ за питаннями легких прочитаних розповідей, вміння писати диктанти російською, читати церковнослов'янською, знання чотирьох арифметичних дій над цілими числами. Кількість годин на викладання латинської та грецької мов збільшилась на 50 % за рахунок годин історії, літератури та природознавства.

Середня школа згідно з статутами 1871 та 1872 рр. була побудована за «станово-фільтруючим» принципом (Курляк, 2000, с. 11). Відповідно до Статуту 1871 р. всі гімназії стали класичними з терміном навчання 8 років (2 роки у сьомому класі). За Статутом основний акцент робився на вивчення давніх мов, на зміну космографії прийшла математична географія, зменшилася кількість годин на каліграфію, малювання, креслення, історію і закон Божий. Знову запровадили вивчення логіки. Природознавство не вивчали.

Циркуляр «Про скорочення гімназійної освіти» (1887) відомий як Циркуляр «про кухарчиних дітей» обмежував доступ до освіти для дітей з простого народу з метою обмежити кількість студентів з «неблагородних сімей», оскільки студенти вважалися головною революційною рушійною силою.

Скворцова (1892) справедливо стверджувала, що над гімназіями постійно робилися експерименти: то додавали певний предмет, то вилучали, то збільшували кількість годин на певний предмет, то зменшували, виходячи з

того чи він видавався більш важливим чи менш важливим для шуканого під назвою «освіта». Найбільше зміни стосувалися давніх мов та рідної мов. Коли вважали, що освіта була формальною – акцентували на граматиці та стилістиці. Коли вважали, що освіта повинна бути змістовною – наголос робили на читання літератури, а граматику пропонувалося вивчати принагідно під час читання літературних творів. Коли вважали, що гімназійна освіта полягала в історичних знаннях, особливо історії рідного народу, гімназійна освіта організовувалась так, щоб бути знаряддям історичного та національного самопізнання учнів (Скворцова, 1892, с. 7).

Структура гімназійної освіти була змінена лише у 1890 р. – через 19 років після Толстовської реформи (Алешинцевъ, 1912, с. 312).

Для удосконалення гімназійні освіти з давніх мов міністр освіти створив у 1889 р. спеціальну комісію, що прийшла до наступних висновків (Рождественский, 1902, с. 633-634):

- вивчення грецької та латинської граматики з вправами завершувати у четвертому класі;
- курс двох старших класів присвятити виключно читанню авторів;
- на іспитах зрілості письмові переклади з російської мови на давні замінити перекладами з давніх мов на російську.

На думку дослідників суспільство мріяло не про обмеження програми викладання давніх мов, а про припинення їх вивчення, оскільки вони не потрібні для розумового розвитку та морального виховання дітей (Михайлова, 1901, с. 22).

З початком нового століття учні гімназій отримали полегшення в складанні іспитів та навчанні класичних мов. Було скасовано письмові іспити з класичних мов, педагогічні ради гімназій отримали право переводити успішних учнів до наступного класу без іспитів. Всі учні середніх шкіл, що отримали з кожного предмета річну оцінку не менше трійки, переводилися до наступного класу без іспитів (Сірополко, 2001, с. 426).

З 1901 р. було цілком припинено викладання грецької мови у молодших класах гімназій та викладання латинської мови в першому та другому класах гімназій (Бѣлецкій, 1904, с. 69).

Вражаюча динаміка кількості вступивших та кількості випускників чоловічих гімназій Київського навчального округу у 1899-1903рр. представлена на рисунку 1.1.

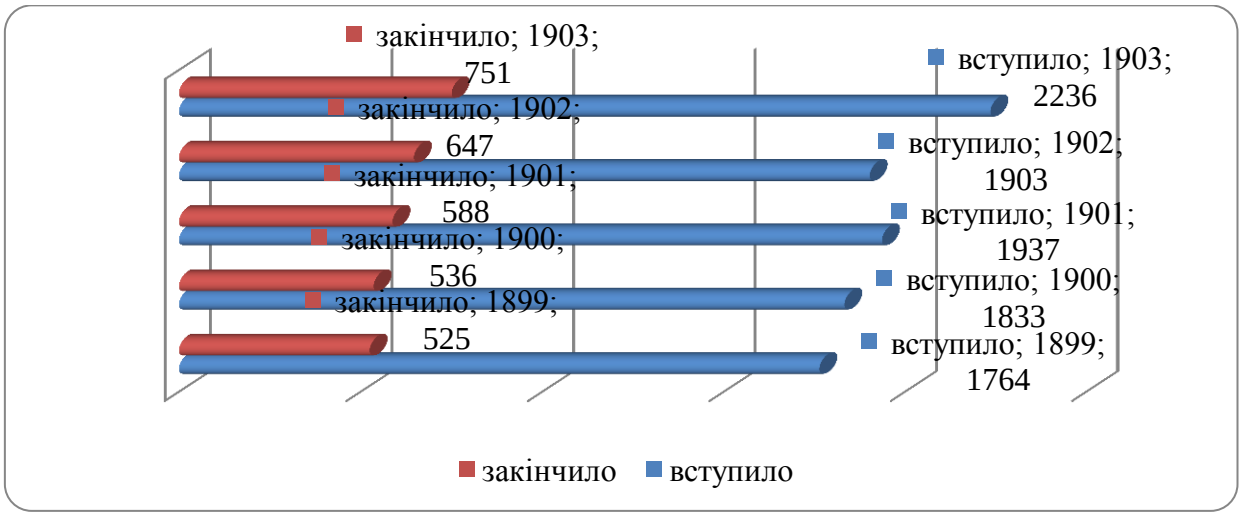

Рис.1.1. Динаміка кількості вступивших та кількості випускників чоловічих гімназій Київського навчального округу у 1899-1903 рр. (ЦДІАК України, ф. 707, оп.155, спр. 1, арк. 155).

Після поразки Росії у японській війні 1905 р., стало зрозуміло, що настав час для зміни російських порядків. Українці та інші народи, які проживали у Росії почали відстоювати свої права, створювали політичні товариства та партії. У 1906 р. заборону української мови в Росії було скасовано, але вже з початком Першої світової війни царський уряд відразу заборонив усі українські журнали газети та книжки. У Києві навіть заборонялося вживати у великоруських газетах слова: Україна, українська мова (Грінченко, 1918, с. 60-61).

Революція 1905 р. змусила міністерство освіти звернути увагу на освітні потреби населення. На розгляд другої Державної Думи було внесено законопроект про запровадження загального навчання, що базувався на наступних засадах:

- всі діти у віці від 8 до 11 років повинні пройти 4-річний шкільний курс;
- школа має обслуговувати учнів в радіусі не більше 3 верств;

- на одного вчителя повинно припадати не більше 50 учнів;
- загальне навчання мало бути здійснене на протязі 10 р.;
- навчання в школі має бути безкоштовним.

Хоча друга Державна Дума не встигла розглянути цей законопроект, так як її розпустили, міністерство просвіти все ж почало надавати допомогу земствам у запровадженні загального навчання. (Сіропolко, 2001, с. 427).

Порівняльний аналіз навчальних планів на територіях підконтрольних Австро-угорській та Російській імперіям засвідчує, що вони формувалися під впливом загальнокультурних, політичних та соціально-економічних чинників, підпорядковувалися спеціальним освітнім законодавчим актам Австро-угорської та Російській імперій, були багатопредметними та значно перевантаженими. (див. Додаток Б). У процесі еволюції вони зазнали певних змін: зменшено кількість навчальних годин, розширено перелік навчальних дисциплін, більше уваги приділено вивченню предметів практичного спрямування.

Таким чином, спостерігався певний поступ у реформуванні змісту освіти середніх шкіл в підросійській Україні в другій половині XIX – на початку XX ст. На землях, що перебували під владою Австрійської імперії ситуація була дещо кращою, так як була можливість навчатися рідною мовою. Науковці та педагоги намагалися донести свої думки щодо реформування змісту освіти середніх шкіл через друковані праці. Водночас, одним з найбільших недоліків середньої школи була непорушність та шаблонність, що вкрай ускладнювали розвиток школи. При викладанні предметів була відсутня належна узгодженість. Розрізнені предмети замість того, щоб слугувати один одному доповненням, ставали перешкодою, внаслідок чого втрачалась єдність та цілісність шкільного курсу. Кількість середніх шкіл зростала повільно та не задовольняла потреб усіх бажаючих до них вступити. Український народ усвідомлював, що без зміни політичного режиму на національне відродження та розвиток української культури не варто було сподіватись.

Узагальнюючи суспільно-політичні та економічні передумови розвитку змісту освіти в середніх школах досліджуваного періоду спробуємо виокремити періоди, які характеризують динаміку змін. Відразу зауважимо певну умовність періодизації. Адже прийняття навіть важливих документів не означало автоматичного оновлення освітньої системи. Якщо говорити про Австрійську імперію, то своєрідним відліком став 1848 р. (скасування панщини, нова конституція, створення у Львові Головної Руської Ради). Затвердження в 1849 р. нових нормативних документів про гімназійну освіту обумовили початок нового періоду в освіті. Цей період тривав до 1867 р. У 1867 р. заснована Австро-Угорська імперія, законодавство якої передбачало дозвіл на вивчення української мови в гімназіях, сприяло відкриттю нових навчальних закладів. Другий період тривав до 1900 р. Саме в 1900 р. розпочалася системна оцінка рівня грамотності в різних країнах, порівняння фінансування з розрахунку на одного учня, почали відкривати ліцеї для жінок. Третій період тривав до 1914 р. Він характеризується значним зростанням кількості початкових шкіл, поступовим збільшенням відсотка українських дітей, які навчалися в гімназіях.

Щодо підконтрольних Росії українських земель зауважимо одну цікаву особливість. Якщо упродовж першої половини XIX ст. рівень освіти в Росії відповідав тогочасним європейським нормам, інколи навіть перевершуючи їх, то після 1848 р. ситуація ускладнюється. Окремого дослідження потребує вплив військових поразок на освітню політику. Думаємо, що страх перед змінами, які відбулися в європейських країнах, прагнення уникнути невдоволення населення, збереження імперських традицій обумовили пошук змін у системі освіти. І хоча можна виокремити окремі досягнення, пов'язаними з такими іменами як Пирогов (1985), але його діяльність не могла вплинути на сутність освітньої політики. Перший період у контексті теми нашого дослідження починається на початку 50-их рр. XIX ст. і триває до 1863 р. (прийняття Валуєвського указу). Тотальна русифікація стає нормою. Статут 1864 р. лише узаконив нові завдання в галузі освіти. Другий період тривав в освіті Російської

імперії до 1900 р. Якщо в європейських країнах у цей час зростає зацікавленість в освіті громадян, то система початкової та середньої освіти в Росії наче зупинилася в очікуванні змін. Відставання в двадцять, тридцять років виявилося фатальним і для держави, і для її правителів. Упродовж другого періоду можемо виокремити яскраві події пов'язані з працями Пирогова (1985), Ушинського (1983), діяльністю колегії Галагана, відкриттям нових університетів, але окремі досягнення не могли змінити фатального відставання (див. додаток В).

Третій період, який також тривав до 1914 р., характеризується хаотичними пошуками вирішення складних проблем. І хоча зменшується увага до класичних мов, формально скасовується заборона української мови, Державна Дума розглядає освітні законопроекти всі ці заходи мали тимчасовий характер, а з початком першої світової війни уряд традиційно повертається до звичних репресивних заходів, які вже не могли зберегти тоталітарну імперію.

1.3. Розвиток теоретичних основ змісту освіти в зарубіжних середніх школах

Друга половина XIX – початок XX ст. характеризується тим, що в зарубіжних країнах під впливом значних науково-технічних досягнень виникла потреба формування нової середньої школи. Кожна країна намагалася формувати нову школу з врахуванням історичних ознак. Розглянемо особливості формування змісту освіти у середніх школах різних країн на основі тих матеріалів, які були доступні для вітчизняних педагогів. Значну зацікавленість в силу історичних особливостей викликав досвід Франції.

.У Франції народні школи поділялися на нижчі народні школи і вищі народні школи. Вища народна школа у Франції частково відповідала нашій виділовій школі. У нижчій школі з математики вчили чотирьох дій з цілими числами і десятковими дробами, правила розрахунку відсотків, а у вищій школі вивчали подільність чисел, багатократність, розрахунок складного відсотка,

початків бухгалтерії (Матієв, 1892, с. 362). Отже, у вищих народних школах обсяг навчальних предметів був дещо більшим ніж у наших виділових школах.

Від дітей віком від 9 до 10 років (після трьох років навчання) вимагали вміння писати, додавати і віднімати; від 10 до 11 років – диктант, який свідчив про знання правопису і чотирьох дій з цілими числами; від 11 до 12 років – знання метричної системи і географії Франції; від 12 до 13 років – до попереднього додавалися знання найважливіших подій з історії Франції і пояснення прочитаного уривку (Матієв, 1892, с. 362).

Структура тижневого навчання у народних школах Франції представлена на рис. 1.2.

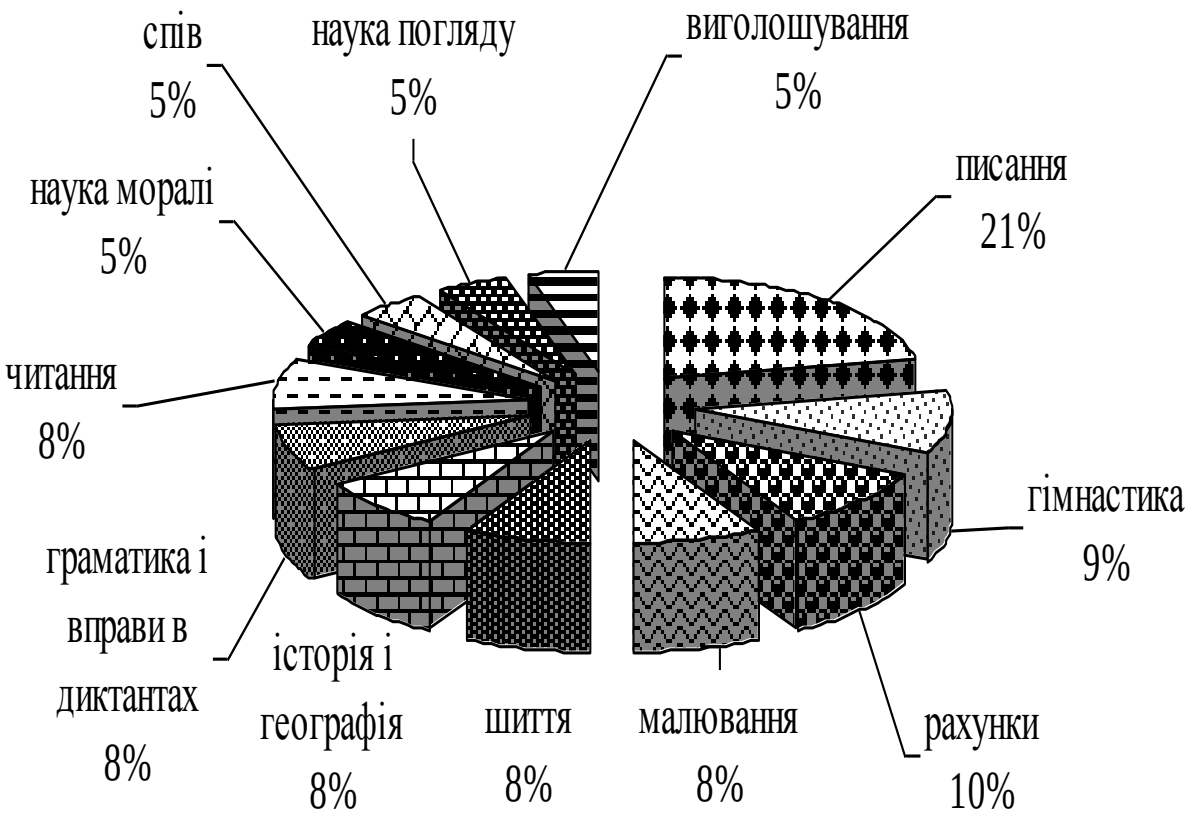

Рис. 1.2. Структура тижневого навчання у народних школах Франції (Коссак, 1905)

Як видно з рисунку найбільша частка часу припадала на письмо, а найменше часу займали такі предмети як «наука моралі», виголошування, «наука погляду», співи.

Коссак (1905) у статті «Французкі школи народні» зазначав, що четвер у всіх школах був днем «вільним від наук» і був призначений на релігію, якої в школі не вивчали (с. 296).

Учителям було цікаво дізнатися з публікації «Наука моральности в елементарних школах у Франції» що у початкових школах Франції велику роль у змісті освіти на початку ХХ ст. відігравала «наука моральності».
«Науку моральності» подавали в формі «пояснюваних сентенцій», вільних розмов і викладів, що дозволяло їй стати невід'ємною частиною життя учнів.

Традиційно в кожному класі писали на таблицях «моральну сентенцію», пояснення якої було вихідною точкою для лекції. У нижчих відділах лекція моральності була вільною розмовою, казкою. Моралізаторське прагнення виявлялося у заголовках уривків, призначених для диктантів («Сумлінє», «Особиста гідність», «Любов і справедливість»), у тематиці завдань («Примір чесноти», «Гостинність», «Які услуги віддав ти своїм родичам минувшого тижня?»), у арифметичних задачах, що мали за зміст ощадливість (Наука моральности в елєментарних школах у Франції, 1901, с. 39).

Важливим для вчителів був досвід окремих шкіл Франції. В одній з шкіл була впроваджена «моральна бухгалтерія школи» – книга, в якій кожен учень мав розділ «активів» (своїх позитивних вчинків) і «пасивів» (своїх негативних вчинків). Ця книга була не лише образом вчинків учня, а і діяльності школи. У школі Карнота в Салєн дю Жюра́ існувала «золота книга школи», що була хронікою добрих вчинків учнів і мала на меті заохочення до наслідування і перевищення попередників (Наука моральности в елєментарних школах у Франції, 1901, с. 41).

З пропозиціями щодо реформування середніх шкіл у Франції виступив учений Бутбі, який радив скоротити надто об'ємну навчальну програму,

усунути грецьку мову як обов'язковий предмет, уникати поверховості при викладанні предметів, ділити предмети на обов'язкові і необов'язкові і дозволяти учню вибирати необов'язкові предмети починаючи віл 4 класу. Бутбі вважав: «Середня школа має виобразовувати людей вільних, а не підданих, надто людей, які б мужньо боролися з труднощами життя а не лише взорових учнів» (Реформа шкільництва у Франциї, 1899, с. 108-109). Пропозиції Бутбі були слушними, оскільки за таких обставин учні могли відчувати себе вільними у виборі предметів, чим забезпечувалась мотивація навчання.

У Франції загальноосвітні школи, що відповідали нашим гімназіям називались ліцеями і колегіями (Вейсманъ, 1904а, с. 47).

Навчання в ліцеях і колегіях на обох відділеннях (класичному і реальному) було занадто роз'єднане і нерівномірне. У класичному відділенні акцент ставився на викладанні двох давніх мов, у реальному відділенні зосереджувалися на нових мовах з поглибленим курсом математики, природничих науках та інших реальних предметах. Класичний курс тривав 7 років (з початковими класами – 9 р.), реальний курс – 6 років (з початковими класами – 8 років). Нумерація класів у французьких ліцеях і колегіях була оберненою до нашої. 8-ий клас був найнижчим і у ньому навчалися діти з 9 років. Класичне відділення мало 7 класів: 6, 5, 4, 3, 2, клас риторики і останній вищий клас філософії, який ділився на дві секції: клас філософії і клас елементарної математики. Реальне відділення мало 6 класів: 6, 5, 4, 3, 2 і останній ділився на секцію словесності та секцію наук. Хоча реальна освіта мала величезне значення у сучасному житті, класична освіта мала більше простору і привілеїв. Реальна освіта не задовольняла ні тих, хто прагнув отримати вищу освіту, ні тих, хто мав на меті практичну діяльність. Більшість учнів залишали реальне відділення, так і не закінчивши його.

Реформа 1902 р. передбачала об'єднання класичного і реального відділень та усунення наступних недоліків: перенасичені програми, застарілі методи, неналежна увага до виховання. Було встановлено однаковий термін навчання на обох відділеннях (7 класів) та розроблено загальні програми з

загальних предметів.

Для полегшення навчання у середній школі та надання можливості певної завершеної освіти тим учням, що не хочуть чи не мають змоги пройти весь курс навчання в ліцеях і колегіях поділялося на два цикли: перший обіймав 4 нижчі класи (6-ий, 5-ий, 4-ий, 3-ий), другий – три вищі класи (2-ий, 1-ий, клас філософії та паралельний йому клас математики). Впродовж першого циклу на обох відділах учні отримували обсяг знань, що був цільним і завершеним. Після закінчення цього курсу на обох відділах учні могли отримувати свідоцтво про пройдені курси на основі оцінок протягом 4 років (Вейсманъ, 1904а, с. 52). Новий статут також мав на меті пристосувати середню школу до практичних потреб того часу. Було запропоновано запровадити практичні курси після закінчення першого циклу: сільськогосподарські, промислові, комерційні. Ці курси були для учнів, що хотіли займатися практичною діяльність, що не вимагала диплому бакалавра. Після закінчення курсів видавалося свідоцтво за результатами іспиту. Зміни в програмах стосувались лише розподілу навчального матеріалу внаслідок поділу навчального курсу на два цикли та додавання одного року навчання для реального відділення. Обсяг програм не був скорочений. Характерними рисами програм для французьких ліцеїв та колегіумів були надлишкова енциклопедичність та перенасиченість, що не відповідало віку та можливостям учнів (Вейсманъ, 1904а, с. 53). Так, у восьмому та сьомому класах (елементарне відділення) вивчали історію Франції з стародавніх часів до 1871 р. Програма з географії для другого класу передбачала вивчення:

І. Відкриття в галузі землеробства. Світ відомих стародавніх людей. Середньовічні торгові шляхи. Відомі мандрівники. Відкриття Америки і морського шляху в Індію. Дослідження південних морів. Дослідження Африки. Дослідження полярних країн. Географія як наука. Зображення землі: проекції, карти, глобуси.

ІІ. Земля у всесвіті. Сонячна система. Земля в сонячній системі. Рух Землі. Гіпотеза Лапласа. Огляд «геологічних епох». Сучасний стан Земної кулі:

розмір, будова, розподіл суші і води. Тверді елементи: земна кора, її склад, давні і нові формації, їх властивості, рельєф. Рідкі елементи: океани, моря, рух морів, морське дно, життя в морі. Газоподібні елементи: атмосфера, температура, рух атмосфери, вітри. Води: сніг, льодовики, джерела, річки. Береги: скелясті, пісчані, алювіальні. Мінерали. Флора і фауна. Розподіл рослин і тварин. Сучасні зміни землі, що виникають внаслідок внутрішніх причин: землетрусів та вулканів та від зовнішніх причин: впливу атмосфери, моря, вод текучих та підземних.

III. Людина. Місце людини в історії землі, населення земної кулі: його чисельність, статистика народжуваності та смертності. Головні центри населення. Раси, мови і вірування, їх розподіл. Країни цивілізовані і нецивілізовані. Людина і природа. Вплив природи на людину і вплив людини на природу. Пересування центрів населення і діяльності.

IV. Головні риси економічної географії земної кулі. Продукти харчування. Товари, з яких виготовляють тканини, якими освітлюють та опалюють приміщення. Дорогоцінні та корисні мінерали та метали. Сучасний економічний світ. Засоби пересування. Великі залізничні дороги на континенті, головні навігаційні лінії, головні порти та головні комерційні та промислові країни (Вейсманъ, 1904а, с. 54).

Надмірність цієї програми стає очевидною, якщо зауважити, що на це все призначалася всього одна година на тиждень.

Особливо вражає своїм розміром програма з філософії останнього вищого класу (класу філософії і паралельного класу математики). Після загального вступу на заняттях з філософії викладали психологію, естетику, логіку, моральність, елементи метафізики, тобто філософію у повному її обсязі. За вибором професора читали праці чотирьох філософів, величезний список яких був представлений у програмах, починаючи з Платона і закінчуючи Кантом, Міллем і Спенсером. Зрозуміло, що такий курс міг бути засвоєний лише поверхово. Набагато більше відповідала меті навчання та можливостям учнів програма філософії в німецьких гімназіях. Там викладали не всі філософські

науки, а лише логіку і частково емпіричну психологію в якості пропедевтики. Зауважимо, що для емпіричного відділу вищого класу програма була дещо скороченою, тут читали лише наукову філософію, так як вона більше підходила до точних наук. Тому на цьому відділі опускалася психологія та естетика та читалися лише логіка та методологія наук. Залишили лише моральність, як предмет, що мав особливе значення в французькій школі, щоб замінити закон Божий, який був виключений з навчальних предметів. Вже в підготовчому та елементарному класах давали настанови моральні та громадянські на уроках французької мови, історії та географії, а в четвертому і третьому класах на моральність припадав один урок на тиждень (Вейсманъ, 1904а, с. 55). У класі філософії та математики вона викладалася за досить великою програмою.

Незважаючи на свій великий розмір, французькі програми мали також і позитивні риси: природознавству відведено належне місце серед шкільних предметів; на особливу увагу заслуговує призначення 2 год. на тиждень на практичні заняття з фізики, хімії та природничих наук в трьох вищих класах: у другому і першому у відділеннях C та D, та в останньому класі у відділенні математики, в усіх класах введено малювання – до другого класу обов'язково, в інших двох класах – факультативно, звернено увагу на кращі методи викладання, зокрема нових мов (німецької, англійської, іспанської, італійської, а за останній час і російської). В програмах з вивчення нових мов не лише вказується те, що треба пройти в кожному класі, але також подаються детальні вказівки, як це робити. Окрім того, в інструкціях до програм ще раз рекомендується метод безпосередній чи натуральний, як такий що найшвидше приводить до цілі вивчення нових мов – розмовляти та писати ними. Тому на всіх ступенях вчителі повинні вимагати від учнів усний та письмовий переказ іноземною мовою. Читання повинно лише давати матеріал для цього та сприяти ґрунтовнішому засвоєнню мови. Граматика також повинна слугувати цій цілі. Її виклад повинен бути простим і практичним. Протягом всього курсу вчитель повинен розмовляти лише іноземною мовою і використовувати французьку мову лише тоді, коли є необхідність подати зрозуміліші та повніші пояснення

(Вейсманъ, 1904а, с. 55).

Статут надавав певне право видозмінювати розподіл навчального матеріалу згідно з рівнем розвитку учнів, їх кількості та інших обставин. Надавалося право вводити викладання нових предметів відповідно до місцевих потреб. Цілковита одноманітність програм вважалася шкідливою для навчання (Вейсманъ, 1904а, с. 57).

З 1894 р. для вступу на медичний факультет вимагався диплом бакалавра та свідоцтво про навчання протягом року на природничо-математичному факультеті. З новою структурою ліцеїв і колегіумів значно полегшився вступ на медичний та юридичний факультети, оскільки замість одного класичного відділення було створено три відділення з латинською мовою викладання, в одному з них поглиблено вивчали нові мови, в іншому реальні науки, що не створювало жодних перешкод для вступу на медичний та юридичний факультети. З труднощами могли стикнутися лише ті, що закінчили курс чисто реального відділення без давніх мов.

Реформа середньої школи у Франції виглядала наступним чином. Класичне відділення зберегло своє місце у ліцеях і колегіях. Грецька мова обмежувалася, натомість латинська отримала більше простору. На зміну одному класичному відділенню прийшли три латинські відділення (з грецькою мовою, з новими мовами, з природничо-математичними науками). Збільшився термін навчання у реальному відділенні, щоб зрівноважити термін навчання на обох відділеннях. Обидва відділення (класичне і реальне) за можливістю мали загальні програми з загальних предметів (Вейсманъ, 1904а, с. 67). Різноманіття відділень з латинською мовою мало на меті виявити різноманітні здібності та інтереси учнів. Поділ курсу навчання у ліцеях на нижчий і вищий давав можливість учням завершити своє навчання дещо раніше. Навчання у ліцеях стало практичнішим. Раніше після закінчення ліцею випускники могли вступати до вищих учбових закладів та працювати на державній службі. Тепер після закінчення першого циклу у ліцеях передбачали введення сільськогосподарських, промислових, торгових курсів. Вища елементарна

школа стала нерозривно зв'язаною з ліцеєм, забезпечуючи вільний перехід в ліцей.

Незважаючи на віддаленість у розвитку культурних традицій вітчизняні вчені аналізували досвід японської системи освіти. Характеризуючи японське шкільництво М.Таранько (1912) зазначав, що з 6 років діти були зобов'язані ходити до школи, яку за законом мали закінчувати у 14 років (хоча шкільний закон суперечив промисловому, що дозволяв приймати на фабрики дітей від 11 років. Отже, фактично, обов'язкове шкільне навчання завершувалася на 11-12 році життя (Таранько, 1912, с. 202-203).

Таранько (1912) зробив огляд предметів, що вивчалися на різних рівнях японської школи, що допомагало професійному зростанню учителів. У нижчих класах початкової школи вивчали наступні предмети: рідна мова, рахунки, «наука моральності», рухові вправи, рисунки, співи, ручні роботи, а для дівчат – шиття. Початкова школа вищого типу цілком відповідала нашій виділовій школі. Навчальний план шкіл вищого типу базувався на доповненні навчального плану початкових шкіл нижчого типу історією рідного краю, географією, природничими науками, рільництвом, науками про торгівлю і англійською мовою. Головним предметом в початкових школах обох типів була «наука моральності», яка не ґрунтувалася на жодній релігії. «Наука моральності» мала за мету розвивати сумління та чесноти. Повага і любов дітей до родичів, вірність в дружбі, прагнення до розвитку розумових здібностей і до набуття якнайбільшої кількості знань, почуття обов'язку праці для загального добра, послух перед законами, пожертви для добра рідного краю і пануючої династії – це найважливіші принципи японського виховання та головні завдання японської народної школи (Таранько, 1912, с. 203). Середня школа в Японії давала загальну освіту. Предметами в середніх школах були: «наука моральності», рідна мова, англійська або французька мова, всесвітня історія, географія, математика, природничі науки, фізика, хімія, законодавство, суспільна економія, рисунки і рухові вправи. Середня школа як і початкові

школи не сприяли самостійній інтелектуальній праці учнів (Таранько, 1912, с. 238).

Ковальчук (1905) у статті «Сучасний стан вихованя і науки в Японії» зазначив, що з 1871 р. у японських школах почалася реорганізація громадського виховання і навчання на засадах принципу: «Наука є необхідною всїм для морального і материяльного досконаленя ся, для полїпшеня условин ексистенциї, бо темнота є материю всьої нужди, котра гнобить суспільність» (Ковальчук, 1905, с. 60).

В Японії також була знана класична практика. Школи народні поділялися на 2 типи: нижчий і вищий. Структура тижневого навчання у народних школах вищого типу Японії представлена на рисунку 1.3.

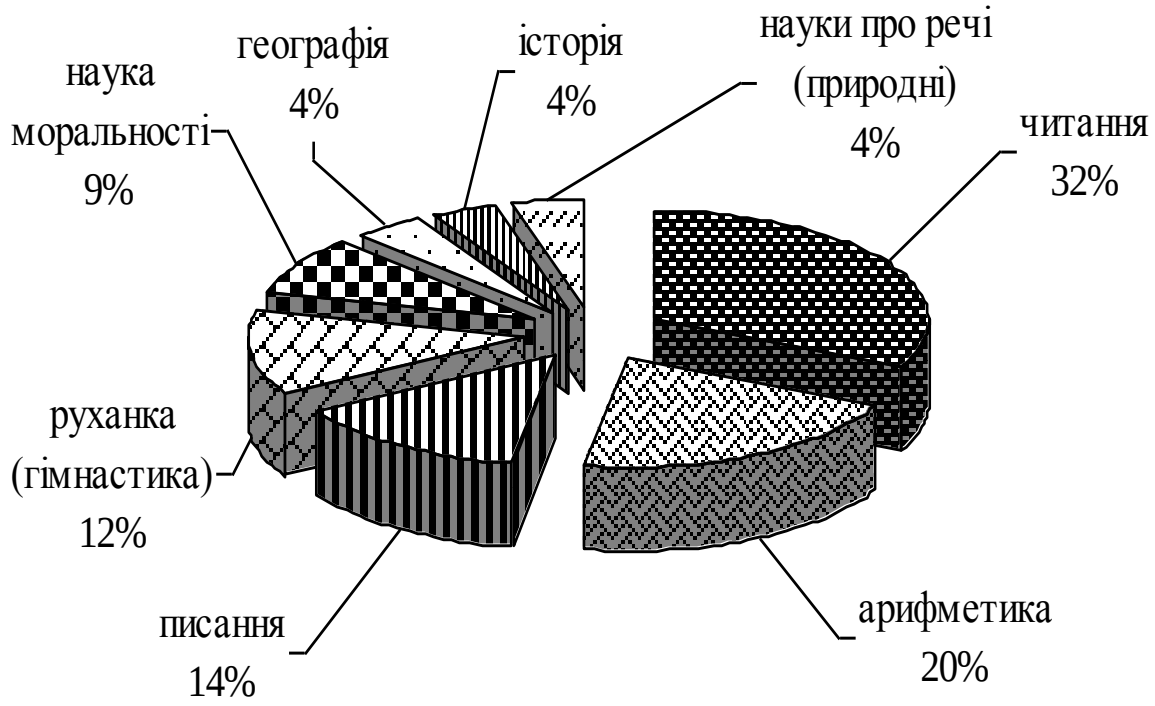

Рис.1.3. Структура тижневого навчання у народних школах вищого типу Японії (Ковальчук, 1905, с. 112-113)

Як видно з рисунку найбільша увага приділялася читанню і арифметиці, а найменша – географії та наукам про речі природні.

Учителі мали змогу дізнатися, що суть навчання у Японії полягала у вивченні всього на пам’ять у школі, до дому нічого не задавали (Ковальчук, 1905, с. 60).

Ковальчук (1905) також дав характеристику гімназійної освіти Японії, яка продовжувалась 5 років і 1 рік на доповнюючому курсі, учні закінчували гімназію в 18 років і могли вступати до вищої гімназії, де навчання тривало 3-4 роки, її закінчення давало можливість вступу до університету без окремого іспиту. З іноземних мов обов'язковими були англійська та або французька, або німецька. Вивчали наступні предмети: іноземні мови, японську літературу, хінську літературу, історію і географію, «науку природи», руханку, «науку моральності». Самостійність і індивідуальність учнів були занедбані (Ковальчук, 1905, с. 162).

З 1890 р. початкова освіта стала обов'язковою, а з 1900 р. вона стала безкоштовною. В 1893 р. було вжито заходи для розширення технічної освіти (Шляпкинъ, 1906, с. 184).

З кожним роком зростала увага до американського досвіду розвитку освітніх систем. На сторінках «Учителя» дослідник Бурхарда (1898) всебічно аналізував систему освіти в США. У народних школах в Вашингтоні навчальний план був не лише однаковий для всіх шкіл, але і для хлопців і дівчат. Релігію не вивчали зовсім, залишаючи її недільним школам різних віросповідань. Навчали наступних предметів: англійської мови, рахунків, рисунків, моделювання, письму, фізіології, співам та гімнастики. Першою і найголовнішою ціллю початкового навчання було розвинути «наглядні здібності» (Бурхарда, 1898, с. 165-168).

Для українського учительства важливо було знати, що головне місце в Public School займала рідна мова. Вона була предметом особливо сумлінного ставлення і продовжувалась весь восьмирічний курс, починалася усною розмовою про речі, читанням, письмо, і переходила у орфографію, граматику, стилістику, читання класичних творів. Письмові вправи займали в американській школі дуже багато часу і були звичайною формою державних і шкільних іспитів (Один день в американьских школах, 1898, с. 287).

Не залишився поза увагою дослідників досвід Норвегії, Швейцарії, Данії, Швеції.

Закон, що вийшов у Норвегії у 1896 р., стосувався середніх шкіл і гімназій і перевищив все, що до того часу було зроблено. Навчання «метрвих мов» стало необов'язковим. В середній школі було запроваджено вивчення німецької і англійської мов, а в гімназії ще й французької мови (З дидактики, педагогії і т.п., 1898, с. 7). Гімназії мали два напрями а) гуманістичний (основні предмети: історія і мови); б) реалістичний (основні предмети: математика, «наука природи»). Класичних мов в науковому плані зовсім не було. На іспиті зрілості перевіряли знання німецької і англійської мови в обох типах гімназій. Дирекція мала право в певних випадках змінювати навчальні предмети та кількість навчальних годин. За згодою керівництва школи можна було запроваджувати книговедення (бухгалтерію), торгівельні рахунки, варіння (Справи шкільництва в Норвегії, 1897, с. 75-76).

«Учитель» також привертав увагу вчителів до системи освіти Швейцарії, де у віці 6 років вступала дитина до школи елементарної Primarshule і продовжувала навчання до 12 років. Учні, яких задовольняло закінчення школи елементарної, були зобов'язані до 15 років ходити до так званої Repetishule, де заняття відбувалися лише 1 раз на тиждень. В тих школах крім читання і письма, релігії і рахунків, викладали також початки природничих наук, історію, географію і рисунки, особливу увагу надавали співам та гімнастиці (Шкільництво в Швайцарії, 1897, с. 198-199).

Ющишин (1909) у статті «Школи в Швайцарії» доводив до відома вчителів, що народні школи Швейцарії поділялася на 3 типи:

1) Ecoles enfantines («дитячі огородці»), куди ходили діти від 3 до 7 років. Ця школа мала велику користь для розвитку дітей і значно полегшувала педагогічну працю вчителя у головній школі. Навчання було необов'язковим, діти вчилися «наглядним способом» читати, писати, рахувати, малювати, співати. Найбільшого значення надавалося фізичним вправам, іграм, гімнастиці. Курс мав на меті фізичний, інтелектуальний і етичний розвиток дітей.

2) Ecole primaire (головна школа), де навчання тривало від 7 до 13 року життя. Вступаючи до цієї школи діти складали пробний іспит з читання і письма. До навчального плану входили: читання, письмо, рисунки, французька і німецька мови, елементарна географія, історія рідного краю, основи фізики і природознавства, співи, руханка і ручні роботи. Навчання всіх предметів велося «природно-наглядним методом» разом з численними екскурсіями, оглядами музеїв, виставок, фабрик.

3) Ecole complementaire (школа доповнююча), де молодь «заокруглювала» свої знання від 12 до 15 року життя (Ющишин, 1909, с. 149-150).

Провідною ідеєю статті «Учитель народний в Швайцарії» було те, що швейцарська школа визнавала засади педагогіки Гербарта. Педагогіка Гербарта знаходила практичне застосування в «наглядному методі навчання», що поступово переходив від конкретних понять до абстракції, що сполучав нові ідеї з набутими раніше, абстрактні поняття часто повторювалися, допоки повністю не ставали «духовною здобутком дитини» (Учитель народний в Швайцарії, 1898, с. 210).

Середня школа Швейцарії мала на меті або готувати своїх вихованців після отримання загальної освіти до досягнення вищого рівня розвитку та ширшого визнання, або вивчали окрему галузь знань. Швейцарська гімназія акцентувала на вивченні літературно-історичних наук, особливо давньо-класичного напрямку. Реальна школа, яку називали також промисловою чи ремісничою, ухилялася від давньо-класичних мов і особливу увагу звертала на вивчення разом з новими мовами наук математичних та природничих, мала торгове відділення, що здійснювало підготовку до торгівельної сфери. Швейцарська гімназія готувала до університетського курсу (теологія, юриспруденція, медицина, ветеринарна наука, філологічно-історичне відділення філософського факультету). Реальна школа разом з доступом до політехніки надавала своїм вихованцям право на вивчення медицини, відвідування математичного та природничого відділень філософського факультету (Позднѣевъ, 1905, с. 41).

Таранько (1911) у статті «Сучасне шкільництво в Данії» зазначав, що одним з найважливіших принципів народної школи Данії було: «виховувати дітий в дусї христіянсько-євангелицького віроісповіданя так, щоби в будучности стали образованими людьми та пожиточними горожанами краю» (Таранько, 1911, с. 15). Навчальними предметами в датській школі були: рідна мова, релігія, письмо, рахунки, історія і географія, співи та рухові вправи. Всі діти у віці від 7 до 14 років були зобов'язані ходити до народної школи. Родичі могли також віддавати своїх дітей до приватних шкіл або виховувати їх вдома, але у такому випадку діти мусили у місцевій шкільній комісії показувати знання тих відомостей, яких в тому віці в народній школі вивчали (Таранько, 1911, с. 53).

Вищі народні школи Данії відповідали нашим народним школам по містах. Доповнюючим ступенем народної школи для дітей у віці 11-12 років були середні школи, які відповідали чотирьом нижчим класам наших реальних гімназій. В середній школі навчальний курс народної школи доповнювали німецькою і польською мовою, природничими науками, фізикою, математикою, хімією і гігієною. Навчання у датських гімназіях тривало 3 роки і велося в 3-ох напрямках: класичному, природничо-математичному і лінгвістичному (сучасні мови) (Таранько, 1911, с. 53).

З 1901 р. у Данії вступив в силу новий закон про шкільну освіту. Кожна дитина у віці 7 років повинна відвідувати школу. За заявою батьків до школи могли прийняти 6-річних дітей. У школі навчалися до 14 р., за згодою педагогічних колективів могли залишитись і далі.

За пропущені уроки батьки дітей платили штраф 12 коп за перший раз, 25 коп за повторні рази. (1 крона = 100 коп).

Дітей ділили на класи з врахуванням віку, успішності та обдарувань. Максимальна кількість учнів у класі – 30 осіб (величезний крок вперед у порівнянні з попереднім законом, що дозволяв 80 учнів у класі).

В молодших класах дітей готували до старших класів шляхом наочного навчання. Діти вчилися читати, писати, рахувати (дії над цілими числами), вивчали прості дитячі пісеньки та псалми. Подавалися короткі відомості з

біблійної історії, вітчизняної історії та географії (Новый законъ о народномъ образованіи въ Даніи, 1901, с. 92).

В старших класах вивчали датську мову (в кожному класі не менше 287 год. на рік), Закон Божий, письмо, математику, історію, географію, співи, малювання, рукоділля для дівчат та гімнастику для хлопчиків. Шкільні ради мала право видавати окремі положення щодо викладання природознавства, ручної праці, гімнастики для дівчат.

Навчання тривало не менше 41 тижня на рік. В міських школах щотижня навчалися 21 год., а в сільських – 18 год. (години на гімнастику, рукоділля, ручну працю та малювання не враховувалися). Новий закон стосувався сільських та провінційних міських шкіл (Новый законъ о народномъ образованіи въ Даніи, 1901, с. 93).

У Копенгагені цей закон не діяв, відповідно шкільну освіту регулювали статути 1844 та 1876 рр. Школи Копенгагена поділялися на платні та безкоштовні. Учні платних шкіл платили по 1 кроні в місяць за навчання і безкоштовно отримували лише книги для читання. Всі школи були семикласні. У перших трьох класах програми навчання були однаковими. У наступних класах в платних школах додатково вивчали німецьку мову. До навчального курсу входили наступні предмети: закон Божий, датська мова, практична логіка, світова та вітчизняна історія, географія, природознавство, математика, бухгалтерія, каліграфія, малювання, співи, гімнастика та ручна праця.

Програма випускного класу копенгагенської школи з вітчизняної історії передбачала огляд становища різних класів та державного устрою до 1660 р., згодом подаються зміни в державному устрої у цьому році, відомості з історії Данії з 1660 р. (правління, відомі державні діячі, стан селян та земельна реформа, визвольний рух останнього століття, сучасний державний устрій). Вибір найцікавіших моментів для дітей покладався на розсуд учителя. Розповідь супроводжувалась демонстраціями історичних картин, читанням уривків з найкращих історичних творів (Новый законъ о народномъ образованіи въ Даніи, 1901, с. 94).

Програма випускного класу копенгагенської школи з природньої історії передбачала вивчення будови тіла людини. Викладання велося наочним методом (розглядали скелет та його частини, малюнки, моделі, пояснювальні малюнки на дошці). Паралельно подавалися корисні гігієнічні відомості. Наприклад, при вивченні скелета та м'язів розповідали про значення тілесних вправ, гімнастики; при вивченні органів травлення – про їжу та напої, різні харчові речовини та їх значення, про догляд за зубами; при вивченні дихальних органів – про склад повітря, свіже і несвіже повітря, вентиляцію, при вивченні шкіри – про догляд за шкірою, купання та миття, догляд за волоссям.

Школи Копенгагена були добре оснащені навчальними посібниками та всім необхідним для наочного навчання, що ставило їх на рівні зі школами Швеції, Норвегії та Фінляндії (Новый законъ о народномъ образованіи въ Даніи, 1901, с. 95).

У 1882 р. шкільництво Швеції перейшло до Міністерства просвіти і віросповідань, кожне місто і село було зобов'язане відкрити школу. Шведські діти починали своє навчання у 6 років у нижчому відділі народної школи. Згодом переходили до народної школи, де навчання тривало 4 роки. Шкільний примус тривав в Швеції 6 років, але за ті 6 років мала шведська школа кращі успіхи ніж австрійська за 8 років. В народних школах вивчали релігію, рідну мову, рахунки, геометрію, каліграфію, вітчизняну та всесвітнью історії, «природописні» науки, рисунки, співи, садівництво і ручну працю. Дівчата додатково вчилися хатнього господарства та приготування страв. У віці 9 років діти, що хотіли отримати ґрунтовнішу освіту за ту, що подавалася в народній школі переходили до реальної школи, що передбачала 6 років навчання та давала освіту, потрібну для практичних цілей. Після складання кінцевого іспиту в такій реальній школі учень отримував право працювати при державній поштовій, телеграфній або залізничній службі. Якщо учень хотів вчитися далі, то закінчував реальну школу на 1 рік швидше і переходив до гімназії, де навчання тривало 4 років (Шведське шкільництво, 1908, с. 210-211).

В Швеції існувало два типи гімназій: латинські (гуманістичні) і модерні (без вивчення латинської мови). Навчання в гімназіях завершувалася підсумковим іспитом, який одночасно мав значення вступного іспиту до університету або до аналогічної вищої школи. Загалом навчання в середніх школах тривало 9 р., а якщо врахувати народну школу то – 12 р., стільки ж, скільки в нас після закінчення гімназії.

В шестикласовій реальній школі вчили: релігії, шведської мови, німецької мови, англійської мови, історії, географії, математики, музики і гімнастики. До необов'язкових предметів у шведських реальних школах належали: французька мова, фізичні вправи, хімічні вправи, геологічні вправи, рисунки, «наука зручності», жіночі ручні роботи (для дівчат), інструментальна музика (Шведське шкільництво, 1908, с. 211).

Науковий план в гімназіях модерного відділу включав: 8 год. релігії, 12 год. шведської мови, 11 год. історії, 3 год. географії, 2 год. логіки і психології, 25 год. математики, 6 год. біології, 12 год. фізики, 8 год. хімії та 8 год. рисунків; в латинському відділі: 8 год. релігії, 12 год. шведської мови, 24 год. латинської мови, 12 год. грецької мови, 8 год. німецької мови, 12 год. французької мови, 11 год. історії, 3 год. географії, 2 год. логіки і психології, 18 год. математики, 6 год. біології, 7 год. фізики, 8 год. рисунків. Учень міг не вивчати двох предметів (за винятком релігії і шведської мови), але ці предмети не повинні були перевищували 6 год. (Шведське шкільництво, 1908, с. 211).

Закономірно, що в центрі уваги вітчизняних педагогів була Австрія і Німеччина.

У статті «Про шкôльництво народне въ Австріи» було зазначено, що завданням народної школи є моральне і релігійне виховання дітей, розвиток їх розумової діяльності, подання їм відомостей, потрібних в повсякденному житті, школа мала покласти основу для виховання здібних людей і членів суспільства. Народні школи ділилися на звичайні народні школи і виділові. В кожній народній школі навчали релігії, мови, рахунків, географії, історії з особливим розглядом Австрії, письму, «науки геометриних форм», співам, гімнастиці.

Дівчата додатково вивчали жіночі роботи і домашнє господарство. У виділових школах до предметів народної школи додавалися ведення книг (бухгалтерія) і одна іноземна мова (Про шкôльництво народне въ Австріи, 1891, с. 371).

Виняткову спробу сполучення класичної гімназії та реальної школи було зроблено у Австрії у 1903/1904 навчальному році у німецькому закладі у місті Дечин. У цій школі перші два класи відповідали першим двом класам класичної гімназії, але ще додавалася обов'язкова наука рисунків. Учнів у цих двох класах навчали різних предметів спільно. У 3 та 4 класах до спільних предметів додавалися грецька або французька мови. Далі спільними залишалися лише релігія, рідна мова, історія та пропедевтика філософії, частково математика та природничі науки. Окремо у класичному відділі вивчали латинську та грецьку мови, а у сьомому класі – хімію, у реальному відділі окремо вивчали французьку та англійську мови, нарисну геометрію, рисунки, а додатково – вищу математику та природничі науки. За бажанням учні класичного відділу починаючи з 5-го класу могли вивчати англійську мову, нарисну геометрію та рисунки. Аналогічно учні реального відділу могли вивчати латинську мову. Навчальний план цієї школи представлений у таблиці 1.4.

Уряд Пруссії, бажаючи задовольнити вимоги часу та місцеві потреби, надавав певну свободу у складанні навчальних планів. Таким чином, у містах, де була лише класична гімназія і не було інших навчальних закладів, було дозволено не вивчати грецьку мову та замінити її на англійську. І, навпаки, у реальних гімназіях дозволялося замінити вивчення англійської мови на грецьку (Вейсманъ, 1901, с. 72). У додатку Г подано навчальні плани баварських та нюттеберських гімназій 1891 р.

Відмінності пруської та французької реформ: закон Божий, що зберіг своє місце у пруських школах як один з основних предметів, у французьких школах був цілком виключеним (Вейсманъ, 1904, с. 68).

При порівнянні розкладів, загальна кількість щоденних уроків за новими планами майже не змінилася. Звична кількість становила від 22 до 24 уроків і не перевищувала 27-28 уроків. З латинської мови скоротили 5 уроків, а з

грецької – шість. Додали уроки з нових мов, історії, математики і природознавства. Суттєвим нововведенням було запровадження годинної тривалості уроку, хоча допускалися, як і раніше, з врахуванням віку, кількості учнів та особливостей предмета уроки тривалістю 30 хв та 2 год. з проміжком для відпочинку (Вейсманъ, 1904, с. 69).

Таблиця 1.4

Навчальний план школи м. Дечин (Австрія), що поєднував класичний та реальний відділ, 1903-1904 (Kulczyński, 1908, s. 221)

	I	**II**	**III**			**IV**			**V**			**VI**			**VII**			**VIII**		
			К	**С**	**Р**	**К**	**С**	**Р**	**К**	**С**	**Р**	**К**	**С**	**Р**	**К**	**С**	**Р**	**К**	**С**	**Р**
Релігія	2	2	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	2	-
Латинська мова	8	8	-	6	-	-	6	-	6	-	-	6	-	-	5	-	-	5	-	-
Грецька мова	-	-	5	-	-	4	-	-	5	-	-	5	-	-	4	-	-	5	-	-
Німецька мова	4	4	-	3	-	-	3	-	-	3	-	-	3	-	-	3	-	-	3	-
Французька мова	-	-	-	-	5	-	-	4	-	-	3	-	-	2	-	-	2	-	-	2
Англійська мова	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	2	-	-	2	-	-	2
Історія та географія	3	4	-	3	-	-	4	-	-	3	-	-	4	-	-	3	-	-	3	-
Математика	4	4	-	4	-	-	4	-	-	4	-	-	3	1	-	3	-	-	2	1
Нарисна геометрія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3	-	-	2
Природнича історія	2,5	3	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
Фізика	-	-	-	3	-	-	3 [1]	-	-	-	-	-	-	-		3	1	-	3	-
Хімія	-	-	-		-	-	3 [2]	-	-	-	3	-	-	2	2 [2]	-	-	-	-	-
Пропедевтика філософії	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2	-
Рисунки	4	4	-	4	-	-	4	-	-	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	2
Каліграфія	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
РАЗОМ	**28,5**	**29**	**5**	**25**	**5**	**4**	**26**	**4**	**11**	**15**	**11**	**11**	**14**	**12**	**10**	**16**	**10**	**10**	**15**	**11**

К – класичний відділ

С – спільне навчання

Р– реальний відділ

[1]– лише у першому півріччі

[2]– лише у другому півріччі

Достатньо велика увага зверталася на освітні традиції змісту освіти в Чехії, Фінляндії, Бельгії.

У чеських народних школах навчання тривало 8 років від 6 до 14 року життя. Обов'язковим було вивчення лише однієї мови: чеської або німецької, внаслідок чого учні мали багато часу, щоб набути відповідних знань з арифметики, геометрії, історії, географії, природних наук, практичного городництва, садівництва, бджільництва (Народні школи в Чехах, 1899, с. 3).

В нижчих школах Фінляндії викладали закон божий, читання, письмо, арифметику з вивченням геометричних фігур, малювання, співи та гімнастику. У вищій школі до перерахованих предметів додавались ознайомлення за хрестоматією з найкращою національною літературою, географією, історією, вимірювання поверхонь та об'ємів, ботаніка, зоологія та рукоділля (для дівчат). Навчання ремеслам, садівництву, догляду за дітьми (для дівчат) заохочувались навчальними відомствами. В нижчих школах хлопці та дівчата навчались разом, а у вищих – нарізно. В сільській місцевості створювалися лише вищі школи. Первинне навчання читанню та письму забезпечували батьки або старші члени сімей. Але не всі діти могли навчитися грамоти вдома (сироти, бездомні, діти неграмотних чи малограмотних батьків). Для них створювали пересувні школи грамоти на 10-12 тижнів. Духовенство контролювало всі школи грамоти та домашнє навчання. Отже, в селах існували світські вищі народні школи та церковні школи грамоти, а у містах – світські вищі та нижчі школи. На думку багатьох фінських педагогів домашнє навчання мало важливе соціальне значення, зміцнюючи родинні зв'язки та підтримуючи святість родинного вогнища. В містах така практика була неможливою, оскільки міське робітниче населення не мало часу для навчання дітей. Однак, часто домашня та церковна освіта давали погані результати, внаслідок чого до вищої школи вступали малограмотні діти. Для покращення існуючої ситуації вища школа весною та восени під час польових робіт перетворювалась в «дитячу» (підготовчу) школу для дітей, що мали бажання восени вступити до вищої школи. Підготовчий курс тривав близько місяця – з кінця серпня до кінця

вересня (під час канікул у вищій школі). На заняттях діти розвивали навички читання, письма та початкової арифметики. Підготовчий курс був свого роду іспитом для вступу до вищої школи. Навчальний рік у фінській народній школі тривав 174 дні. На одного вчителя не повинно припадати більше 50 учнів. Навчання тривало щодня 5-6 год. Два-три рази на тиждень після обіду сільський вчитель повинен був займатися з особами, що закінчили школу та всіма бажаючими поповнити свою освіту. Фінські педагоги надавали ручній праці величезного виховного значення (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 192, арк. 54).

Характеризуючи Бельгійську народну школу Русова (1911а) зауважила, що мінімальна обов'язкова програма початкової школи була значно ширша у порівнянні з вітчизняною. Школа була вільною від централізації та «мертвенної» традиції, була тісно пов'язана з соціальним та економічним життям. ЇЇ називали «школою для життя». Навчання велося рідною мовою місцевого населення (фламанською). Також вивчали державну мову – французьку. Всі циркуляри та розпорядження друкувалися на цих двох мовах. 90 % учнів звільнялися від плати за навчання (Русова, 1911а, с. 170). Закон Божий відносився до необов'язкових дисциплін і за заявою батьків дитина могла його не вивчати. З цієї причини ці уроки були або першими, або останніми (Русова, 1911а, с. 167).

Традиційну зацікавленість вітчизняних авторів досліджуваного періоду викликав досвід Великобританії. Середня школа у Великобританії називалася grammar school і мала на меті підготовку до вступу до університету. За 1901 р. із 9992 учнів в оксфордській іспитовій комісії успішно здали 6285 осіб, із 14473 учнів в кембриджській іспитовій комісії успішно здали 10484 осіб (Степановъ, 1908, с. 30).

Прагнення до постійного покращення середньої освіти у Великобританії було притаманне владі, що постійно зверталася в своїх звітах з закликом як до педагогів так і до населення сприяти поступу середньої школи. Зазначалося, що інформація про середні школи у різних кінцях країни, отримані від

королівських інспекторів в 1903 р. давали серйозний привід для занепокоєння щодо викладання в тих школах. Серед недоліків були: передчасна спеціалізація, поступове погіршення рівня літературної та лінгвістичної освіти. Пропонувалася заміна загальноосвітніх предметів природничо-науковими курсами.

Навчальний план середньої школи за законом 1904 р. базувався на наступних засадах:

- навчальний план повинен містити щонайменше чотирирічний курс загальної освіти;
- в підготовчих класах повинні викладати англійську мову, географію, історію, числення, каліграфія, малювання, фізичні вправи. Також повинна приділятися увага розвитку спостереження, навчанню ручній праці та співам;
- середній вік учня, що вступав до середньої школи не повинен бути меншим 12 років і шкільний інспектор повинен бути впевнений, що клас загалом зрілий для початку цих занять;
- повинні вивчатися англійська мова і література та принаймні ще одна мова окрім англійської, географія, історія, математика, природознавство та малювання. Достатня увага повинна зосереджуватись на ручній праці та фізичних вправах;
- не менше 4,5 год. на тиждень повинні відводитися на англійську мову, історію та географію, не менше 3,5 год. на одну іноземну мову, або не менше 6 на дві, не менше 7,5 год. на природознавство і математику, з яких 3 год. повинно відводитись на природознавство. Навчання природознавству повинно бути теоретичним і практичним (Степановъ, 1908, с. 31).

В жіночій школі, де загальна кількість тижневих годин була менше 22 год., (Степановъ, 1908, с. 32) час відведений на природознавство і математику міг бути скороченим за умови, що хоча б 3 год. припадало на природознавство. Особливим міністерським розпорядженням могло бути усунено викладання іноземних мов, якщо натомість вивчення англійської гарантувало рівноцінну лінгвістичну та літературну освіту.

Навчальний план міг формуватися з врахуванням інтересів учнів, що залишаються в навчальному закладі після закінчення курсу, щоб дати їм можливість більш детально вивчати предмет чи групу предметів в схваленому міністерством обсязі.

Навчальний рік починався 1 серпня і тривав до 31 липня. Навчання тривало 36 тижнів. Кожен прихід учнів до школи передбачав навчання не менше 2 год. Не менше 13 тижневих год. відводилося на вивчення математики (включаючи теоретичну і практичну геометрію), природознавство і малювання, з яких 5 год. відводилося на природознавство (з них 3 год. на практичні заняття). До середньої освіти допускалися діти віком від 13 р.

Як видно з плану, на реальну освіту в Англії зверталася особлива увага.

З першого квітня 1906 р. збільшились вимоги до вчителів, від яких вимагалась повна університетська освіта та по року теоретичної та практичної спеціальної підготовки. Також з особливого дозволу інспектора, до середньої освіти допускалися діти до 12 років. На курс математики разом з природною історією відводилося замість 7,5 год. – 7 год., з яких на природознавство відводилося не менше 2 год. замість 3 год. На ручну працю протягом першого і другого року навчання відводилося не менше 1,5 тижневих год. Хлопців вчили користуватися слюсарними та столярними інструментами, а дівчат навчали кулінарній, пральній, молочній справі, шиттю та домогосподарству (Степановъ, 1908, с. 33).

Міністерство висунуло три обов’язкові вимоги до шкільної освіти:

- викладання повинно бути загальноосвітнім та спрямовуватись на розвиток усіх здібностей. Спеціалізація повинна відбуватися пізніше;
- викладання повинно бути прогресивним. Непрогресивне викладання знеохочує та не стимулює учня;
- курс навчання повинен бути повним та повинен будуватися за таким планом, щоб в різних галузях знань виконати визначену програму, а не зупинитися на поверховому вступі до неї.

Кількість учнів в класі становила 30-35 осіб. Заняття тривали з 9 год. до 15.15 год. з великою перервою з 12 год. до 12.45 год. Необов'язкові предмети вивчали у середу після обіду, в суботу зранку, в інші дні з 15.40 год. до 16.20 год. (Степановъ, 1908, с. 35).

Узагальнюючи особливості змісту освіти в зарубіжних країнах наприкінці XIX – на початку XX ст., зазначимо, що зміст освіти Швеції був найоптимальнішим. Помітним було значне обмеження щодо вивчення стародавніх мов. Привертав увагу той факт, що в двох найвищих класах учень міг відмовитись від 2 предметів, на вивчення яких відводилося не більше 6 навчальних годин. Вивчати мови починали з шведської, далі – найбільш спорідненої німецької, а відтак латинської або французької. Характерною для системи освіти Швеції була можливість укладення індивідуальної траєкторії навчання для окремих учнів.

На основі публікацій в періодиці, узагальнення праць вітчизняних авторів можна зробити висновок про високий рівень обізнаності із зарубіжним досвідом. Це мало значення, так як дозволяло використовувати певні прогресивні ідеї, підвищувало рівень педагогічної культури, сприяло впровадженню і сприйняттю освітніх реформ.

Висновки до першого розділу

У першому розділі висвітлено історіографію проблеми змісту освіти в середніх школах України; охарактеризовано суспільно-політичні та економічні передумови реформування змісту освіти в школах України; а також відображено специфіку розвитку теоретичних основ змісту освіти в зарубіжних середніх школах.

Вказано, що дослідження останніх років, дотичні до проблеми розвитку теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України в другій половині XIX – на початку XX ст., можна поділити на кілька груп.

До першої належать праці, в яких розкривається специфіка змісту шкільної освіти протягом досліджуваного періоду в різних регіонах України: у західноукраїнському регіоні (І. Курляк, З. Саф'янюк), у Галичині (Б. Ступарик, В. Стинська), на Буковині (О. Пенішкевич, І. Петрюк), на Закарпатті (Н. Марфинець), у підросійській Україні (В. Омельчук, Т. Багрій, І. Лисенко, О. Самойленко, Л. Рябовол, Н. Петренко, С. Фатальчук, Л. Терських).

Низка науковців зосередили свої розвідки на профільному змісті освіти досліджуваного періоду: математичні дисципліни (І. Житарюк, Н. Міськова), географія (І. Шоробура, Л. Мельничук), природничі дисципліни (А. Мартін, Л. Гуцал), дисципліни гуманітарного циклу (А. Долапчі, Н. Марфинець). Їхні праці складають другу групу джерел.

До третьої групи належать дослідження питань змісту шкільних підручників (Я. Кодлюк, Н. Кузьменко, І. Козак).

Останню групу праць складають ті, що стосуються різних аспектів змісту шкільної освіти: (М. Чепіль, І. Зайченко, С. Лаба, І. Мищишин, Н. Ігнатенко, І. Гаврищак, Е. Ананьян, В. Городиська, Т. Сухенко, В. Добровольська).

Встановлено, що незважаючи на багатоаспектість вивчення означеної проблеми, цілісне дослідження розвитку теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України в другій половині XIX – на початку XX ст. відсутнє, що актуалізує проблематику нашої дисертаційної роботи. Поза увагою дослідників залишилися архівні матеріали, які відтворюють важливі аспекти проблеми, недостатньо проаналізована навчальна література (навчальні плани, програми, підручники), звітна шкільна документація, хроніки навчальних закладів.

Розвиток змісту освіти у середніх школах України у другій половині XIX – на початку XX ст. зумовлювався суспільно-політичними та економічними обставинами – перебуванням краю у складі Австро-Угорської монархії та Російської імперії, активізацією політики денаціоналізації у всіх частинах України. Хоча після революції 1848-1849 рр. на західноукраїнських землях виникли сприятливі умови для організації національної школи, протягом

короткого проміжку часу внаслідок наступних реформ їх було ліквідовано. У підросійській Україні про національну школу не могло бути й мови. Навчальний процес здійснювався за російськими навчальними планами, програмами та підручниками.

Узагальнюючи суспільно-політичні та економічні передумови розвитку змісту освіти в середніх школах досліджуваного періоду виокремлюємо три періоди, які характеризують динаміку змін. Своєрідним відліком став 1848 р. (скасування панщини, нова конституція, створення у Львові Головної Руської Ради), затвердження в 1849 р. нових нормативних документів про гімназійну освіту обумовили початок нового періоду в освіті, який тривав до 1867 р. У 1867 р. заснована Австро-Угорська імперія, законодавство якої передбачало дозвіл на вивчення української мови в гімназіях, сприяло відкриттю нових навчальних закладів. Другий період тривав до 1900 р. Саме в 1900 р. розпочалася системна оцінка рівня грамотності в різних країнах, порівняння фінансування з розрахунку на одного учня, почали відкривати ліцеї для жінок. Третій період тривав до 1914 р. Він характеризується значним зростанням кількості початкових шкіл, поступовим збільшенням відсотка українських дітей, які навчалися в гімназіях.

Перший період на підконтрольних Росії українських землях, у контексті теми нашого дослідження, починається на початку 50-их рр. XIX ст. і триває до 1863 р. (прийняття Валуєвського указу). Тотальна русифікація стає нормою. Статут 1864 р. лише узаконив нові завдання в галузі освіти. Другий період тривав в освіті Російської імперії до 1900 р. Якщо в європейських країнах у цей час зростає зацікавленість в освіті громадян, то система початкової та середньої освіти в Росії наче зупинилася в очікуванні змін. Третій період, який також тривав до 1914 р. характеризується хаотичними пошуками вирішення складних проблем. І хоча зменшується увага до класичних мов, формально скасовується заборона української мови, Державна Дума розглядає освітні законопроекти всі ці заходи мали тимчасовий характер, а з початком першої світової війни уряд

традиційно повертається до звичних репресивних заходів, які вже не могли зберегти тоталітарну імперію.

Важливим упродовж досліджуваного періоду є протиріччя між широким висвітлення, зокрема в періодичних виданнях, зарубіжного досвіду і можливостями його практичного використання. Якщо в зарубіжних середніх школах було забезпечено належне фінансування з розрахунку на одного учня, навчальні плани і програми відзначалися стабільністю, зміни проводилися поступово відповідно до потреб науки і практики, вдалося забезпечити раціональне співвідношення між предметами гуманітарного і природничо-математичного циклу, то вітчизняні педагоги могли лише мріяти про такий рівень державної підтримки.

Результати нашого дослідження дозволяють назвати загальні тенденції характерні для змісту освіти в зарубіжних країнах: важливу роль у змісті освіти відігравала «наука моральності»; значна увага зверталася на захист довкілля; поширювалися в молодіжному середовищі початкові відомості з економіки, елементи самообслуговування, гімнастика; набував популярності естетичний розвиток учнів на уроках малювання і співів, пропонувалися корисні гігієнічні відомості; досвід успішного вивчення іноземних мов не втрачає значимості до наших днів; заслуговує на увагу розвиток філософської культури учнів, вивчення елементів психології, логіки; головне місце в зарубіжних школах займала рідна мова, яка була предметом особливої уваги і вивчалася упродовж перебування учня в школі, починаючи з усної розмови про речі, читання, письма; науково обґрунтований зміст освіти забезпечував перехід до орфографії, граматики, стилістики, читання класичних творів; письмові вправи займали в школі багато часу і були звичайною формою державних і шкільних іспитів.

Матеріали розділу відображені у таких публікаціях автора: Вихрущ 2006a, 2019; Vykhrushch, 2018.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ

У другому розділі «Теоретичні основи обґрунтування змісту освіти в середніх школах України» виконано аналіз сутності та специфіки змісту гуманітарної освіти; висвітлено дидактичні основи змісту природничо-математичної підготовки; представлено науково-методичне обґрунтування удосконалення змісту освіти.

2.1. Сутність та специфіка змісту гуманітарної освіти

Гуманітарні аспекти в змісті освіти загальноосвітніх шкіл викликають особливий інтерес. Пояснюється це насамперед тим, що саме при вивченні предметів гуманітарного циклу в середніх школах минулого досягалися чи не найбільші успіхи. Розглянемо декілька характерних прикладів.

В австрійських гімназіях курс навчання тривав 8 років. Кількість тижневих годинних уроків становила: в першому класі – 25 год., в другому – 28 год., в третьому, четвертому та восьмому – по 30 год., в п’ятому, шостому та сьомому по 29 год. Відповідно до Організаційного нарису гімназій і реальних шкіл Австрії 1849 нові мови, рисунки, співи, гімнастика, каліграфія вводилися відповідно до потреб та можливостей окремих гімназій (Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, 1849, c. 20).

Класичні гімназії давали здебільшого гуманітарну освіту. У навчальних планах понад 35 % навчальних годин відводилося на вивчення грецької і латинської мов, а всього на мови (разом з українською, німецькою і польською) відводилося до 65 % навчальних годин, в той час як на предмети математично-природничого профілю відводилося лише 20 % годин (Благий, 1999, с. 8).

Французька та англійська мови, каліграфія, малювання, співи та гімнастика не були обов'язковими для учнів, але їх викладання було обов'язковим у гімназії. При вступі у гімназію батьки або опікуни учня вибирали, які необов'язкові предмети учень буде вивчати і вони ставали для нього обов'язковими (Малиновскій, 1872, с. 2).

Копач (1900) з посиланням на реферат професора Санкт-Петербургського університету Ф. Зелінського (1900 р.) зазначив, що усі предмети можна поділити на три групи: предмети для вивчення у школі (давні мови, математика), предмети для вивчення у школі та поза школою (нові мови, географія, історія, фізика), предмети приватної зацікавленості учня (науки про природу, новітні твори рідної літератури) (Копач, 1909, с. 20) Науковець справедливо зауважив, що середня школа мусить пам'ятати, що найкраще, що вона може дати – заохочення та скерування учнів до основної наукової праці, а решту потрібно залишити для здібностей та уподобань учнів (Копач, 1909, с. 14).

Поява реальних шкіл і гімназій сприяла перегляду усталених традицій. В них менше часу відводилося на мови (замість грецької мови вивчалася англійська або французька, однак в удвічі меншому обсязі). Натомість, математично-природничі дисципліни та нарисна геометрія вивчалися набагато глибше, ніж у класичних гімназіях. Випускники усіх типів гімназій отримували однакові права при вступі до вищих шкіл. Відхід від класичної освіти та пропагування реальних наук перебували у тісному взаємозв'язку зі зростаючими потребами суспільства до послуг професійної інтелігенції (Благий, 1999, с. 22).

Таблиця 2.1 дозволяє наочно бачити зміни в структурі навчальних планів на українських територіях підконтрольних Австро-угорській імперії у 1849-1910 рр.

Для загальноосвітніх шкіл російської імперії були властиві свої специфічні особливості. Зокрема з 1849 р. у гімназіях мала місце біфуркація: вводилися особливі лекції з російської та слов'янської мов, математики та

законодавства для тих, хто готувався до служби, латинська мова – для бажаючих вступити до університету, грецька мова – для всіх охочих. Загальними предметами від 4-го класу були: закон Божий, російська і слов'янської мови, математика, фізика, географія, історія, німецька і французька мови, рисунки та малювання для бажаючих. (Сірополко, 2001, с. 305-306).

Таблиця. 2.1

Навчальні плани, що діяли на українських територіях підконтрольних Австро-угорській імперії у 1849-1910 рр.

Предмети	Організаційний нарис гімназій і реальних шкіл Австрії 1849 р.		Навчальний план галицьких класичних гімназій 1909 р.	Навчальний план галицьких реальних гімназій 1910 р.
	Гімназії (8 класів)	Реальні школи (7 класів)		
Релігія	16	14	16	16
Викладова мова	24*	32	26	26
Латинська мова	48	-	46	45
Грецька мова	26	-	28	-
Німецька мова	24*	-	33	33
Французька або англійська мова	-	-	-	15
Історія	25	19	21	21
Географія			10	11
Математика	22	28	23	23
Нарисна геометрія	-		-	4
Науки природничі	20	19	9	12
Фізика і хімія	-	-	12	12+4
Пропедевтика філософії	2	-	3	3
Рисунки	-	43	8	10
Каліграфія	-	6+(4)	1	1
Гімнастика	-	-	16	16
Друга мова краєва (відносно обов'язкова)	-	29	(15)	(15)
Технологія	-	5	-	-
Товарознавство	-	1	-	-
РАЗОМ	207	196	252	252

*На викладову мову та іншу «живу» мову виділялось до 6 тижневих год. (Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, 1849, с. 30).

Підготовлено автором за даними (Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, 1849, s.19-38; Plan nauki dla Gimnazjów Galicyjskich, 1909, 31; Plan nauki dla Galicyjskich Gimnazyów Realnych, 1910, 38).

З 1852 р. розподіл предметів у гімназіях дещо змінився: закон Божий, російська мова, латинська мова (з 2-го класу) грецька мова (з 4-го класу), географія, історія, математика, німецька і французька мови, каліграфія, рисунки та малювання для бажаючих (Сірополко, 2001, с. 306). Закон Божий, російська мова з словесністю, історія та географія викладались в однаковому обсязі. З нових мов лише одна була обов'язковою в гімназії з двома давніми мовами і на неї відводилося 19 уроків, в той час як на обидві давні мови відводилося 58 уроків. У гімназії з латинською мовою обов'язковими були дві нові мови і на них відводилося 38 уроків, в той час як латинська мова обіймала 39 уроків. У реальній гімназії на французьку та німецьку мови відводилося 46 уроків.

За статутом гімназій та прогімназій 1864 р. кількість тижневих годинних уроків становила: в першому класі – 24 год., в другому і третьому – по 24 год., для тих, хто вивчав дві нові мови, кількість годин у другому та третьому класах була більшою на 2 год., в решті класів – на 3 год. Статут 1864 р. скоротив тривалість уроків з 1 год. 15 хв. до 1 год. Це призвело до поспішного проходження усіх предметів, збільшення розміру домашніх завдань, перешкоджало отриманню ґрунтовних знань. Також за цим статутом були знижені вимоги до вступу в перший клас гімназій, що в свою чергу вимагало збільшення кількості годин на елементарну освіту. Педагогічні ради усіх гімназій складали програми, які часто були великого розміру, що сприяло обтяженню учнів. Запровадження природничої історії в молодших класах та законознавства в старших ще більше ускладнювали гімназійний курс. Водночас кількість щоденних уроків з основних предметів були недостатніми для університетської підготовки. Навчальний план реальних гімназій складали наступні предмети: математика природнича історія з додаванням хімії, фізика та космографія, німецька та французька мови, малювання та креслення (Григорьевъ, 1900, с. 429).

Професор Київського університету І. А. Сікорський вважав, що завдання загальної освіти повинно полягати в тому, щоб з великого багажу наук та знань вибрати щось невелике, що могло б сприяти роботі трьох асоціативних центрів

та розвитку пов’язаної з ними психічної діяльності. Обов’язковою умовою такої розумової гімнастики повинно бути прагнення закликати до роботи всі частини мозку. Гімнастика розуму як і гімнастика тіла, повинна бути не односторонньою чи частковою, а забезпечувати розвиток всіх сил і здібностей. На його думку, ідеальна навчальна програма загальноосвітньої школи повинна містити наступні дисципліни: природознавство, мови, математику та гуманітарні науки (Михайлова, 1901, с. 27-28).

Терновский (1900) запропонував організувати зразкову гімназію в університетських округах. Оскільки в усіх університетських містах діяло від трьох до п’яти, а в столицях і по 10 класичних гімназій, науковець вважав за доцільне перетворити одну з них на зразкову. До зразкової гімназії мали бути запрошені найкращі педагоги з усього округу, що давали б відкриті заняття в присутності професорів з університетів (Терновский, 1900, с. 30).

Давні мови мали бути виділені з існуючих програм гімназійного курсу в особливу групу, щоб залишитися у зразковій гімназії лише для бажаючих їх вивчати. Курсу стародавньої та середньовічної загальної історії повинен бути наданий життєвіший зміст, так як підручники були перенасичені описом війн та битв та оминали розумово-моральне життя різних націй, їх науку, культуру, літературу, мистецтво, відкриття, винаходи, тобто ті сторони життя стародавніх народів, вивчення яких у відповідному віці безсумнівно зацікавили б учнів (Терновский, 1900, с. 31-33).

У курсі нової історії пропонував вивчати культуру народного життя та розумового поступу націй. Курс російської літератури пропонував значно скоротити. Вважав, що вивчення біографій без ознайомлення з обставинами та умовами, за яких розвивався той чи інший письменник з сухим переліком творів не є доцільним та не несе жодної користі. Натомість, значно важливішим є вибір з творів матеріалу, що показали б учню, яких суспільно-культурних питань торкався той чи інший письменник, який вплив мав письменник на прогресивний рух російської думки. Окремий курс природознавства трьох царств природи вважав за доцільне вилучити з гімназійного курсу, так як

описове вивчення трьох царств природи, навіть якщо б у гімназіях були посібники та кабінети, носило характер переліку, що лише обтяжувало пам'ять учнів та не сприяло розвитку розумових здібностей (Терновский, 1900, с. 35-36).

Для вивчення стародавнього життя народів потрібен старший вік, розвинутий розум, здатність не лише орієнтуватися у вивченні історичних фактів, але й з детального матеріалу стародавнього життя і культури зробити наукові висновки, що і буде життєвим науковим інтересом, що в свою чергу є недоступним для дитячого та юнацького віку, в якого відсутній живий інтерес до вивчення всього давнього.

Курси закону Божого, історії, літератури повинні знайомити учнів не з іменами, роками та цифрами, а з живими людьми. Заклики, ідеали та вчинки цих людей повинні бути зрозумілими та відповідати віку учнів. Також необхідно, щоб учні використовували у своєму житті засвоєні ідеї (Золотарев, 1900, с. 49). Така середня освіта повинна ґрунтуватися на концентричності навчання, поступовому переході від наочного конкретного навчання до наукового, абстрактного, поступового підсилення спеціалізації.

При вивченні російської мови рекомендував вилучити безрезультатне вивчення давно-слов'янської мови в 4-му класі та віддати ці три уроки на вивчення російської мови.

На його думку вивчення нових мов (не більше двох) французької та німецької буде корисним коли воно пов'язане з практичним їх вивченням в середній школі. Також вважав за доцільне ввести до програми гімназійного курсів живопису, музики, скульптури та співів.

Весь цей навчальний матеріал повинен бути вміщений в 18 уроків на тиждень або в три уроки на день. Четвертий урок повинен бути присвяченим ґрунтовному вивченню мистецтв, а п'ятий – фізичному вихованню: гімнастиці, танцям та іграм взимку та прогулянкам, гімнастиці та іграм надворі влітку (Терновский, 1900, с. 39).

Діти навчалися для оцінки, нагороди або через страх. Директор однієї з гімназій говорив на зборах, що гімназія знань не дає, а дає лише прагнення до знань (Золотарев, 1900, с. 18).

Дитина до школи – «живе питання», все її цікавить, все їй потрібно, вона схоплює на льоту багато різноманітних відомостей. Дитина йде до школи з великою цікавістю. У школі прогулянки, бесіди, малюнки зникають, і перед дитиною залишається лише книга. Величезна кількість нових понять тиснуть на дитину, що вона вже не в змозі побачити те, що діється навколо. В голові у дитини панує хаос визначень та термінів, що не виникли внаслідок живого спостереження предметів і явищ. Дитина перетворюється у ходячу термінологію, яку цікавлять не явища, а значення того чи іншого слова. Дитина завчає вірші з пунктуаційними знаками, які для неї лише коми і крапки, що стоять з невідомих причин перед тими чи іншими словами (Золотарев, 1900, с. 19).

Особливу увагу вітчизняних педагогів викликала проблема підручників. Саме в досліджуваний період розпочалося теоретичне обґрунтування їх структури, змісту, дидактичних принципів побудови тексту.

Іваничук (1905) вважав, що причиною невдоволення учителів шкільними підручниками було те, що підручники ускладнювали роботу учителя внаслідок свого обсягу, численних невідповідних уривків, «сухим і тенденційним змістом, замотаним, непристосованим до інтелектуального розвитку дітей стилем», термінами та довгими реченнями. Головною їх хибою вважав те, що науковий матеріал представляли сухо, а моральний – тенденційно, чим не спричинялися до розбудження цікавості до книжок і самостійного читання поза школою (Іваничук, 1905, с. 10).

Іваничук (1905) визначав підручник не лише як підвалину і осередок шкільної науки, а і як основу для формування світогляду і знань народу (с. 80).

На його думку всі наші підручники укладалися за одним шаблоном, і мали на меті ввести дитину в те життя, що мало якнайменше спільного з дитинством. Педагог рекомендував, щоб упорядники майбутніх підручників

старалися дати до рук дітям книжку, яка їх передусім зацікавить, буде для них повністю зрозумілою і пристосованою до їх розумового розвитку (Іваничук, 1905, с. 84).

У 1893-1894 рр. розпочався новий етап в розвитку галицького шкільництва внаслідок зміни шкільних наукових планів і шкільних підручників відповідно до нових планів. Зміст нових книжок був набагато кращий, так як відповідав обставинам життя, освіти українського народу (ЦДІАЛ України, ф. 178, оп. 3, спр. 286, арк. 7).

Коли старий план передбачав емпіричну елементарну освіту і базувався у всьому на підручниках, новий план вимагав релігійного, морального, естетичного виховання і патріотичних почуттів, почуття обов'язку і любові до праці, шанування свого стану. Новий план мав на меті «боротьбу з всіма блудами і похибками, релігійним і моральним занепадом, який мав місце серед тодішньої суспільності» (Новий плян шкільний і підручники, 1894, с. 65).

Нові підручники були поділені на дві частини. Перша містила розповіді морального змісту, а друга – відомості про події і природу. У другій частині уривки були розміщені відповідно до пори року. Таким чином, ці підручники можна було вводити в школі лише з початком року. Хто з початком року нових підручників не запровадив, той до кінця року вчився по старих (Новий плян шкільний і підручники, 1894, с. 65-67).

Матеріал в старих підручниках був так розпорошений, що часто навіть здібний учитель губився, і часто вибирав те, що сам вважав за відповідне. До чого б учень не брався, все потребувало пояснення і розширення, і це також робив кожний учитель на свій погляд і смак. Вчитель російської мови Глухівської жіночої гімназії Л. Колодєєва 13.03.1901 виступила на засідання педагогічної ради з вимогою замінити підручник російської граматики Говорова (використовувався з 1878 р.) підручником К. О. Петрова «Русский язык. Опыт практического учебника русской граматики» (5 видання) (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 175, арк. 26).

Граматику Говорова вчитель називала цілком непридатною за змістом та за стилем викладу та зазначила, що для опису її недоліків потрібно написати книгу, яка буде щонайменше у два раз більшою. Серед основних недоліків педагог назвала непридатність та необґрунтованість майже всіх визначеннь, а мізерна частина прийнятних написані незрозумілою для дітей мовою. Наприклад «*Речення, в якому один підмет, один присудок, в якому взагалі немає кількох однакових членів речення, так що з нього в будь-якому випадку не може вийти більше одного речення, називається простим реченням*». На першій сторінці під заголовком «Будова та види речень» не було жодного слова про будову та види речень, а подавалося неправильне визначення поняття «мова» з неправильними розділовими знаками.

Підручник К. Петрова також давав неточні визначення. Вчитель пояснювала це тим що автори граматики подавали визначення запозичені з логіки, а не виведені на основі спостережень над формами мови. Серед переваг пропонованого підручника педагог зазначила велику кількість вдало дібраних прикладів для розбору та завдань для самостійної роботи, спрямовані на повторення та закріплення засвоєних орфографічних правил (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 175, арк. 26-27)

У Київській четвертій гімназії курс російської мови та словесності передбачав в двох старших класах обов’язкове домашнє читання з наступною перевіркою найбільших творів О. Пушкіна та М. Лермонтова, читання критичних статей Л. Білінського під наглядом вчителя. Письмові роботи цього курсу розподілялися наступним чином: у першому та другому класах – щотижневий диктант (дидактичний, контрольний або написання вивченого з пам’яті), у третьому класі – щотижневий диктант або письмовий переказ вивчених уривків, у четвертому класі – щотижневий письмовий переказ вивчених уривків або опис (простий або порівняльний) або диктант, у п’ятому класі – 2 письмові перекази на місяць (один на опрацьовану у класі тему, інший на самостійно опрацьовану тему (характеристика, опис, розповіді, елементарні міркування, пов’язані з пройденим курсом), у шостому класі – завдання 5-го

класу з переважаючими міркуваннями і дві тригодинні класні роботи за півріччя на теми загального та історико-літературного змісту, у сьомому класі – міркування загального та історико-літературного змісту, один урок на тиждень на складання планів, три п’ятигодинні класні роботи за півріччя, у восьмому класі – теми загального та історико-літературного змісту, 2 уроки на місяць на складання планів або класні твори, три п’ятигодинні класні роботи за півріччя (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 12, арк. 94).

Нові плани наукові гімназій та реальних шкіл Галичини приписували від найнижчих класів усні вправи у використанні мови викладання. Ці вправи передбачали на нижчому рівні запам'ятовування та виголошування зразкових уривків, вільне відтворення та обговорення прочитаного, вміння розповідати історії, підсумовувати, повідомляти про події власного життя, тощо. На вищому рівні вимагали спочатку короткі доповіді з підготовкою, а згодом довші доповіді без підготовки, а у найвищих класах, спроби вільного висловлювання на обрану тему (Okólnik R.S.K. w sprawie ćwiczeń ustnych, 1914, s. 126).

Науковець Крушельницький (1909), характеризуючи підручники з української мови зазначив, що гіршої збиранини щодо мови та правопису важко знайти у підручниках з будь-якої іншої мови. Мова підручників з фізики та математики також була далекою від народної української мови. А мову підручників природничої історії науковець назвав штучною, неприродною, загадковою та взагалі незрозумілою та зазначив, що усі шкільні підручники потребували реформи у національному дусі. (Крушельницький, 1909 с. 78).

Для учнів уривки з підручників історії часто стають мертвою абстракцією, яку неможливо опанувати творчим особистостям і уся історія представлена як кладовище з розкиданими надгробками королів та вождів. У викладанні історії основна увага повинна переноситися з підручника та лекції вчителя на спеціальне свідоме читання джерел та історичних монографій, послідовно зібраних, щоб подавати конкретні речі замість абстрактних, загальних понять, поглиблювати науку та сприяти формуванню незалежних

роздумів з одночасним зменшенням матеріалу для запам’ятовування. (Dropiowski, 1906, с. 52).

Нова програма з історії 1872 р. мала наступні переваги: відділяла курс середньовічної історії від вітчизняної, протиставляла романо-германський та греко-слов'янським світ. Але разом з тим ця програма вдавалася в значні подробиці та наголошувала на окремих особистостях та явищах. Педагог Гуревич (1884) пропонував із середньовічної історії вивчати лише найважливіші теми: утворення германських і слов'янських держав, розповсюдженням християнства, романізацію германців, поступове піднесення царської влади та боротьбу її з імператорською, виникнення і поступовий розвиток феодалізму, його боротьбу з королівською владою в різних державах західної Європи, виникнення ісламу та швидке його поширення, хрестові походи, піднесення та падіння Візантії, падіння східнослов'янських народів, відродження науки і мистецтва (Гуревичъ, 1884, с. 12).

У курсі нової та новітньої історії у сьомому класі Гуревич (1884) рекомендував зупинитися на вивчення наступних тем: походження та розвиток реформації та реакція католицизму, посилення централізації у Франції, боротьба Стюартів з парламентом, піднесення Пруссії, просвітницький абсолютизм, внутрішнє становище Франції у XVIII ст., походження та наслідки французької революції, падіння династії Бурбонів, лютнева революція, падіння другої імперії, утворення Грецького королівства, східне питання, утворення Сербського та Болгарського князівства, панславізм, об'єднання Італії та об'єднання Німеччини (Гуревичъ, 1884, с. 13).

Науковець Кареєв (1900) згадував, що після закінчення гімназії він пам’ятав більше 2000 хронологічних дат (за підручниками Г. Вебера та Д. Іловайського), що було у декілька разів більше тієї кількості років, які пам'ятав після 25 років викладання історії у гімназії та університеті (Карѣев, 1900, с. 8). Не все, що є у підручнику історії, повинно вивчатися напам'ять і разом з тим підручник історії аж ніяк не може бути єдиним джерелом історичних знань. Підручник повинен бути основою фактичного змісту науки, а додаткові

відомості учні повинні дізнаватися з розповідей вчителя або з книг, атласів, ілюстрацій (предметів побутової культури, пам'яток мистецтва, портретів історичних діячів, фотографій картин історичного змісту та ін.) (Карѣев, 1900, с. 78). На його думку зміст підручника з історії повинен зводитися до трьох предметів:

1) міжнародні відносини,
2) структура держави та суспільства,
3) світогляд (Карѣев, 1900, с. 17).

Педагог зауважив, що навчаючись за підручником нової історії В. Шульгіна, де матеріал викладався за країнами, учні позбавлялися можливості уявити загальний хід історії (Карѣев, 1900, с. 46). Вважав за доцільне складати підручник з історії за такою схемою:

	Основне явище	**Міжнародні відносини**	**1 країна**	**2 країна**
1 епоха	A	A_1	a	a_1
2 епоха	B	B_1	b	b_1
3 епоха	C	C_1	c	c_1
4 епоха	D	D_1	d	d_1

У цьому підручнику окремі параграфи повинні друкуватися у горизонтальному порядку схеми (A, A_1, a, a_1 і т. д., потім B, B_1, b, b_1 і т. д.) тобто за порядком епох, але одночасно ці параграфи повинні легко читатися по вертикалі, тобто за однорідністю змісту (див. Додаток Д). У першому випадку ми отримуємо загальні та часткові факти пов'язані між собою одночасністю та до певної міри внутрішньою єдністю. У другому випадку – факти або однорідного змісту або ті, що відносяться до однієї і тієї ж країні, але вже на протязі усіх історичних епох. Підручник з таким розташування матеріалу можна було проходити спочатку горизонтально, а потім повторювати вертикально (Карѣев, 1900, с. 36).

У гімназійних програмах історія Стародавнього Риму та Греції мала особливі привілеї, що дуже негативно відобразилося на історії стародавнього

заходу, середніх віків та нового часу. Захід зовсім виключався із курсу, а на історію середніх віків та нову історію давалося менше годин. До підсумкових іспитах ці два розділи зовсім не включали (Карѣев, 1900, с. 3).

Для сучасних навчальних закладів цікавим є досвід вивчення латинської мови. Розглянемо декілька прикладів. В латинських вправах Самолєвича-Солтисїка-Цеглиньского Д. Чеховський (1892) радив байки, розповіді і описи помістити не в кінці, а між уривками як у вправах Гавлєра і Шандлєра та переглянути словничок, який подавав кілька разів те саме слово (с. 274).

Чеховский (1895) зазначив, що «Вправи латинські для класи II гімназіяльної» перекладені В. Коцовським, мали багато хиб, які полягали у тому, що автор і перекладач часто наближували польський і руський текст до латинського, щоб учні мали вже готовий латинський порядок слів і конструкцію (Чеховский, 1895, с. 257).

Викладач латинської мови Ковельської чоловічої гімназії Б. А. Прокопович 23. 03. 1913 написав заяву до педагогічної ради гімназії, у якій зазначав, що займаючись за підручником П. Виноградова «Початковий курс латинської мови», стикнувся з певними труднощами. У вступі вказано, що підручник слугував практичним цілям – за допомогою постійних перекладів навчитися розуміти латинський текст. Відповідно до вказаного завдання автор значну частину підручника перетворив на хрестоматію, подаючи матеріал у формі невеликих розповідей та окремих речень. Така велика кількість хрестоматійного матеріалу надала підручнику уривковий характер. Теоретичні відомості подавалися хаотично та губилися у переважаючій кількості практичного матеріалу, який не завжди був представлений характерно та виразно. Викладач справедливо зазначив, що уривковий характер породжує безсистемність теоретичних знань, які часто без зв’язку з вивченими раніше повідомлялися у вигляді окремих коротких правил. Теоретичних знань з етимології та синтаксису подавалось недостатньо у порівнянні з тим мінімумом, який вимагається від учнів, що перейшли у 5 класі до самостійного читання творів Цезаря.

Пропонований викладачем підручник «Початковий посібник до вивчення латинської мови для класичних гімназій та прогімназій» М. Михайловського подавав матеріал у систематизованому вигляді, пояснювальний матеріал подавався у тому обсязі, який можна вивчити протягом 2 років та був ретельно підібраним за принципом «нічого зайвого», основні відомості з синтаксису систематизовані у вигляді короткого конспекту-довідника (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 163 спр. 33, арк. 53).

При читанні класичних творів від учнів вимагалося повне розуміння мови твору, його головної думки та художньої форми (Dolnicki, 1892, 11).

Розглядаючи програми з грецької мови директор Києво-Печерської чоловічої гімназії зазначив, що майже у всіх програмах було два недоліки, яких можна було б уникнути, якби педагоги скористались тією свободою дій, що їм надавали нові міністерські програми. За цими програмами учні 3 класу приречені на нескінченне відмінювання іменників, прикметників та займенників. У четвертому класі вивчали відмінювані форми дієслова. Вчитель мав право відступати від розподілу матеріалу, що окреслений лише в загальних рисах, та переносити на основі педагогічних міркувань дещо з матеріалу 4 класу до 3 класу і навпаки. Для хлопчика 3 класу нічого не може бути нудніше за нескінченне відмінювання нових для нього слів. Педагог пропонував урізноманітнити таке нудне заняття шляхом паралельного вивчення відмінювання іменників, прикметників, займенників та відмінюваних форм дієслова. Дієслова – це душа мови, і лише в сполученні з дієсловами відмінювані частини мови оживають. Таке паралельне вивчення дозволяє складати усвідомлені фрази та навіть розповіді. На його думку такий спосіб викладання оживить заняття і дасть можливість заглибитись у грецьку мову на початках її вивчення.

На основі 27-річної педагогічної практики директор Києво-Печерської чоловічої гімназії розробив наступний план викладання грецької мови у третьому класі: після того, як учень навчився читати грецькою, педагог переходив до відмінювання дієслів в теперішньому і минулому часі, дійсного та

наказового способу дієслова і лише потім переходив до відмінювання іменників, прикметників та займенників, поступово розширюючи розуміння учнями дієслів з паралельним відмінюванням.

Другим недоліком програм було те, що в багатьох гімназія читали в четвертому класі лише Геродота та Гарера, але не було запропоновано жодного античного письменника. На думку директора гімназії слід було вести в сьомому класі курсорне читання грецької історії Ксенофонта, оскільки читаючи лише іонічних письменників, учні можуть за один рік забути античні форми, які їм знадобляться у восьмому класі при читанні Платона і Софокла (ЦДІАК України, ф. 707, оп.151, спр. 44, арк. 271-272).

З метою задоволення практичних потреб суспільства у досліджуваний період акцент ставився на викладанні нових іноземних мов.

Наприкінці XIX ст. на сторінках «Журналу Министерства Народнаго Просвѣщенія» Вейсман (1890) порушив проблему викладання нових іноземних мов. Науковець слушно зауважив, що «въ нашихъ гимназіяхъ рѣдко кто выучивается французскому и нѣмецкому языкамъ, это фактъ, котораго, къ сожалѣнію, отрицать нельзя. Если кто изъ окончившихъ курсъ гимназіи знаетъ до нѣкоторой степени новѣйшіе языки, то этимъ знаніемъ он обязанъ не гимназіи, а домашнему ученію» (Вейсманъ, 1890, с. 1).

Згідно з Пояснювальною запискою до програм нових іноземних мов 1890 р. головним заняттям учнів на уроках нових іноземних мов повинно бути читання та переклад творів написаних цими мовами, а практичні вправи та вивчення граматики повинні носити лише допоміжний характер (Объяснительная записка къ программамъ новыхъ иностранныхъ языковъ, 1890, с. 212).

На думку вчителя-практика Колоколової (1900) однією з причин такої ситуації був несистематичний виклад матеріалу у підручниках. Учень вивчав відразу кілька граматик: граматику рідної мови, латинської, грецької, французької та німецької мов. Всі ці граматики вчив учень нарізно, по

параграфам, без жодної послідовності. Кожну граматику він вивчав як окремий навчальний предмет. Учень вчив їх старанно, наполегливо, без жодного взаємозв'язку, та брав все це лише пам'яттю, яка сприймала всю цю плутанину, і потім, не переваривши, викидала назад (Колоколова, 1900, с. 121).

На початку XX ст. у середніх школах на українських землях, що перебували під владою Російської імперії викладали дві нові мови: німецьку та французьку, викладання однієї з яких (за вибором батьків учнів) починалося з першого класу, а другої – з третього класу. Учні після закінчення курсу повинні були розуміти не надто важкі твори історичного та розповідного змісту. У перших класах починали вивчення іноземної мови за натуральним методом. Програма викладання обох нових мов представлена у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Програма викладання нових мов у середніх школах України на землях, що перебували під владою Російської імперії на початку XX століття
(Конспектъ учебнаго плана для средней школы, 1901, с. 119-120).

	Перша нова мова	**Друга нова мова**
I клас	✓ Знайомство з назвами предметів, що оточують учня, назвами дій та абстрактних понять, зрозумілих для учня; ✓ Короткі фрази, утворені за допомогою цих слів; ✓ Переписування з дошки тексту, заздалегідь складеного та опрацьованого у класі.	-------
II клас	✓ Ознайомлення з назвами ширшого кола предметів; ✓ Складання поширеніших речень; ✓ Читання легких прозаїчних уривків; ✓ Вивчення на пам'ять неважких речень, перекладених та опрацьованих у класі.	-------
III клас	✓ Читання складніших прозаїчних уривків; ✓ Вивчення на пам'ять легких коротких статей (у перших трьох класах учні повинні паралельно вивчати найнеобхідніший граматичний матеріал).	✓ Знайомство з назвами предметів, що оточують учня, назвами дій та абстрактних понять, зрозумілих для учня; ✓ Короткі фрази, утворені за допомогою цих слів; ✓ Переписування з дошки тексту, заздалегідь складеного і опрацьованого у класі.

IV класс	✓ Читання та переклад зв'язного тексту, зрозумілого учням, зважаючи на їхній розвиток та рівень знань мови; ✓ Короткий усний переказ прочитаного.	✓ Ознайомлення з назвами ширшого кола предметів; ✓ Складання поширеніших речень; ✓ Читання легких прозаїчних уривків; ✓ Вивчення на пам'ять неважких речень, перекладених та опрацьованих у класі.
V класс	✓ Читання та переклад зв'язного тексту, зрозумілого учням, зважаючи на їхній розвиток та рівень знань мови; ✓ Короткий усний переказ прочитаного.	✓ Читання та переклад зв'язного тексту; ✓ Вивчення на пам'ять коротких статей; ✓ Короткий усний переказ прочитаного.
VI класс	1. Читання та переклад статей переважно історичного змісту; 2. Усний переказ прочитаного.	3. Читання та переклад зв'язного тексту; 4. Повніший усний переказ прочитаного.
VII класс	✓ Читання та переклад книжкових статей та творів, зрозумілих учням.	✓ Читання та переклад книжкових статей, зрозумілих учням.

Програма з французької мови Полтавської чоловічої гімназії від 3. 09. 1900 подавала перелік практичних вправ для використання на уроках французької мови у різних класах. У другому класі програма передбачала вправи з читання та письма, вивчення слів та виразів з прочитаного тексту, перефразування окремих речень з заміною однини множиною, однієї цифри іншою, теперішнього часу – минулим та майбутнім з перетворенням стверджувального речення на питальне та заперечне, переклад з російської на французьку та з французької на російську фраз та тексту з вказаними вище змінами, переказ зміненого тексту за питаннями вчителя, вивчення напам'ять віршів попередньо перекладених та опрацьованих у класі, переписування з підручника на пам'ять завчених слів, окремих фраз та частин прочитаного тексту. За бажанням вчитель міг проводити диктант зі зворотним перекладом (ЦДІАК України, ф. 707, оп.151, спр. 44, арк. 297).

У третьому класі використовували наступні практичні вправи: усний переклад з французької на російську окремих фраз та зв'язного тексту з перефразуванням за допомогою питань та відповідей, переказ завченого тексту, усний та письмовий переклад відповідного тексту з російської мови на

французьку та навпаки, вивчення на пам'ять віршів, слів та фраз, що зустрілися при перекладі, вправи з правопису: письмо напам’ять раніше вивчених віршів. Диктант з зворотнім перекладом проводився за бажанням вчителя (ЦДІАК України, ф. 707, оп.151, спр 44, арк. 298).

Для четвертого класу програма подавала наступні практичні вправи: прямий та зворотний усний переклад французьких статей з хрестоматії або невеликого та нескладного оригінального твору або його частин, переказ перекладеного тексту своїми словами усно та письмово без запитань, прямий та зворотній письмовий та усний переклад фраз та зв’язного тексту, вивчення та письмо з пам’яті невеликих віршів, диктант зв’язного тексту для перевірки правопису (ЦДІАК України, ф. 707, оп.151, спр 44, арк. 299).

У п’ятому класі за програмою подавалися наступні вправи: читання статей з хрестоматії з вивченням невідомих слів та виразів, усний та письмовий переказ прочитаного, швидке читання невеликого твору або частин з декількох творів, переказ французькою швидко прочитаного у класі твору, вивчення віршів на пам'ять (ЦДІАК України, ф. 707, оп.151, спр. 44, арк. 299).

У шостому класі до переліку практичних вправ входили: переклад французьких статей за хрестоматією, усний та письмовий переказ прочитаного, читання одного невеликого оригінального твору, переклад та швидке читання декількох творів найкращих письменників двох останніх сторіч, усний переказ у скороченому вигляді змісту прочитаного оригінального твору. За вибором вчителя міг проводитися диктант незнайомого тексту (ЦДІАК України, ф. 707, оп.151, спр. 44, арк. 300).

У сьомому класі програма визначала наступні вправи: читання невеликих прозаїчних та поетичних оригінальних творів, письмовий переказ змісту прочитаного, біографічні відомості про авторів з історико-літературним поясненням, техніка читання, вправи на вимову звуків, трактування прочитаного твору з психологічної, логічної, моральної та естетичної точок зору (ЦДІАК України, ф. 707, оп.151, спр 44, арк. 301).

Ситуація з вивченням німецької мови на українських землях, що перебували під владою Австро-угорської імперії була значно кращою. Народний учитель Кокуренич (1896) на сторінках львівського часопису «Учитель» зазначив, що підручники з німецької мови, які почали видаватися з 1892 р., були набагато кращими, оскільки дозволяли учням пізнавати німецьку мову, давати відповіді німецькою мовою на запитання, формулювати запитання німецькою мовою, тобто володіти німецькою мовою в розмові і на письмі. Підручник з німецької мови складався з 40 уривків, з яких 9 перших були надруковані латиницею, а інші 31 – «письмом ґотицьким». Три перші уривки базувалися на правилах будови речень з дієсловом «*sein*» у теперішньому часі, вживання особових займенників, відмінювання дієслова «*sein*» в однині і множині, вживання присудка, наказового способу дієслова «*sein*» і будови питальних речень. Далі йшли речення з особовим підметом, з випадками вживання заперечення «*nicht*», з іменниками в різних родах, питаннями до підмета і присудка. Під уривками була примітка, що подавала правила вживання вже відомих і перекладених зворотів або пояснювала зворот і правила його вживання.

Підручник ґрунтувався на принципах:

- навчання німецької мови на основі повних і зрозумілих речень;
- одночасне розширення граматичних знань учнів і кількості засвоєних слів;
- рівномірний поділ матеріалу на цілий рік (Кокуренич, 1896, с. 245-251).

У підручниках з німецької мови, якими користувалися до 1892 р., на перших шести сторінках подавався німецько-руський словник, що містив кілька сотень слів. Дитина не вміла використовувати ці слова у бесіді німецькою мовою. Цікавим був той факт, що і до, і після 1892 р. навчальний план визначав, що ціллю навчання німецької мови було навчити молодь правильно використовувати німецьку мову в розмові і на письмі. Ціль навчання німецької мови полягала не у вивченні дітьми німецьких слів, правил або прикладів напам’ять, а у вмінні вживати засвоєні вирази і форми, тобто, щоб матеріал з книги не лише залишався у пам’яті учня, а і допомагав йому вести розмови

німецькою мовою з довільною комбінацією лексичного і граматичного матеріалу.

Методист Сальо (1909) критикував філологічно-граматичний метод викладання німецької мови, який передбачав переклад окремих речень з німецької мови на польську і навпаки, паралельне вивчення граматики, читання німецьких класичних творів. Автор вважав цей метод хибним, та стверджував, що наука живої мови мусить бути живою, тобто від початку базуватися не на перекладах, а на розмовах німецькою мовою, хоча б найкоротших, граматику вважав способом навчання, а не його метою. Сальо (1909) та його учні починаючи від 1 класу користувалися німецькою мовою, викладова мова використовувалася лише для необхідних пояснень (с. 98-99).

Перше видання підручника «Вправы нѣмецкй для первои клясы шкôлъ середнихъ» 1889 р., авторами якого були Ґерманъ та. Петелєнцъ, складалося з 40 уроків, німецько-руського та русько-німецького словника, граматичної частини. Уроки мали наступні теми: сім’я; школа; будинок; садок; місто; церква; прогулянка; одяг; зима; рік, тиждень, місяць; лист, пошта; телеграф; професія; літо; нації і релігії; весна; погода; дорога; ліс; годинник; день; вулиця; свято; літо (Ґерманъ, & Петелєнцъ, 1889).

Кожен урок складався з трьох коротких прозових уривків, що перепліталися з поетичними. Уривки містили від 7 до 15 речень і відповідно від 40 до 218 слів. Перед кожним уривком подавалося посилання на граматичний коментар з зазначенням параграфу і пункту, що був розміщений в кінці підручника і включав наступні теми: порядок слів у реченні, відмінювання іменників, відмінювання займенників, відмінювання прикметників, ступені порівняння прикметників, числівник, відмінювання дієслів, допоміжні дієслова, теперішній час, минулий недоконаний час, минулий доконаний час, давноминулий час, майбутній час, майбутній доконаний час, активний і пасивний стани, прийменник, сполучник. Назви граматичних категорій подавалися обома мовами. Ці посилання дозволяли учням перед читанням уривків ознайомитись з граматичними категоріями, що містилися в тексті.

Кожен урок закінчувався вправою на переклад з української мови на німецьку, що допомагало закріпити пройдений матеріал. Вправа на переклад будувалася так, що всі речення можна було знайти у тексті, якщо у учня виникали певні труднощі.

У другому та третьому виданнях було усунуто вправи на переклад і русько-німецький словник (Ґерманъ, & Петелєнцъ, 1898, 1908). У четвертому виданні граматична частина і словник були відокремлені від підручника, що полегшувало учням роботу: не перегортаючи сторінки, на якій знаходився уривок, вони мали змогу користуватися граматичною частиною і німецько-руським словником (Ґерманъ, & Петелєнцъ, 1910).

Чеховський (1892) рекомендував при навчанні німецької мови в першому класі за підручником Германа-Петелєнца краще упорядкувати слова, усунути невживані конструкції, вказував, що в словнику бракувало багато слів, при деяких словах треба було подавати з огляду на текст ще одне відповідне закінчення, словник часом не узгоджувався з текстом (Чеховский, 1892, с. 273-276).

«Вправи нїмецкі для другої клясы шкіл середних» 1910 р. Ґермана і Петелєнца містили лише уроки, що складалися з трьох уривків. Уривки містили від 14 до 23 речень і відповідно від 155 до 235 слів. Тематика уроків була наступна: після канікул, осінь, рай, троянська війна, освітлення, прислів’я, Новий рік, річка, океан, лінь і старанність, корабель, тварини, галли у Римі, Ганнібал, бібліотека, байки, Юлій Цезар (Ґерманъ, & Петелєнцъ, 1910).

Підручник «Нїмецкі вправи для другої кляси шкіл середних», авторами якого були Алиськевич та Гамчикевич, складався з 146 уривків, з яких 25 були поетичними. Особливістю цього підручника був поділ навчального матеріалу на місяці від вересня до червня. Такий поділ допомагав учителю вчасно подавати матеріал. 11 сторінок займали тексти для домашнього читання – казки братів Грімм. У кінці підручника подавався німецько-український словник (Алиськевич, & Гамчикевич, 1914).

«Вправи нїмецкі для третьої клясы шкіл середних» 1901 р. Ґермана і Петелєнца містили 40 уроків, що складалися з трьох уривків до 343 слів. Тематика уроків була наступна: школа життя, Карл Великий, Рейн, жарт, розповіді, з шкільного життя, посвята, легенди, людина і природа, Константинополь, годинник, байки, Казимир Великий, Колумб, літо (Ґерманъ, & Петелєнцъ, 1901).

«Вправы нѣмецкѝ для четвертои клясы шкôлъ середнихъ» 1892 р. Ґермана і Петелєнца містили 40 уроків, що складалися з трьох уривків. Тематика уроків була наступна: порядок, розповіді, Карл V, Відень, батьківщина, подорож літаком, прислів'я, Марія Тереза, дружба, У. Дюрер. Подавалися німецько-руський та русько-німецький словники. Граматичного коментаря не було. Лише окремі уроки мали вправи на переклад (Ґерманъ, & Петелєнцъ, 1892).

У підручнику «Початки науки нѣмецкого языка для III клясы народныхъ шкôлъ» 1892 р. спочатку подавалися речення німецькою мовою з перекладом, потім йшли дещо змінені і більш поширені речення з використанням слів з попередніх речень та граматичні примітки:

Ich bin jung.	Я (єсмь) молоды́й
Du bist klein.	Ти (єси́) малы́й.
Er ist artig.	Вôнъ (є) че́мный.
Sie ist fleißig.	Она́ (є) пи́льна.
Es ist gesund.	Оно́ (є) здоро́ве.

Ich bin jung und klein. Du bist artig und fleißig. Er ist jung und gesund. Sie ist klein und artig. Es ist gesund und jung. Du bist klein, jung und gesund.

ЗАМѢТКА 1. Въ нѣме́цкôмъ язы́цѣ ста́вимо при глаго́лѣ займенникъ особовы́и (Початки науки нѣмецкого языка для III клясы народныхъ шкôлъ, 1892, с. 1).

Для закріплення пройденого матеріалу подавалися вправи на переклад з руської мови на німецьку. У другій частині підручника містилися короткі тексти про будинок, школу, село, місто. Вкінці подавався короткий німецько-руський словник до текстів.

До підручників Petelenz–Werner для 5-8 класів висувалися наступні зауваження: занадто високий поетичний стиль і недостатня увага до звичайної, буденної мови, занадто широке і детальне трактування історії німецької літератури, внаслідок чого учні знали багато матеріалу з літератури та не могли спілкуватися в щоденному житті німецькою мовою. Науковець Сальо (1909) став на захист цих підручників та зазначив, що вже достатньо говорити в школі про буденні речі та стверджував, що завданням гімназії не є вивчення певної іноземної мови, гімназія повинна лише закласти підґрунтя для вивчення тієї мови. За допомогою вправ та спілкування з іноземцями учні почнуть її правильно вживати (Сальо, 1909, с.101).

Слушною була думка, що вчитель міг вести бесіди з учнями німецькою мовою в обсязі шкільного матеріалу та не зосереджуватися на постійному виправленні основних помилок (Ippoldt, 1904, s. 338).

Підручники Ippoldt et Stylo більшу увагу приділяли живій, буденній мові, а замість матеріалів про історичний розвиток німецької літератури подавалося кілька відомих творів німецького письменства та найважливіші факти з історії німецької літератури та культури (Сальо, 1909, с. 103).

На думку Ющишина (1913) Мариян Якимовський – автор Нїмецко-руского словарця до «Початків нїмецкого язика» для третої кляси народних шкіл дуже скромно назвав свою невеличку працю: це не словник, а «знамените ядерне і методичне переведення та пояснення усього наукового матеріалу з особливим наголосом на німецькому словотворі і флексії» (Ющишин, 1913, с. 127). Серед недоліків зазначив відсутність наголосів у німецькій і українській мовах, висловив побажання «українізувати» деякі слова і звороти.

Міністерський план для німецької мови як викладової передбачав зменшення кількості письмових завдань у нижчих класах. Це полегшувало працю учителя та стимулювало його старанніше контролювати та виправляти учнів. Учитель отримав змогу більше працювати над своєю власною освітою. Пунктуацію було перенесено з 1-2 класу до 4 класу, щоб поєднати з наукою про будову складних речень (Милицина, 1907, с. 38-39).

Новий навчальний план застерігав від розгорнутого пояснення прочитаних уривків, а приписував пояснювати їх так, щоб було зрозуміло учням відповідно до їх віку (Пачовський, 1909, с. 53).

Ціль навчання згідно з новим планом для німецької викладової мови передбачала:

- поглиблення знання мови, що базувалося на історичному поясненні форм при читанні старовинних пам'яток літератури;
- прагнення до досягнення точності, плавності та природності у мовленні й на письмі та ґрунтовного розуміння прочитаного твору;
- знання історичного розвитку літератури від найдавніших до найновіших часів, знання основних творів письменства, що базувалося на власному читанні (Пачовський, 1909, с. 54).

Новий навчальний план вказував, що підручник для першого класу повинен включати казки, перекази, байки та оповідання невеликого розміру та легкі для розуміння поезії. Напам'ять передбачалося вивчення поетичних уривків і прози. Кількість письмових робіт при чотиригодинному навчанні обмежувалася до 6 шкільних та 3 домашніх в кожному півріччі.

У другому класі до уривків-розповідей додавалися уривки з історії, природничих наук, географії і довші поетичні твори. До письмових вправ 1 класу додавалися вправи на граматичні перетворення, перші спроби опису.

Обсяг підручника за третій клас був розширений більшими ліричними віршами, описами, більшими оповіданнями, на основі яких формувалися вправи на хід думок та висловів. У підручнику подавалися короткі біографії відомих письменників.

У четвертому класі науковий план звертав увагу на особливості речень, підручник повинен містити оповідання з нового письменства, а учні повинні після закінчення 4-го класу набути знань про основні види поезії і прози на основі уривків, прочитаних у попередніх класах.

До завдань додавалися пояснення змісту прислів'їв. Пачовський (1909) вважав це передчасним і рекомендував це завдання перенести до 5 класу, а тут

залишити звіти про прочитані наукові розвідки, які б заклали підґрунтя самостійної роботи такого роду (Пачовський, 1909, с. 55).

У п’ятому класі на німецьку мову припадало 3 год. на тиждень. Предметом навчання була історія літератури від найдавніших часів до початку XVI ст., докладніше розглядалися ті періоди, з якими було пов’язане читання оригінальних старовинних текстів в окремій читанці. Підручник повинен був містити в уривках матеріали про історичний розвиток письменства, укладені в хронологічному порядку. Окрім творів письменства до складу підручника входили зразки усної словесності. Підручник повинен був включати уривки, не пов’язані хронологічно, відповідно до віку і психічної зрілості учнів, у формі додатку, взяті з творів нового письменства (балади, поетичні повісті, зразки сучасної поезії).

Як у нижчій гімназії так і у вищій передбачалися вправи в бесіді, які мали відбуватися один раз на тиждень. Вони мали вільну тему і обмежувалися 10 хв. Це були звіти про прочитане, або про власне життя. На півріччя передбачалося 5 завдань (3 шкільні і 2 домашні) (ЦДІАЛ України, ф. 178, оп. 1, спр. 1769, арк. 23).

«Новѣйшія программы мужскихъ гимназій и прогимназій Министерства Народнаго Просвѣщенія», видані в Одесі, передбачали у першому класі наступні практичні вправи з німецької мови: читання і письмо, вивчення напам’ять слів і виразів з прочитаного тексту, перефразування окремих речень на основі заміни однини множиною, однієї особи іншою, теперішнього часу минулим і майбутнім, стверджувального речення питальним і заперечним; переклад з німецької мови на російську і з російської на німецьку; переказ легких прозаїчних творів за допомогою питань учителя і вивчення легких віршів напам’ять; переписування з підручників та письмо вивчених слів, окремих фраз і уривків прочитаного тексту. Учні також набували теоретичних знань про правильне відмінювання іменників, прикметник як підмет і означення, відмінювання прикметників, ступені порівняння прикметників; кількісні і порядкові числівники; особові, присвійні, вказівні, відносні, питальні

займенники, прислівники, що утворюються з займенників за допомогою прийменників; прийменники *wegen, bei, mit, von, nach, zu, durch, für, ohne, in, an, auf*; відмінювання найчастіше вживаних дієслів в дійсному способі активного стану в теперішньому часі (*Praesens*), двох минулих часах (*Imperfectum* та *Perfectum*), майбутньому часі (*Futurum I*); наказовий спосіб (*Imperativus*); іменникову форму дієслова (*Infinitivus Praesentis*), дієприкметник минулого часу (*Participium Perfectum*), порядок слів у головному реченні (Новѣйшія программі мужскихъ гимназій и прогимназій Министерства Народнаго Просвѣщенія, 1913, с. 74-75).

Програма для другого класу передбачала наступні практичні вправи: вивчення слів і поширених розмовних фраз (вивчення зв'язного тексту з читанням і перекладом на російську мову); перетворення активного стану у пасивний (додавалося до перефразування 1 класу); переклади усні і письмові з російської мови на німецьку; переказ вивчених напам'ять прозаїчних статей та віршів, переказ вивченого за допомогою питань учителя та без них; диктанти, письмо вивченого тексту і письмове перефразування даних речень; вправи в розмові німецькою мовою. Подавалися теоретичні відомості про зворотні і неозначені займенники, відмінювання дієслів в дійсному способі пасивного стану; дійсний спосіб давноминулих часів (*Plusquamperfectum*) і другого майбутнього часу (*Futurum exactum*); безособові дієслова, зворотні, складні дієслова з відокремлюваними і невідокремлюваними частками, дієслова, що відмінюються з допоміжним *sein* (Новѣйшія программі мужскихъ гимназій и прогимназій Министерства Народнаго Просвѣщенія, 1913, с. 82).

У третьому класі програма передбачала читання і усний переклад з німецької мови на російську зв'язних статей, з вивченням слів та виразів, що зустрічалися при перекладі, з заміною активного стану пасивним, одного часу іншим і з переказом прочитаного за допомогою питань; вивчення напам'ять невеликих віршів, які були попередньо прочитані і пояснені учителем у класі (не більше п'яти); письмо вивченого напам'ять і диктант з прочитаних статей. За допомогою вказаних вправ учні повинні були засвоїти наступний

граматичний матеріал: іменник (повне відмінювання іменників); займенник (відмінювання всіх займенників); числівники (множники і дроби); прийменники (утворення за допомогою прийменників вказівних, відносних і питальних прислівників); дієслово (відмінювання в дійсному способі всіх часів активного і пасивного стану, допоміжних дієслів *haben, sein, werden,* правильних дієслів); порядок слів (найважливіші правила про порядок слів в головному і підрядному реченні) (Новѣйшія программі мужскихъ гимназій и прогимназій Министерства Народнаго Просвѣщенія, 1913, с. 92-93).

Програма 4-го класу вимагала читання і усного перекладу з німецької мови на російську зв'язних статей з хрестоматії, з вивченням невідомих слів та виразів, що зустрічалися при перекладі та переказом прочитаного за допомогою питань чи без них; вивчення напам'ять віршів раніше прочитаних та пояснених, диктант прочитаних статей, письмове перефразування даних речень та складання речень письмово з поданих слів в класі під наглядом учителя.

За допомогою вказаних вправ учні повинні були засвоїти наступний граматичний матеріал: відмінювання власних назв, відмінювання дієслів в умовному способі, відмінювання неправильних дієслів, зворотні і безособові дієслова, повна таблиця відмінювання та утворення всіх дієслівних форм, керування прийменників відмінками. Синтаксичні правила вивчали тоді, коли вони зустрічалися при читанні і були необхідні для розуміння тексту (Елисѣевъ, 1910, с. 129).

У п'ятому класі передбачалося читання хрестоматії з вивченням слів та виразів, що зустрічалися при перекладі, усний і письмовий переказ прочитаного, вивчення віршів попередньо прочитаних і пояснених у класі.

У шостому класі від учнів вимагали читання з хрестоматії цілого твору чи уривків, які формують єдине ціле, з попередньою підготовкою, усний і письмовий переказ змісту прочитаного в класі.

У 8 класі програма передбачала читання творів німецьких авторів з попередньою підготовкою, усний і письмовий переказ змісту прочитаного

протягом одного чи кількох уроків, або короткий переказ німецькою мовою змісту прочитаного уривку чи цілого твору (1901). (Елисѣевъ, 1910, с.130).

У четвертому класі Полтавської жіночої гімназії програма з німецької мови з трьома уроками на тиждень подавала наступні теми для перекладу з російської мови на німецьку за підручником «Нѣмецкая хрестоматія» Ф. К. Андерсона: мати та двоє синів, село, місто, школа, церква, зима, ластівка, домашні тварини, сліпий та молоко, яблуня, горобець та вівсянка, старанний учень, вовк та стара, сліпий, поділ здобичі, чоловік та водяний, вчений син, наша вітчизна, ворона та пляшка з водою, у школі, суперечка тварин (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 155, спр 1, арк. 335).

Навчальні плани та програми з французької мови ставили за мету навчити учнів читати та перекладати твори французьких авторів. Перевага надавалась класикам. Такі знання не давали можливості учням правильно розмовляти та писати французькою мовою, що є кінцевою метою вивчення будь-якої мови.

Вивчення французької мови у другому класі середньої школи починалося з вивчення букв, оскільки учні були цілком непідготовані до вивчення французької мови. Діти, маючи певні знання, набуті вдома, після закінчення підготовчого та першого класів встигали забути те, що знали. Методист Жакмон (1906) слушно зазначив, що цього можна було уникнути, якщо почати практичне наочне вивчення французької мови у підготовчому класі школи (Жакмон, 1906, с. 265).

Після вивчення букв йшло читання фраз незв’язного тексту, наприклад *Le pere est bon, l'oiseau chante, le papier est blanc*. Учні дивувалися, чому *добрий батько, співаючий птах* та *білий папір* ідуть один за одним, незважаючи на те, що не мають між собою нічого спільного.

Особлива увага учня зосереджувалася на перекладі французького тексту. Дійсне розуміння прочитаного, вимова, порядок слів у французькому реченні до уваги не бралися. Вчителі старалися, щоб учні вивчили якомога більше слів і зробили якомога більше перекладів. Майже всі граматичні правила вивчалися

російською. Нечасто один або два учні в класі вивчали граматичні правила французькою, щоб отримати п’ятірку.

«Зубріння» слів та переклади продовжувалися і в третьому класі.

У четвертому класі вчитель мав вже право вимагати від учнів свідомішого ставлення до французької мови: окрім важких та нудних перекладів допускався усний переказ прочитаного зв’язного тексту, але лише за питаннями. У всіх підручниках, допущених до використання у середній школі майже завжди зустрічалися одні і ті ж гумористичні оповідання, такі як «Richard-Coeur de lion», «Découverte de l’Amérique», «Invention de la poudre á canon», які були для учнів цілком не цікавими, оскільки розглядалися раніше при вивченні історії, географії, читанні різних хрестоматій.

Крім перекладів та переказів вчитель був змушений навчити учнів відмінювати дієслова в стверджувальних, питальних, заперечних та питально-заперечних зворотах та принаймні один раз на тиждень проводити класні чи домашні письмові роботи у формі диктантів чи письмових переказів (Жакмон, 1906, с. 266).

Оскільки учні при вивченні іноземної мови звикли складати фразу рідною мовою, а потім перекладати на французьку мову, у переказах, окрім орфографічних помилок, часто траплялися неправильний порядок слів у реченні, дієслова у невідповідному часі та неіснуючі у французькій мові звороти.

У п’ятому класі учні повинні були вміти робити усний та письмовий переказ текстів без допомоги питань. Теоретична система вивчення мови за допомогою перекладів позбавила учня самостійної роботи. Весь переказ часто зводився до безглуздого набору слів. Кращі учні завчали цілі тексти слово в слово з невеликими скороченнями, щоб отримати хорошу оцінку. У п’ятому класі також вивчали відмінювання всіх неправильних та недостатніх дієслів.

Переклади продовжувалися і у шостому класі. До них долучалося вивчення синтаксису у стислій формі. У цьому класі завершувалося вивчення французької мови.

Для перевірки знань учнів з французької мови у шостому класі проводилися два іспити: письмовий та усний. Письмовий іспит відбувався наступним чином. Вчитель французької мови за три тижні до іспиту подавав директору три теми, які складалися з епізодичних розповідей французькою мовою переважно історичного змісту або з біографій відомих письменників, читання творів яких допускалося в середній школі. Теми не повинні були перевищувати 30-40 рядків друкованого тексту. З трьох поданих тем директор вибирав будь-яку, яку в день іспиту розкривав у присутності учнів, вчителя французької мови та членів екзаменаційної комісії.

Французький текст теми вчитель писав на дошці. Оскільки весь текст на дошці не поміщався, учні переписували написану на дошці частину тексту на аркуші, проштамповані печаткою учбового закладу і потім продовжували переписувати текст до кінця. Це була фізична праця учнів, яка не вимагала знань французької мови, а лише уваги, щоб не наробити орфографічних помилок при переписуванні з дошки. Коли всі учні переписали текст, вчитель писав на дошці невідомі учням слова, які разом з темою заносилися до протоколу екзаменаційної комісії. Учням залишалось написати переклад без стилістичних та орфографічних помилок. Всі виходи учнів з класу позначалися на чорнових та чистових роботах. Також записували час здачі кожної роботи. Таким чином всі іспити зводилися до канцелярської роботи та виконання певних формальностей. Після перевірки робіт, вчитель писав на кожну з них рецензію кольоровими чорнилами, оцінюючи лише російський переклад. Вчитель французької мови передавав роботу вчителю німецької мови, який в свою чергу передавав роботу вчителю російської словесності, оцінка якого була домінуючою (Жакмон, 1906, с. 268).

Вчитель французької мови Житомирської другої чоловічої гімназії Е. Шварц на засіданні педагогічної ради 16.08.1907 запропонував для досягнення більших успіхів у вивченні французької мови відкрити для бажаючих платні практичні заняття, що рекомендувалися Міністерством народної просвіти. Ці заняття педагог вважав за доцільне проводити в

позаурочний час для бажаючих першого, другого, третього та четвертого класів, оскільки саме в цьому віці учні найуспішніше вивчають мови. Характеризуючи учнів старших класів, педагог слушно зауважив, що у них здібності до вивчення мов слабшають і вони в переважній більшості випадків користуються знаннями, набутими в молодших класах. Е. Шварц вважав за доцільне розділити дітей на групи (не більше 12 учнів в кожній) відповідно до їх лексичної та теоретичної підготовки. Заняття мали проходити 2 рази на тиждень від 1 год. до 1,5 год. з оплатою 10 карбованців за 1 год. Заняття передбачали бесіди на теми з повсякденного життя учнів або обговорення прочитаної на заняттях статті відповідного змісту. Оцінювання не передбачалося (ЦДІАК України, ф. 707, оп.158, спр. 82, арк. 3-4).

Метою викладання нових мов було вміння розуміти нескладні твори без допомоги словника. Зобов'язань навчити говорити та писати іноземними мовами гімназія на себе взяти не могла (Рождественский, 1902, с. 636).

Дослідження навчальних програм з французької та німецької мов Пирятинської жіночої гімназії, Глухівської чоловічої гімназії, Полтавської чоловічої гімназії, Полтавської жіночої гімназії, Переяславської жіночої гімназії, Сосницької жіночої прогімназії, Зеньківської жіночої прогімназії (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 151, спр. 44, арк. 279-284, арк. 292-291, арк. 297-301, арк. 328, арк. 333-338, арк. 345-346; спр. 64, арк. 5, Додатки Е, Ж) дає підстави стверджувати, що навчальні програми були складені за лінійним принципом, переобтяжені граматичним матеріалом та не сприяли розвитку навиків спілкування іноземною мовою.

Таким чином, на початку XX ст. спостерігався певний поступ на ниві викладання гуманітарних дисциплін. На сторінках педагогічних часописів пожвавились дискусії щодо удосконалення викладання німецької та французької мов. Єдиної методології сформовано не було, однак певні позитивні зрушення мали місце. Зокрема, було визнано необхідність вивчення іноземних мов. В той час як викладання давніх мов мало загальноосвітню мету, викладання нових мов переслідувало практичні цілі. Автори педагогічних

розробок схилялися до думки, що необхідно, щоб учні вміли читати іноземною мовою, переказувати прочитане, могли складати речення з вивчених слів для вираження своїх думок. Заслуговують на увагу думки про щоденне вивчення німецької мови. Було доведено, що граматичний матеріал не може лежати в основі вивчення іноземної мови, як це було раніше, а повинен застосовуватися для пояснення незрозумілих структур у текстах.

Досвід викладання нових іноземних мов у середніх школах України другої половини XIX – початку XX ст. може слугувати потребам сьогодення і стати предметом подальших наукових досліджень.

2.2. Дидактичні основи змісту природничо-математичної підготовки учнів

Вивчення предметів природничо-математичного циклу в загальноосвітніх школах по різному оцінювалося теоретиками і практиками. Не бракувало критичних зауважень. Не випадково Пирогов (1985) називав викладання в гімназіях як «ученье какъ нибудь, чему-нибудь» та вимагав розмежування та інтенсивної постановки класичної та реальної освіти (Капнист, 1901, с.49-50).

На думку науковця Маркова (1900) основи фізики, хімії, механіки, астрономії, фізичної географії, геології, зоології, ботаніки, що включають фізіологію та анатомію тварин і рослин, разом з математикою яка є їх загальним логічним законом – це те що складало зміст тогочасної науки і на чому базувалася багатогранна практична діяльність усіх освічених народів сучасного світу, повинні отримати і в школі належне їм значення (Марков, 1900, с. 75).

Людина не може не знати за якими законами рухаються місяць та зорі сходить та заходить сонце, змінюються пори року, з чого складається повітря, яким вона дихає, звідки береться залізо та золото, що відіграють таку важливу роль для людей, чому птахи літають, що їдять тварини, як виростає велике дерево з насінини. Без цих знань люди – безсилі сліпі невігласи, незважаючи на

те, що вони легко можуть вільно читати еклогу Вергілія чи промову Демосфена (Марков, 1900, с. 76).

За Статутом 1871 р. курс 7 класу тривав 2 роки. В нижчих двох класах припинили викладати природничу історію, космографію замінили на математичну географію, запровадили 1 год. логіки в 7 класі, Значно посилено викладання математики та давніх мов: латинська мова – 43 уроки, грецька мова – 30 уроків, математика з фізикою, математичною географією та коротким курсом природознавства – 31 урок на тиждень (Григорьевъ, 1900, с. 427).

Певна увага зверталася в досліджуваний період на тривалість уроків. Відповідно до Циркуляру № 17326 від 1889 тривалість уроку становила 50 хв. Найменшу кількість щоденних уроків призначав Статутом 1864 р. Проте, оскільки урок тривав 1 год. 15 хв., то 184 такі уроки прирівнювались до 230 годинних уроків. Коли ж в 1865 р. тривалість уроку була скорочена до 1 год. без відповідного скорочення навчальних програм, було втрачено 46 год. навчального часу або півтора навчального року. При меншій тривалості навчального курсу, щоб вчасно пройти визначений навчальними планами курс, учителі були змушені пояснювати матеріал поспіхом та задавати більші домашні завдання.

У 1890 р. навчальні програми 1871 р. були дещо змінені. Збільшилася кількість годин на нові мови та російську мову за рахунок скорочення годин на предмети природничо-математичного циклу (див. Таблицю 2.3). За новими навчальними планами 1890 р. тривалість уроку становила 55 хв. Зміни у навчальних планах спричинили зміни у порядку проведення іспитів, що передбачали неможливе проведення іспитів в одних класах під час уроків в інших класах, рівномірний розподіл за класами письмових та усних іспитів, скорочення тривалості іспитів, уникнення односторонньої перевірки пам’яті, надання більших прав педагогічним радам щодо переводу учнів з класу до класу (Рождественский, 1902, с. 638).

Таблиця 2.3

Навчальні плани, що діяли на українських територіях підконтрольних Російській імперії у 1864-1890 рр.

Предмети	Навчальний план 1864 р.			Навчальний план 1871 р.	Навчальний план 1890 р.
	Гімназії класичні з двома давніми мовами	Гімназії класичні з однією латинською мовою	Реальні гімназії без давніх мов		
Закон Божий	14	14	14	13	16
Російська мова з церковнослов'янською та словесністю	24	24	25	24	29
Логіка	-	-	-	1	
Історія	14	14	14	12	13
Географія	8	8	8	10	8
Латинська мова	34	39	-	49	42
Грецька мова	24	-	-	36	33
Французька і німецька мови	19	38	46	22	29
Математика з фізикою, математичною географією та коротким курсом природознавства	34	34	57	37	30
Каліграфія, малювання та креслення	13	13	20	13	16
РАЗОМ	184	184	184	217	216

Підготовлено автором за даними (Вессель, 1890, с. 83; Григорьевъ, 1900, с. 423-424)

За міністерським планом метою вивчення фізики у вищих класах гімназій Галичини було розуміння та математичне формулювання найважливіших явищ та законів у фізиці, хімії, метеорології та астрономії. Це означало не лише розуміння явищ природи, але і наукове їх тлумачення, пояснення їх причинно-наслідкового зв'язку, точне вираження законів природи за допомогою математичних формул (Niewolak, 1911, с. 19).

Педагог цісарсько-королівської гімназії імені кронпринца Рудольфа у Бродах Ніволак (Niewolak, 1911) розподілив навчальний матеріал наступним чином (с. 7, 18-19).

3 клас	Вступ	9	4 клас	Рух і рівновага	30
	Тепло	10		Рідини	9
	Магнетизм	3		Гази	9
	Статична електрика	9			
	Динамічна електрика	10			
	Акустика	8			
	Оптика	15			
	РАЗОМ	64		РАЗОМ	48
7 клас	Вступ	3	8 клас	Хвилі	7
	Механіка	48		Акустика	9
	Рідини	10		Магнетизм	6
	Гази	10		Статична електрика	14
	Тепло	25		Динамічна електрика	25
	Хімія	32		Оптика	25
				Повторення	14
	РАЗОМ	128		РАЗОМ	48

Розглянемо зміст підручника фізики для середніх навчальних закладів К. Д. Краєвича 1880 р., що використовували у гімназіях підросійської України.

У передмові до сьомого видання підручника з фізики автор зазначив, що видаючи кожну з попередніх шести видань, він робив багато змін, доповнень та скорочень з урахуванням відкриттів, винаходів, удосконалення наочних та педагогічних прийомів, вказівок викладачів фізики та власного досвіду. Старався задовольняти одне з найважливіших правил навчання – починати з найлегшого і поступово переходити до складнішого.

У підручнику було 3 шрифти. Найважливіші відомості друкувалися великим шрифтом. Середній шрифт був призначений для подробиць, які могли бути опущені без порушення цілісного зв'язку. Вони призначалися для доповнення курсу у реальних училищах, для задоволення допитливості учнів та для привчання їх до самостійного читання. В кінці багатьох розділів подавалися питання малим шрифтом.

Основний текст підручника розміщувався на 588 сторінках з 674 ілюстраціями. У вступній частині розглядали поняття речовини, стану тіл, протяжності, непроникності, маси, густини, подільності, розширення та стискання, пружності, зчеплення, склеювання та спаювання, інерції, тяжіння, рухливості, вимірювання довжини, ноніусу, мікрометричного гвинта,

сферометра, катетометра, розширення тіл внаслідок нагрівання, термометру, порівняння термометричних шкал, фізичних та хімічних явищ.

Далі поглиблено подавалась інформація про складання та розкладання сил, тяжкість, прості машини, твердість, центробіжну сила, густину, рідини, гази, теплохід, магнетизм, електрику, гальванізм, світло, хімічні промені, рух.

У кінці підручника були розміщені чотири додатки. У першому подавався короткий огляд хімічних явищ в обсязі необхідному для розуміння фізики. Додаток 2 містив опис атмосферних явищ. Додаток 3 з описом фонографа та телефону та додаток 4, що пояснював закон збереження енергії, створювались для задоволення цікавості учнів (Краевичъ, 1880).

Цей підручник вважався найкращим наприкінці XIX ст. Підтвердженням цього було звернення викладача фізики Уманської гімназії К. Смолич до педагогічної ради 27.02.1898 з вимогою замінити підручник фізики С. Ковалевського, що мав багато недоліків у викладі та розміщенні навчального матеріалу та був занадто сухим та незрозумілим для учнів. Оскільки в наступних виданнях підручника ці недоліки не були усунені, педагог рекомендував його замінити на підручник Краєвича (1880), що вирізнявся науковістю викладу та доступністю, був удостоєний премії імператора, рекомендований Міністерством народної просвіти та визнаний педагогічним гуртком при Військово-педагогічному музеї кращим з існуючих підручників фізики (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 163, арк. 34).

Щоб зарадити недостатній кількості примірників підручника з ботаніки для 5 класу Верхратський (1892) погодився перекласти на руську мову ботаніку д-ра Ростафіньского та визнав, що підручники з ботаніки для 2 класу, перекладені ним більше 18 років тому, потребували заміни, бо в деяких частинах не було новіших дослідів. Науковець також зазначив, що кільканадцять років до того часу була тенденція писати шкільні книжки якнайширше, згодом провідною була тенденція писати їх якнайкоротше, в результаті чого певні назви повинні зникнути з шкільної термінології (Верхратскій, 1892, с. 11-12).

Хоча «Ботаніка на вищі класи шкіл середніх», яку на основі підручника доктора О. Ростофинського склав Іван Верхратський була в більшій частині перекладом польського підручника, все ж підручник не втратив для русинів своєї вартості. Підручник був науково трактований і подавав відомості з анатомії, фізіології і систематики рослин, мав ясний, доступний кожному виклад (В. Ш. Ботанїка на висші кляси шкіл, 1897, с. 47).

Підручники шкільні, що використовувались для науки натуральної історії в середніх школах також писав або перекладав професор Іван Верхратський. Мова в цих підручниках була класичною. Глодзиньский (1897) рекомендував помістити в цих підручниках ілюстрації до тексту (с. 106).

Польські педагоги вважали, що детальну арифметику слід розділити на перші три роки навчання і протягом цього часу повільно, послідовно вводити нові поняття, наприклад у першому класі обмежитися цілими числами. Усунути всі завдання на пропорційність. Відмовитися від бажання вчити багатьох різних речей, та зупинитися на фундаментальних. Уникати механічних прикладів і виконувати величезну кількість завдань, які можуть бути вирішені за допомогою простих арифметичних операцій, відомих студентам, але досить складних, які вимагають мислення від студента, наприклад завдання, які найпростіше розв’язати за допомогою рівнянь, і які допомагають розвивати розумові здібності. У четвертому класі слід зосередити увагу на теоретичній арифметиці та доведеннях. 5 клас повинен цілком зосереджуватись на основах алгебри, що ґрунтуються на понятті функції, необхідної для належного розуміння математики та обов'язково застосовується у фізиці (Dropiowski, 1906, с. 47-48).

Арифметика та алгебра в початкових класах засвоювалася учнями легко, але згодом починали з’являтися прогалини. Так у курсі алгебри учні знайомилися з рівняннями першого порядку, одночасно під час курсу арифметики учні розв’язували задачі з використанням рівнянь. Згодом в курсі алгебри вивчалися цілі розділи, зовсім не пов’язані між собою: неперервні

дроби, теорія комбінацій, прогресії. Учень ніде не міг використати ці теорії (ЦДІАЛ України, ф. 178, оп. 2, спр. 4387, арк. 12).

Вивчаючи геометрію за Евклідом, учень відразу зустрічався з цілим рядом визначень і аксіом, які повинен прийняти на віру. При вивченні тригонометрії учень вперше чув слово «функція», поруч бачив цю функцію у вигляді лінії в колі, числове значення якої він знаходив за допомогою логарифмічних таблиць, з якими він познайомився в курсі алгебри при обчисленні якихось складних виразів з радикалами високих степенів. Одночасно учень вивчав, як знайти середнє пропорційне, корінь квадратний та ще кілька, чомусь вибраних вчителем, формул. В результаті утворилась суміш якихось понять та уявлень, окремих розділів і теорем та нічого цілісного (Фризендорфъ, 1905, с. 62-63). За таких умов про розвиток математичного мислення не могло бути й мови.

Науковець Кабаровський (1903) справедливо стверджував, що «наука рахунків є дуже важним предметом в наших народних школах. Она сповняє не тілько цїль материяльну, практичну але також – і цїль формальну. Вона вправляє в правильнім мисленю, розбуджує любов до правди, впливає на виробленє волї і характеру – ушляхотняє чоловіка» (Кабаровський, 1903, с. 1).

За Твардовським (1901), щоб наука було практичнішим не достатньо вказати на її можливе застосування у майбутньому. Необхідно під час навчання навчати дітей практично застосовувати набуті знання за допомогою відповідних завдань та вправ (вимірювання домівки, меблів, називання рослин під час прогулянок). Між шкільним та позашкільним життям учнів повинен існувати тісний взаємозвязок. Вчителі повинні заохочувати учнів до позашкільних занять, які не будучи взагалі заданими, полягали у певному вільному застосуванні шкільної науки (Twardowski, 1901, s. 183-184).

На початку ХХ ст. викладання дисциплін математичного циклу відбувалось наступним чином: У підготовчому класі гімназій на арифметику відводилося 6 годин на тиждень. У перших трьох класах вивчалася вся арифметика та алгебра до найпростіших рівнянь з одним невідомим. Години

розподілялися наступним чином: 1 клас – 4 год., 2 клас – 4 год., 3 клас – 4 год. (2 год. арифметики і 2 год. алгебри). Позитивною рисою було збільшення навчального часу на 1 год. у третьому класі, так як трьох годин на два предмети було недостатньо. У четвертому, п’ятому та шостому класах призначалось 2 год. на алгебру і 2 год. на геометрію. У сьомому класі викладали прямолінійну тригонометрію. У першому півріччі на цю дисципліну відводили 2 год., а у другому півріччі – 1 год. У восьмому класі повторювали весь пройдений матеріал, на що призначалось 2 год. на тиждень (Маврицкий, 1905, с. 92-93).

Учитель арифметики повинен був розподілити задачі протягом курсу таким чином, щоб вони поступово ускладнювалися, щоб простіші задачі готували учнів до вирішення складніших задач. Вибір задач того чи іншого типу залежав від вчителя. Обов’язковими були задачі на розрахунок процентів, потрійне правило та на прості випадки пропорційного ділення (Ройтманъ, 1910, с. 124).

Вчитель арифметики узгоджував з вчителями геометрії, фізики та хімії, арифметичні поняття та задачі, необхідні для викладання цих предметів.

Хоча наголос ставився на практичність задач, вони часто не відповідали дійсності. Для прикладу розглянемо задачу: *один купець почав торгувати 1 січня 1870 р., вклавши 10000 руб., другий приєднався до нього 1 липня 1870 р., вклавши 15000 руб., третій - 1 листопада 1871 р., вклавши 20000 руб. 1 квітня 1872 р. вони розділили 5000 загального прибутку, скільки отримав кожний?*

Чи могло таке бути, щоб запрошуючи компаньйона купець не залишив для себе увесь прибуток, поки торгував один? І навіть якщо це було зроблено, то весь прибуток, який отримали два компаньйони до запрошення третього, слід ділити лише пропорційно капіталу, а не часу (Мазингъ, 1878, с. 27).

На думку Ройтмана (1910) процес викладання арифметики потрібно зводити до того, щоб усю роботу учні здійснювали самостійно, з допомогою вчителя, а не під його догматичним керівництвом. Науковець вважав, що для цього необхідно застосовувати форму питання-відповідь. При цьому кожен

урок повинен бути розділений на питання, поставлені таким чином, щоб учень був в змозі дати правильну відповідь (Ройтманъ, 1910, с. 125).

Професор Ф. Кляйн вважав, що в середніх школах викладання математики повинно бути розширене в якісному форматі, тобто не збільшуючи кількість уроків, математику викладати так, щоб випускники середніх навчальних закладів знали основи аналітичної геометрії, диференціального та інтегрального числення (Фризендорфъ, 1905, с. 62).

Враховуючи відомий психологічний факт, що нові поняття, пояснені у віці від 16 до18 років, найлегше засвоюються і залишаються на все життя, стає зрозумілим скільки можна досягнути за допомогою правильних принципів викладання такого важливого предмета як математика (Фризендорфъ, 1905, с. 65).

На іспиті зрілості з математики до учня ставились наступні вимоги: навики у розв'язанні арифметичних, алгебраїчних, геометричних і тригонометричних задач, що не вимагали особливої винахідливості, навики належної уваги при обчисленнях, розуміння взаємозв'язку між усіма основними положеннями елементарної математики. У письмових роботах учні подавали не лише самі обчислення, а і міркування, за якими здійснювалися ці обчислення, щоб кожна задача була цілком пояснена якнайкоротше та з дотриманням суворої послідовності (Елисѣевъ, 1910, с.31).

Задача з алгебри, що виносилась на іспит зрілості в Златопольській гімназії в 1906/1907 навчальному році мала наступний вигляд:

«Партіи рабочихъ, состоявшей изъ мужчинъ и женщинъ уплочено столько рублей, сколько единицъ въ суммѣ коефициентов разложения бинома (a+b)b по формуле Ньютона. Каждая женщина получила число рублей равное 1/4 квадрата дроби 1/2 + 1/6+ 1/2 + 1/6 + 1/2 + 1/6…. Каждый мужчина получилъ число рублей равное 1/7 большого корня системы уравнений x2 + z2 + x + z = 1266; xz = 700. Сколько было женщинъ и сколько мужчинъ, если при этомъ известно, что всѣхъ рабочихъ было менше 16» (ЦДІАК України, ф. 707, оп.178, спр. 115, арк. 14).

Задача з арифметики на іспиті зрілості в Златопольській гімназії в 1906/1907 навчальному році мала наступний вигляд:

«У мастера было два куска золота 84ой и 72ой пробы, изъ которыхъ первый весилъ на полтора золотніка больше второго, а вес второго составлял 7/8 веса первого. Сплавив оба куска с некоторымъ количествомъ меди мастер получил слитокъ въ которомъ отношение веса всей меди к весу чистого золота было равно 5/7. Изъ этого слитка мастер сделалъ 3 браслета. Вес первого браслета относится къ весу второго как 1/2 : 0,2 / (7), а вес третьего составлял 33 1/3 % веса всего слитка. Определить вес каждого браслета» (ЦДІАК України, ф. 707, оп.178, спр.115, арк. 13).

У Білоцерківській гімназії під час іспиту зрілості в 1906/1907 навчальному році розв'язували наступну задачу:

«Купец далъ взаймы 907,2 руб. срокомъ на годъ по 8 1/3 % по окончаніи срока на полученные процентные деньги купилъ 2-х сортовъ пшена, цѣною по 1 р. 40 коп. и 2 р. 10 коп. за четверикъ. Продав же все пшено по 1 р. 95 коп. за четверикъ он получилъ прибыль 8 1/3 %. Сколько четвериковъ пшена каждаго сорта он купил?» (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 178, спр. 115, арк. 47).

У 1909 р. з'явилися нові австрійські наукові плани, які ставили за мету поглиблене вивчення математики та заповнення хоча б частини прогалин, які існували між викладанням математики у середніх школах та університетах. Вихідною точкою нових австрійських планів було введення учнів у функціональний спосіб математичного мислення. Вчитель повинен був поступово знайомити учнів з математичним поняттям функції, а у старших класах у курсі аналітичної геометрії – з поняттям похідної, чого не було раніше. Згідно з міністерськими приписами, у восьмому класі абітурієнтам повинен був подаватися короткий історико-філософський погляд на математику. За міністерськими приписами навчання математики поділялося на 3 ступені (Левицький, 1909, с. 63).

Науковець Левицький (1909) на сторінках часопису «Наша школа» стверджував, що неоціненну допомогу вчителеві математики може надати

підручник батька реформи науки математики у Франції, професора Паризького університету Jules'a Tannery «Elemente der Mathwmatik» (1909). Книга була вільна від непотрібного баласту, яким були переповнені тогочасні підручники. У підручнику алгебра та геометрія розглядалися паралельно. Алгебраїчні методи знаходили пояснення в геометричному представленні і навпаки (Левицький, 1909, с. 65).

Підручник складався з вступу та десятьох розділів. У вступі розглядалися основні дії з цілими числами, відношення величин, дроби звичайні, пропорції, алгебраїчні операції, рівняння першого степеня, основи планіметрії (з тригонометрією) і стереометрії та методи трансформації. Перший та другий розділи присвячувалися тотожностям (наприклад $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$) та геометричній алгебрі. У третьому розділі розглядалися рівняння другого ступеня. У четвертому, п'ятому та шостому – емпіричні криві та основи аналітичної геометрії. У сьомому – поняття швидкості та похідної. У восьмому – основи інтегрального рахунку. У дев'ятому – поняття границі, нескінченно малого, означеного інтеграла та деяких рядів. У вступі було 110 сторінок, а розділи I-IX займали 194 сторінки. Останній десятий розділ присвячувався елементам астрономії. До книги додавався історичний огляд про початок алгебри, значення аналізу та синтезу у греків, криві, відомі у давнину, про початок інфінітезимального рахунку (Левицький, 1909, с. 66).

Основну увагу вчитель звертав на те, щоб учні вміли обчислити:

- доходи і витрати поодиноких господарств та громади;
- сталу платню та заробітки;
- вагу брутто і нетто;
- капітали та відсотки;
- вартість землі, приймаючи ціну за 1 м2;
- площу поверхонь, об'єму – для визначення коштів, необхідних для копання рову, криниці, покриття даху.

Наголос робився на тому, щоб учні розв'язували задачі самостійно, знали які математичні дії необхідні для розв'язання задач та робили висновки про

вірогідність отриманих результатів (ЦДІАЛ України, ф. 178, оп. 3, спр. 99, арк. 62).

Підручник «Рахунки для шкіл народних. Часть IV», виданий у 1911 був логічним продовженням попередніх трьох частин. Підручник враховував останні зміни в господарстві, промисловості та торгівлі (Ковалів, 1912, с. 143). Метою підручника було навчити доступно, наочно, за допомогою моделей, мір, ваг, відповідних образів та за допомогою таких прикладів, які б залишилися у пам'яті учня назавжди. Приклади у підручнику були практичного змісту з методичним поясненням. Учні рахували в школі кількість своїх книжок, наукових приладів, одягу, рахували доходи та витрати домогосподарств, кількість ремісничих виробів, вчилися цінувати вартість грошей. Також учнів навчали міряти довжину дороги від своєї місцевості до найближчої залізничної станції, до інших сіл та міст, обчислювати площу лавки, стола, таблиці, шкільного подвір'я, своєї огорожі.

Підручник складався з п'яти розділів: I. Цілі числа II. Натуральні числа. III. Звичайні дроби. IV. Десяткові числа V. Рахунок проценту. У кінці подавався додаток про міри, табличка множення і ділення від 1 до 1000.

Перевагою цього підручника було те, що геометрична та арифметична частини подавалися паралельно.

«Сборникъ арифметическихъ задачъ І. Верещагина» був найрозповсюдженішим у середніх школах, що перебували під владою Російської імперії. У ньому значна частина задач була подана у формі ребусів, шарад, арифметичних фокусів, що займало багато часу та дуже втомлювало 9-13 річних школярів з середніми можливостями. Такі задачі не пояснювали та не допомагали засвоєнню правил, а лише ускладнювали їх. Приклади задач середньої важкості з цього підручника для 9-11 річних школярів подано нижче.

Задача 121. *«Разность двухъ чиселъ равна 135. Большее число увеличили на 123; что сдѣлано съ меньшимъ, если новая разность равна 98?»*

Задача 364. *«Частное отъ дѣленія утроенной разности чиселъ 1.100 и 475 на произведеніе 15-ти и 5-ти сложить съ разностью 100 и 52 и полученную*

сумму уменьшить во столько разъ, во сколько 114 менѣе 456» (Senex, 1905, с. 81).

На засіданні педагогічної ради Кременчуцької жіночої гімназії від 12.05.1902 вчитель арифметики П. Зюкова доповіла про необхідність заміни збірника задач В. Арбузова та посібника А. Кисельова збірником задач В. Євтушевського та А. Малініна та посібником І. Бугаєва. Перевагами запропонованих підручників були: різносторонність наукового матеріалу, краща методична обробка, простіше та зрозуміліше пояснення матеріалу (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 210, арк. 10).

Вчителі математики Київської першої гімназії у квітні 1896 р. звернулася до директора з вимогою замінити існуючі підручники з математики та алгебри «Руководство къ арифметике» Н. Бугаева та «Начальная алгебра» А. Давидова на «Систематический курсъ арифметики» та «Елементарная алгебра» А. Кисельова.

Розклад уроків у Київській жіночій гімназії св. княгині Ольги на 1910-1911 навчальний рік поданий у додатку И.

У підручнику «Руководство къ арифметике» Н. Бугаева було виявлено наступні недоліки: неточності у визначенні першочергових арифметичних понять (одиниця, число, величина), надто розтягнутий виклад чотирьох арифметичних дій над цілими числами, при викладі множення та ділення дробів немає визначення суті множення та ділення на дріб (для правила ділення на дріб взяли властивість частки змінюватись певним чином при зміні дільника, але ця властивість не могла розповсюджуватися без доведення на дроби). При викладі правил не було визначення прямої та оберненої пропорційності. Ці поняття лише частково показувалися на прикладах. Оскільки прямо пропорційні та обернено пропорційні величини були невизначеними, то розв'язання задач за допомогою пропорцій було не обґрунтованим. Підручник не давав пояснення предмета в короткій, зрозумій та точній формі.

Натомість зміни та доповнення, які дидакт Кисельов мав внести в 4 видання заслуговували на цілковите схвалення та полягали в наступному:

зроблено зміни у визначенні чотирьох дій, в основу визначення поставлене елементарне поняття про суму, у всьому курсі проведене чітке розмежування між величиною та її значенням, подано цілком правильно поняття про пропорційність та вказані ознаки прямої та оберненої пропорційності, додано розділ про наближені величини.

Серед недоліків підручника «Начальная алгебра» А. Давидова були виявлені: неточний виклад матеріалу про від'ємні числа, відсутність розділу про розкладання на множники алгебраїчних багаточленів, що було необхідним при діях з дробами, в теорії розв'язання рівнянь недостатня увага звернена на основні теореми, що давали змогу замінити одне рівняння чи систему рівнянь тотожними рівняннями чи системою тотожних рівнянь, при викладі одного з випадків подібної заміни мали місце помилки в розрахунках, матеріал про знаходження квадратного та кубічного кореня з числа поданий вкрай неточно, вчення про ірраціональні вирази подано безсистемно, теорія нерівностей подана без належної точності.

Підручник «Елементарная алгебра» А. Кисельова мав наступні переваги: на початку курсу звернено належну увага на головні властивості перших чотирьох дій з якими доводиться мати справу при найпростіших алгебраїчних перетвореннях, вчення про від'ємні числа викладене коротко та більш науково, ніж в посібнику А. Давидова, поданий розділ про розкладання на множники алгебраїчних багаточленів, детально описані загальні основи розв'язку рівнянь, цілком науково пояснено знаходження квадратних та кубічних коренів з чисел, розділ про ірраціональні вирази передував, як це і мало бути, вченню про неспіврозмірні числа, дуже точно викладена теорія нерівностей. Даний підручник містив лише матеріал гімназійних програм. Додаткові розділи, які вивчали у сьомому класі реальних училищ розміщувалися у кінці підручника (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 147, спр. 23, арк. 39-41).

В гімназіях підросійської України був відсутній курс початкового природознавства, який був необхідним для географії. Природознавство позиціонувалося як джерело вільнодумства, безбожності, матеріалізму,

розумової розпусти, причиною заворушень в суспільстві (Шульга, 1955, с. 136-137).

Водночас у Франції та Швейцарії природознавство та географія були у тісному взаємозв'язку в початкових та середніх школах. Програма географії у початковій школі у Франції містила теми: каміння, метали, воду (пара, хмара, дощ, сніг), повітря, рослини тварини. (Ивановъ, 1901, с. 8).

Науковець А. Герд вважав, що мета курсу природознавства у загальноосвітній школі – це формування певного ненав'язливого світогляду, що відповідав стану тогочасних природничих наук, та виникав як наслідок пройденого курсу. Для цього рекомендував розміщувати навчальний матеріал у зв'язаній природній послідовності: 1) неорганічний світ, 2) рослинний світ, 3) тваринний світ, 4) людина, 5) історія землі (Лесгафтъ, 1892, с. 101).

У протоколі засідання педагогічної ради Полтавської гімназії від 19.10.1904 зазначено, що з огляду на великий розмір програми з природознавства Д. Кайгородова та неможливість виконати її за 3 роки при 2 уроках на тиждень, рекомендувалося:

- скоротити кількість рекомендованих для вивчення місць співіснування рослин і тварин до одного з кожної групи місць співіснування з однаковим середовищем та мешканцями (озеро, ставок);
- усунути відомості, що мали віддалений стосунок до природознавства (осушення та зрошування лугів), питань, що були не до снаги учням нижчих класів (дерево та ліс в російській поезії, значення землеробства в історії людства), занадто спеціальних тем (визначення дерев і кущів у безлистому стані);
- скоротити кількість представників рослинного та тваринного світу, що пов'язувалися з кожним місцем співіснування;
- ввести в курс природознавства вивчення людини як живої істоти;
- ввести в курс природознавства вивчення певних відомостей про тіла та явища неорганічного світу;

- при вивченні живої природи у нижчих класах середньої школи учні повинні ознайомлюватися з зовнішнім виглядом та будовою організмів, зі значенням цієї будови для їхнього існування, з внутрішньою будовою рослин, з внутрішніми органами тварин та особливостями їх функціонуванням;
- вивчення явищ органічної та неорганічної природи повинно відбуватися на уроках у класах з необхідними малюнками, таблицями, препаратами, де здійснюються відповідні досліди, під час екскурсій учні повинні вивчати на місці ті явища, з якими вони познайомились у класі;
- здійснити розподіл навчального матеріалу з природознавства за схемою представленою у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рекомендований розподіл навчального матеріалу з природознавства у Полтавській гімназії (1904 р.) (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 155, спр.1, арк. 570-572)

Рік	Період	Матеріал
1 рік	осінь зима	Явища неорганічної природи
2 рік	весна осінь	Рослинність місць співіснування, що вивчалися
	зима	Представники тваринного світу місць співіснування, що вивчалися
3 рік	весна осінь весна	Поглиблене вивчення рослинності місць співіснування, що вивчалися
	зима	Поглиблене вивчення представників тваринного світу місць співіснування, що вивчалися

-

Вчитель Іванов (1901) рекомендував:

- будувати початковий курс географії за наочним (індуктивним) методом;
- збільшити час на викладання географії в нижчих та середніх навчальних закладах;
- встановити зв'язок географії з початковим курсом природознавства;
- організовувати географічні екскурсії в навчальний час;
- збільшити принаймні в три рази час для курсу вітчизняної географії та відповідно розширити програму.
- видати класні географічні картини для курсу географії;

– створити шкільні географічні музеї (Ивановъ, 1901, с. 25).

Програма з природознавства Кам’янець-Подільської чоловічої гімназії мала на меті в першому та другому класі познайомити учнів з найголовнішими явищами природи, досягти глибокого засвоєння природничо-історичної термінології, ознайомитись з певними домашніми та дикими тваринами, вказати особливості їх організації, ознайомитись з деякими культурними та дикорослими рослинами.

Програма першого класу передбачала вивчення вітрів (їх типи та тривалість), води (утворення хмар, їх види, дощ та сніг, прісна та морська вода, замерзання води, діяльність води в твердому та рідкому станах), вулканів (їх форми, виверження та послідовність при виверженні) та землетрусів.

У другому класі програма зосереджувалась на вивченні кореня (його форми, головних та бокових частин та особливості росту), стебла (форми наземних та підземних стебел), листя (частини листка, прості і складні листки, розташування листя), квітки (частини квітки, суцвіття, запилення) плодів (сухі та соковиті).

У третьому класі основна увага приділялася вивченню класифікації хребетних (розподіл хребетних на класи, відмінності людини від інших ссавців), ссавців (мавпи, летючі миші, м’ясоїдні, комахоїдні, травоїдні (гризуни, копитні, хоботні), водні ластоногі та китоподібні, неповнозубі, сумчасті), птахів (загальні відмінні ознаки, розмноження, гніздування, перельоти, бігаючі, довгоногі, плаваючі, м’ясоїдні, лазаючі), плазунів (черепахи, крокодили, ящірки, змії), земноводних (хвостатих та безхвостих) риб (загальні відмінні ознаки, двоякодихаючі, хрящові, кісткові), класифікації квіткових рослин (дводольні роздільнопелюсткові, дводольні зрослопелюсткові, дводольні однопокровні, однодольні, голонасінні).

У четвертому класі вивчали систему безхребетних з розподілом на типи (членистоногі, черви, м’якотілі, голкошкірі, кишковопорожнинні, найпростіші) та систему спорових рослин (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 154, спр. 55, арк. 19).

Програма бесід про природу з учнями старших класів Першої київської гімназії мала наступний вигляд:

1. Поняття про живу і мертву природу. Хімічний склад тіл та хімічні явища. Неорганічні та органічні сполуки. Поняття про організми та їх життєдіяльність.
2. Поняття про клітини рослинні та тваринні. Поділ клітин. Поняття про тканини.
3. Представники одноклітинних організмів.
4. Поняття про спорові рослини: водорості, гриби, лишайники, мохи та вищі спорові рослини.
5. Квіткові рослини. Будова квітки. Запилення. Розвиток плоду. Проростання насіння. Поняття про класифікацію та визначення рослин.
6. Життя рослин. Засвоєння вуглецю. Дихання. Засвоєння азоту. Значення мінеральних речовин. Рослина і ґрунт.
7. Поняття про типи та класи тварин. Хребетні тварини.
8. Органи відчуттів та нервова система людини і тварин.
9. Органи і процеси травлення.
10. Органи дихання та кровообігу.
11. Взаємодія різних органів. Хвороби.
12. Взаємодія організмів. Симбіоз. Паразитизм (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 154, спр. 55, арк. 30).

До предмету природничої історії входили зоологія, ботаніка та мінералогія. За Програмою природознавства в 4 класі Сосницької жіночої прогімназії в Чернігівській області вивчали поняття про плутонічні та неплутонічні породи, граніт та його складові (кварц, польовий шпат, глина), слюду, вапняні сполуки (крейда, мармур), вугільні мінерали, рослинне вугілля, алмаз та нафту, солі (поварена сіль), метали (залізо та залізні руди, мідь та мідні руди, срібло, золото) з мінералогії; суцвіття та його будову, хлорофіл, крохмаль, масла, алкалоїди, рослинні тканини (деревина, луб, камбій, пробка, судини), спорові рослини (гриби), квіткові односім’ядольні злаки (жито та овес), пальму, березу, картоплю, сливу, кульбабу, сосну з ботаніки; поняття про

класифікацію тварин, типи хребетних, клас ссавців (родину чотирируких – орангутанг, рукокрилі – кажан, хижаки – собака, гризуни – заєць, непарнокопитні – кінь, парнокопитні – бик, товстошкірі – слон, ластоногі – тюлень, рибоподібні – кит), клас птахів (хижі – сокіл, горобині – горобець, парнопалі – дятел, бігаючі – страус, курячі – домашня курка, плаваючі – гуска), плазуни (черепаха, ящірка, жаба, гадюка), риби (окунь, осетр), комахи (хрущ, коник, бджола, метелик), павукоподібні (хрестовик), ракоподібні (річковий рак), черви (дощовий черв'як), м'якотілі (устриця), голкошкірі (морська зірка), кишковопорожнинні (поліп), найпростіші (інфузорія) (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 153, спр. 43, арк. 57).

На засіданні педагогічної ради Новгород-сіверської гімназії від 8. 02. 1902 слухали рапорт вчителя природознавства Н. Паркова про необхідність запровадити у 1 та 2 класах підручник «Краткій курсъ Естествовѣдѣнія» Варавви, зважаючи на циркулярне розпорядження Міністерства Народної Просвіти №21313 від 14. 08. 1901 що дозволяло педагогічним радам вибрати підручники з історії та природознавства з тих, що були схвалені міністерством. Педагог зазначив, що при наочному методі викладання та найретельнішому поясненні уроку та остаточному засвоєнні цього уроку учнями у класі, на перший план виступає необхідність підручників, за якими учень міг би повторити, хоча б стисло теми уроків та підготуватися до іспиту. У пропонованому підручнику виклад матеріалу відповідав дитячому віку, малюнки були підібрані вдало. Підручник відповідав вимогам нового конспекту навчальних планів для середньої загальноосвітньої школи та був схвалений педагогічною радою гімназії (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 210, арк. 6).

У четвертому класі Пирятинської жіночої гімназії з природознавства у 1910-1911 навчальному році за підручником Н. Ізлоскова «Краткій курсъ естественной исторіи» вивчали наступні поняття: земля як тіло небесне, будова суші та зміни що відбуваються під впливом різних дій, склад суші, мінерали (граніт та мінерали що входять до його складу, кварц та його видозміни, польовий шпат, глина та слюда), вапняки (грубий вапняк, крейда, мармур,

сталактити та сталагміти, гіпс), вугільні мінерали (алмаз, графіт, деревне вугілля, торф), кам'яне вугілля, нафта, асфальт, світловий газ, бурштин, сіль, сірка, фосфор, метали (мідь, свинець, ртуть, срібло, золото), вода (фізіологічні властивості води, вода в трьох станах, туман, кругообіг води, найбільша густина фільтрування води, її хімічний склад, водень та кисень, їх властивості), повітря (фізичні ознаки, атмосфера, рух повітря, склад повітря, азоту та його властивості, вуглекислий газ, водяна пара, пил) рослини (внутрішня будова рослин, суцвіття, будова суцвіття, хлорофіл, крохмаль, масла, кислоти та алкалоїди, рослинні тканини (первинна тканина, основна тканина, шкіра, камбій, деревна тканина, луб, судини) складні органи рослин (корінь, стебло, брунька, квітка, плід і насіння), систематичний огляд рослин (спорові, односім'ядольні, двосім'ядольні) (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 294, спр. 1, арк. 21). З односім'ядольних рослин вивчали злаки (на прикладі жита) та пальми (на прикладі фінікової пальми). З двосім'ядольних розглядали плосконасінні (дуб), березові, липові, льонові, конопляні, кропив'яні, мальвові (бавовник), хрестоцвіті (капуста, редька), пасльонові (картопля, тютюн), метеликові (горох), яблучні, кісточкові (вишня), складноцвіті (кульбаба, волошка, соняшник), хвойні (сосна, ялина) (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 294, спр. 1, арк. 118).

У п'ятому класі переходили до вивчення тварин та людини. Спочатку вивчали найпростіших (корененіжки, інфузорії), кишковопорожнинних (гідра, актинія, коралові поліпи), голкошкірих (морська зірка), червів (п'явка, трихіна, солітер), членистоногих (раків (річний рак), павуків (хрестовик), комах (хрущ, бджола, кропивниця, тутовий шовкопряд, кімнатна муха, комар, саранча)), м'якотілих (беззубка, устриця, слимак, ставковик, восьминіг). Згодом переходили до вивчення хребетних (риб (окунь, осетр), земноводних (жаба зелена), плазунів (черепаха європейська, ящірка прутка, вуж звичайний, гадюка), птахів (качка домашня, чапля сіра, страус, півень, курка, дятел строкатий, горобець, голуб звичайний, яструб, сова сіра), ссавців (кит, тюлень звичайний, кінь, бик, корова, свиня, заєць-біляк, кріт звичайний, летюча миша,

кіт звичайний, собака, орангутанг)). Далі вивчали людину (будову тіла, скелет, м’язі, шкіру, травну систему, кровоносну систему, органи дихання, нервову систему, органи зору, органи слуху) (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 294, спр. 1, арк. 22).

На думку Шафранова (1869) курс природничих наук в гімназіях мав низку недоліків. Для їх усунення науковець пропонував навчальний матеріал розташовувати так, щоб в основі були відомості з фізики та хімії у зв'язку з мінералогією. З біологічних наук рекомендував обмежитися лише анатомією та фізіологією тварин. Але при чотиригодинному курсі і трьох тижневих уроках можна було вести коротку порівняльну анатомію з викладом головних відділів тваринного та рослинного світу. А згодом можна було подавати відомості з біології та фізичної географії (Шафрановъ, 1869, с. 54).

На землях, що перебували під владою Російської імперії викладання географії розподілялося по класах наступним чином:

- 1 клас – повідомлялися короткі попередні відомості з математичної та фізичної географії та здійснювався короткий огляд земної кулі;
- 2 клас – вивчали Азію, Африку, Америку та Австралію;
- 3 клас –вивчали Європу;
- 4 клас – вивчали Росію.

Усі частини світу та Росія вивчалися у фізичному, політичному та етнографічному аспектах (Учебный планъ географіи Торнау, 1890, с.189).

У першій чверті першого класу гімназій у курсі географії вивчали сторони горизонту, форми землі, широту та довготу глобуса та карти. Діти вивчали напам’ять, що «земля має кулеподібну форму» і що вона «обертається навколо своєї осі та навколо сонця». Ці механічно завчені фрази не мали жодного стосунку до дійсності. Згодом у курсі початкової географії вивчали поняття розподілу суші та моря, берегової лінії, острови, півострови, моря, затоки, рельєфи, вітри, атмосферні опади. На перший план виступало знання назв та знання карти, в той час як дуже вагомий зміст цих понять залишався на другому плані, а вчитель, обмежений часом та ресурсами, зарадити цьому ніяк

не міг. Таке механічне запам’ятовування не розвивало в учнів спостереження та любові до природи.

Натомість у Швейцарії у курсі початкової географії діти вивчали не підручники, а живу природу. Майже всі явища, що входили до матеріалу курсу початкової географії, відбувалися у дітей на очах. В ясну погоду вони бачили чисті білосніжні вершини Юргфрау, Ейгер та Менх, з яких сповзають могутні льодовики. В хмарну погоду навколо вершин скупчуються хмари, які утворюються у дітей на очах. Під час таких занять діти мали нагоду бачити форми земної поверхні, збирали різні предмети (каміння, ґрунт) та розглядали їх під керівництвом вчителя. Вчитель привчав дітей до точного спостереження за явищами природи, а діти вже самі помічали причинно-наслідкові зв’язки між цими явищами. Те, чого діти не могли бачити у природі – або ілюструвалося малюнками, або зовсім не проходилося. Систематичність початкового курсу не була пріоритетною. Різні розділи проходили в залежності від погоди, пір року, що допомагали знайомитися з тими чи іншими природними явищами. Поняття про форму землі глобус та карту вивчали у кінці курсу. Назви гір, річок, озер, островів, півостровів вивчали у другому класі. Внаслідок цього курс географії був простим, наочним та дуже повчальним (Ивановъ, 1901, с. 2-4).

У Пирятинській жіночій гімназії у 1910-11 навчальному році в 1-4 класах географію викладали 2 раз на тиждень. Для першого класу використовувався посібник «Краткій учебникъ географіи» І. Янчина та «Географічний атлас» А. Лінберга. У першому класі за програмою подавалися короткі відомості про математичну і фізичну географію, горизонт, країни світу, вигляд землі та її рух, довготу та широту, розподіл земної поверхні на сушу та воду, океани, материки та острови, частини світу, будову поверхні суші та морського дна, приливи та відливи, морські течії, повітря, вітер, атмосферні опади, клімат, рослинний та тваринний світ, основні людські раси.

У другому класі вивчали географію Європи (географічне положення, берегові лінії, будову поверхні, ріки та озера, клімат, рослинний та тваринний світ, народонаселення). Вивчалися межі, державний устрій, народонаселення,

клімат, релігія, найважливіші міста таких країн: Туреччини, Греції, Сербії, Румунії, Болгарії, Італії, Швейцарії, Іспанії, Португалії, Франції, Бельгії, Нідерландів, Данії, Австро-Угорщини, Швеції, Норвегії, Німецької імперії.

Програма третього класу зосереджувалась на вивченні географії Російської імперії. Вивчали географічне положення, головні частини, межі, Чорне, Азовське, Балтійське, Каспійське та Біле моря, Північно-Льодовитий океан, державний устрій та адміністративний розподіл на губернії та області, народонаселення, основні міста, промисловість, гори, клімат, рослинний та тваринний світ, ґрунт (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 294, спр. 1, арк. 23).

У четвертому класі переходили до вивчення Азії, Африки, Америки та Австралії. Починали з загального огляду Азії (географічне положення, величина та межі, дослідження, поверхня, клімат, ріки та озера, народонаселення). Продовжували вивчати Азію за частинами (Центральна Азія, Китай, Манжчурія, Японія, Корея, Індія, Індо-Китай, Малайський архіпелаг, Іран, Мала Азія, Вірменія, Месопотамія, Аравія, Сирія, Палестина). Згодом переходили до загального огляду Африки за частинами з акцентом на Єгипті та Сахарі, тропічних лісах та островах. При розгляді Америки за частинами особлива увага приділялась Гренландії та Північно-Американським архіпелагам, Канаді, Алясці, США, Мексиці, Бразилії, лаплатським островам, кордильєрським країнам. При вивченні Австралії основна увага зосереджувалась на колоніях острова, їх природі та населенні (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 294, спр. 1, арк. 116).

Вчитель історії та географії Черкаської 6-класної чоловічої прогімназії В. Дашкевич 17.02.1898 написав доповідну записку про заміну підручників з географії К. Смірнова частини 1, 2, 3 (курс 1, 2, 3 класів) та «Географії Россії» Лебедева підручниками О. Воронецького для всіх чотирьох класів. У пропонованих підручниках було опущено багато зайвих подробиць та основна увага зосереджувалась на найважливіших частинах курсу, виклад матеріалу був послідовнішим та зв’язаним, багато ілюстрацій в тексті сприяли наочному навчанню (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 163, арк. 18).

На сторінках часопису «Учитель» Коссак (1904b) зазначив, що географія – це «наука, котра так сильно громадить в сьвідомости найріжроднїйші відомости, спонукає і приневолює силу нашого ума і пам’ять, розум і фантазию до чинности і руху і то в спосіб найзгіднійший з природою і станом всіх речей» (Коссак, 1904b, с. 267).

При навчанні географії вчився учень логічно мислити, пізнаючи землю, атмосферні явища, зміни на небі та їх зв’язок з порами року, місяцями, днями, їх вплив на людей, звірів і рослин. Намагаючись уявити географічні предмети, учень тренував уяву. Географія розвивала естетичні почуття: учень пізнавав красу природи та мала практичне застосування: географічні знання були необхідні для щоденного життя, так само як письмо, читання і математика (Коссак, 1904b, с. 268).

Введення в середніх школах Галичини двох ступенів навчання географії спричинило нову фазу розвитку цієї науки. Перед учителями постало нелегке завдання – працювати згідно з науковими планами за умов відсутності підручників з географії для старших класів та невідповідності підручників для молодших класів науковим планам (ЦДІАЛ України, ф. 178, оп. 1, спр. 1229, арк. 85).

Мета навчання географії у молодших класах полягала у описі географічних предметів. Науковий план викладання географії у молодших класах гімназій передбачав вивчення змін в освітленні та обігріванні Землі на основі даних про форму і величину Землі та рухи Сонця, розуміння карти, отримання загальних уявлень про поверхню Землі та її природні особливості, країни та їх населення з детальним розглядом Австро-Угорщини. У старших класах до опису географічних предметів додавалося їх розуміння, що полягало у встановленні причинно-наслідкових зв’язків між географічними явищами (Терлецький, 1913, с. 36).

На думку Русової (1911b) станом на 1911 р. у хрестоматіях для українських дітей було багато статей з описами різних країн, але систематичної підготовки до навчання географії ще не було (с. 3). Загальні знання про землю з

погляду астрономічного, природознавчого та політично-господарчого знайшли своє відображення у її підручнику «Початкова географія». У цьому підручнику найголовніші факти з загальної географії та географії України розміщені у 22 уроках чи розмовах. Матеріал у підручнику подавався у такій послідовності:

I. Напрямок і далечінь

II. Масштаб, план, карта

III. Вода на землі

IV. Море і океан

V. Ґрунт землі

VI. Гори й низини

VII. Земна куля

VIII. Звідки взялися гори і вулкани

IX. Про повітря X. Денний і роковий оборот землі

XI. Місяць і зорі

XII. Клімат

XIII. Рослини і звірі на землі

XIV. Люди

XV. Російська держава

XVI. Межі української землі

XVII. Українські моря. Чорне й Азовське.

XVIII. Українські річки. Дніпро

XIX. Дністер та інші українські річки

XX. Люди на Україні XXI. З чого живе український люд.

XXII. Уряд міста на Україні (Русова, 1911b).

Проте, всі ці відомості було важко засвоїти у молодших класах. Цей підручник варто було застосовувати з старшими учнями.

Першою книгою з географії України була праця Рудницького (1911) «Коротка географія України». Книга містила загальний вступ (географічне положення України, Чорне море, загальний огляд, історія української території), опис гір, височин і низовин України, українських рік, клімату,

рослинного і тваринного світу України (Рудницький, 1911). У книзі багато географічних термінів подавалися без пояснень.

Соколов (1893) висував наступні вимоги до підручників з географії: виклад матеріалу повинен бути асоціативним, генетичним та при можливості порівняльним; номенклатура підручника повинна бути скорочена до мінімуму (з однієї сторони вона повинна доповнювати картографічну номенклатуру атласу, а з іншої сторони назви відомих фактів повинні бути у підручнику для пояснення загальних фактів); усі факти підручника повинні відповідати сучасним вимогам науки; описи в підручнику повинні стосуватися регіонів чи країн, бажаним було поєднання підручника з добрим атласом та методичним набором географічних картин (Соколовъ, 1893, с. 161).

Науковець Торнау (1909) на сторінках Журналу Міністерства Народної Просвіти писав про різку зміну характеру та завдань викладання географії у загальноосвітніх закладах на Заході. В учбовій постановці цього предмета відбувся справжній переворот – з трьох розділів географії (математичної, фізичної та культурно-економічної) основну увагу почали зосереджувати на культурно-економічній. При викладанні культурно-економічної географії почали застосовувати порівняльно-статистичний метод (Торнау, 1909, с. 47).

У Німеччині не спостерігалось суттєвих змін в програмах з географії для середніх навчальних закладів. У підручниках ставився основний наголос на фізичній географії, а культурно-економічна географія розглядалася лише поверхово. Г. Гармс у статті «Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts» писав, що необхідно вимагати, щоб дитина знала перш за все ті життєві умови, в яких знаходиться її власний народ. На його думку про інші сусідні держави потрібно подавати лише відомості для порівняння (Торнау, 1909, с. 49).

Інший німецький педагог Е. Гауптман (підручник Nationale Erdkunde, Braunschweig und Leipzig, 1907) вважав, що школа –не окремий світ і повинна готувати учнів до життя. На його думку у народній школі учень повинен ознайомитися з життєвими інтересами нації, до якої належить. Географія

повинна бути національною – знайомити учнів з життєвими умовами рідного народу у теперішньому (подавати відомості про виробничу діяльність народу, що забезпечує його життя, про взаємозв'язки між окремими галузями цієї діяльності, про участь рідного народу у світовому господарстві, про те, що створює цей народ в галузі культури. Е. Гауптман вважав, що власне географічні елементи не повинні, як раніше, відігравати провідну роль, а лише допоміжну та з власне географічного матеріалу повинно повідомлятись лише те, що необхідно для розуміння культурного життя рідного народу (Торнау, 1909, с. 50).

Слушною була думка про те, що карта лежить в основі викладання географії. У старших класах вона сприяє аналітичному навчанню, метою якого є самостійного орієнтування на місцевості (Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1911/1912, 1913, s. 55).

Науковець Торнау (1909) зазначив що, при викладанні географії, відомостями з розділу культурно-економічної географії нехтували. В існуючих вказівках, статтях та книгах з методики викладання географії основна увага зверталася на поясненню учням фізико-географічних фактів. Матеріальна культура, що мала великий вплив на політичні відносини та духовний світ народів неначе навмисно приховувалася від учнів. Про неї згадували уривками та подавали неправдиву інформацію (Торнау, 1909, с. 51).

На думку Г. Гармса факти культурної географії повинні бути у тісному причинному зв'язку з орографічними, гідрографічними та кліматичними даними. Це переплітання культурно-економічних та фізико-географічних елементів було надзвичайно важливим з практичної сторони, оскільки вносило ноту свіжості та пожвавлення у вкладання географії.

Методичні та практичні міркування приводили до висновку, що введення культурно-економічного елементу повинно починатися вже в молодших класах. Але більшість культурно-економічних явищ неможливо описати без використання статистичного елементу, що призводило до використання

порівняльно-статистичного методу. Проте, саме використання порівняльно-статистичного методу у молодших класах зустріло найбільше заперечень. Підставою для заперечень була неможливість засвоєння учнями молодших класів статистичних даних. Статистичні відомості повинні подаватися, але обмежуватися кількісно.

Науковець Торнау (1909) слушно зауважив, що при викладанні історії у молодших класах середньої школи хронологічні дані, хоча і в обмеженій кількості вважалися обов'язковими. Натомість при викладанні географії словосполучення «вивозиться багато хліба» чи «видобувається багато золота» вважалися достатніми. Учень дивився на географію як на науку про щось невизначене. Викладачі і автори підручників з географії привчали учнів недбало ставитися до фактів. Як приклад автор наводить 24-те видання «Учебника по Всеобщей Географіи» І. Н. Бѣлохи, переробленого А. Н. Нечаевымъ та А. О. Соколовымъ. На сторінках 178-179 подаються відомості про те, що скотарство та землеробство – головні заняття населення у Голландії, а голландський сир і голландський оселедець мають всесвітнє визнання. Статистика доводила повну невідповідність у характеристиці цієї країни, представленої у підручнику. У Голландії менше 31 % населення займалося сільським господарством, лісовим господарством, рибальством, а майже 51 % населення – оброблюваною промисловістю, гірською справою, торгівлею (Торнау, 1909, с. 52).

За діючим статутом в міністерських жіночих гімназіях у молодших класах у курсі географії у другому класі вивчали держави Західної Європи, у третьому – Російську імперію, у четвертому – неєвропейські країни. На думку вчителя історії та географії Кременчуцької жіночої гімназії Д. Завадського вказаний розподіл не відповідав ні рівню розвитку учнів, ні важливості цього матеріалу для них, оскільки в другому класі вивчався найскладніший розділ географії – держави Західної Європи, а в четвертому класі проходили легший та менш важливий розділ географії – неєвропейські країни, коли рівень розвитку учениць був значно вищим. Педагогічна рада Кременчуцької жіночої гімназії

5.06.1898 висунула клопотання до Попечителя Київського учбового округу про розподіл географічного матеріалу наступним чином: 2 клас – неєвропейські країни, 3 клас – держави Західної Європи, 4 клас – Російська імперія (ЦДІАК України, ф. 707, оп.147, спр. 23, арк. 81).

Узагальнюючи вищевикладене, зауважимо, що на початку ХХ ст. спостерігався певний поступ у викладанні дисциплін природничо-математичного циклу в середніх школах України. Математичні задачі мали практичний характер та стосувалися певним чином господарства, промисловості чи торгівлі, що допомагало учням у задоволенні щоденних потреб. Здійснювалися спроби заповнення прогалин, які існували між викладанням математики у середніх школах та університетах. Значним здобутком цього періоду було введення у програму елементів диференціального числення. При викладанні дисциплін математичного циклу бралися до уваги міжпредметні зв’язки. Передбачалося запровадження у школі культурно-економічної географії з застосуванням порівняльно-статистичного методу до її викладання. У рецензіях на підручники з географії недостатньо уваги зверталося на статистичні дані та їх співвідношення, оскільки вони вважалися непотрібними та нудними. Рецензенти підручників часто залишали поза увагою відповідність чи невідповідність фактів дійсності та зосереджувалися лише на плані підручника і на способі викладу матеріалу. Цифровий матеріал у підручниках був представлений в сирому, необробленому вигляді та важко-порівнюваних формах. Нагальною залишалась проблема невідповідності підручників з географії віковим здібностям учнів.

На думку дослідників зміст освіти потребував значної модернізації в основі якої були вивчення на вищому рівні основ фізики, хімії, механіки, астрономії, фізичної географії, геології, зоології, ботаніки, а також закономірності розвитку тварин і рослин. Математика розглядалася як своєрідна основа змісту тогочасної науки і багатогранної практичної діяльності. Якщо пригадати, що 2021 р. оголошений в Україні «Роком математики» то значимість історичних порівнянь стане очевидною.

2.3. Науково-методичне обґрунтування удосконалення змісту освіти

Система науково-методичного забезпечення навчального процесу, складовою частиною якої є зміст освіти, відзначається складністю і динамічністю. Вирішенню проблеми сприяла діяльність видатних педагогів творчість яких не втрачає значимості до наших днів. Серед них Пирогов (1985), Ушинський (1983), Сікорський (1909).

У центрі уваги дослідників була особистість учителя. Саме від рівня педагогічної культури і майстерності залежала практична реалізація змісту освіти. Розглянемо декілька прикладів. Аналізуючи проблему перевтоми учнів гімназій, Лютецький (1900) стверджував, що в існуючому обсязі гімназійні курси можуть бути успішно засвоєні навіть найслабшими учнями без особливих зусиль. Причиною перевтомлення учнів вважав не «утруднення програми, а прийоми викладання, рутину техніки викладання» (с. 30).

Науковець Фрізендорф (1905) справедливо зауважив, що нелегко скласти детальний навчальний план нового змісту, не легко його виконати на практиці. тут потрібне велике мистецтво і великі знання вчителя та багато праці. вже з університетської лави вчитель починає викладати за готовим шаблоном, за готовими підручниками, використовуючи той метод, якому його навчали (Фризендорфъ, 1905, с. 65-66).

Педагог Золотарьов (1900) доводив, що за відсутності наочності в навчанні та науково обґрунтованих курсів історії, географії, та природознавства розум дитини плутається у хаосі визначень та термінів, які не були наслідком живого спостереження за предметами та явищами. Дитина ставала «ходячою термінологією, її цікавили не явища, а значення того чи іншого слова. У процесі викладання потрібно уникати всього абстрактного та узагальненого не потрібно вгамовувати допитливість дитини та закидати її готовому визначеннями». (Золотарев, 1900, с. 19). При вивченні Закону Божого, історії та літератури потрібно ознайомлювати учнів не з іменами, роками та цифрами, а з живими людьми. Наміри, ідеали та вчинки цих людей повинні бути поясненні учням

зважаючи на їхній вік. (Золотарев, 1900, с. 49). На думку педагога школа майбутнього повинна піклуватися про розумовий, фізичний та моральний розвиток учнів, про підготовку до практичного життя, про формування характеру (Золотарев, 1900, с. 47). Середня освіта повинна ґрунтуватися на наступних засадах: концентричність навчання, поступовий перехід від наочного, конкретного навчання до наукового, абстрактного, поступове посилення спеціалізації (Золотарев, 1900, с. 49).

Для дослідження тенденцій розвитку змісту освіти в середніх школах важливо виокремити переваги і недоліки в організації системи початкового навчання. У досліджуваний період велика увага приділялася розмовам з дітьми. Учитель міг визначити два напрями у своїй методиці:

1) дізнатись наскільки у дітей розвинена спостережливість;

2) на основі знання набутого дітьми в житті вести з ними розмови про такі речі, предмети, які б полегшували науку письма і читання і були представлені малюнками в букварі.

Будь-яка «уявна балаканина» не могла розвинути дитячого спостереження. Предметом розмови була сама дитина і те, що їй зрозуміле, те, що вона пізнала своїм дотиком, зором, слухом і нюхом. Мета вступних розмов учителя була потрійна:

1) привчання до точного спостереження за допомогою вправ;

2) навчання правильної вимови;

3) сприяння свідомому розумінню поодинокості звука в слові.

Далі наука на 1-му році навчання «виробляла у дітей розуміння поодиноких слів в реченні і речень у мові» (Теперішня метода научаня на першім степени науки в народній школї – а уклад «Букваря», 1905, с. 268).

Учителі, щоб навчити учнів правильно писати букви, були змушені витрачати на кожну з них одну «голосну лекцію», писати букву на таблиці цілком або по частинах, ходити поміж дітьми і наглядати, щоб учні писали букви правильно, слабших викликати до дошки, вести їх руку та писати букву

дітям так довго, поки не навчиться добре писати весь клас. Доцільно було великі букви писати по одній на сторінці з відповідними правилами читання.

На думку педагогів вчитель не повинен говорити на заняттях більше ніж потрібно.Учні повинні мати змогу виправлятися під час навчання у бесіді. Було доведено, що нові, несподівані і незвичайні враження привертали більше уваги ніж знані, сподівані і звичайні, що ясні і виразні уявлення мали більший вплив на увагу ніж незрозумілі, бо школяр швидше звертав увагу на коротку і зрозумілу бесіду, ніж на довгу і незрозумілу.

Учитель повинен був добре знати свій предмет, з любов'ю ставитися до учнів. Його успіх був більшим, якщо легко та цікаво подавав учню предмет. Найбільше розмовляв учитель з дітьми в початкових класах, щоб діти вимовляли речення виразно, оскільки це було основою всього навчання, необхідно, щоб враження від навчання «були добрі, орієнтовані на майбутнє. Коли у процесі науки з'являлися нові поняття мусив учитель ті поняття пояснити наочно. Зміст мав бути з рукою сполучений (те, що ротом вимовляється рука має написати)» (Савіцкий, 1901, с. 70-73).

Значним поступом у методиці викладання предметів у школі була книга Гаврищука (1909а) «Методика науки в народній школі», в якій автор обґрунтовував важливість наочності, оскільки діти дошкільного віку набували невеликої кількості уявлень, багато з них були нечіткими і діти не мали для деяких уявлень відповідних слів. У міських дітей було мало уявлень про природні предмети і явища, а в сільських – про предмети з оточення в місті.

Наочність була найважливішою частиною з усього навчання в 1 і 2 класі. Унаочнене обговорення різних предметів з оточення дітей доповнювало і впорядковувало уявлення, що утворилися в дитячій свідомості перед шкільним віком, нові уявлення і погляди сполучалися з старими, раніше набутими і таким чином здійснювався повільний і поступовий перехід від вільного домашнього життя дітей до чітко впорядкованого шкільного заняття. За допомогою наочності діти звикали до уваги та ретельного огляду різних предметів, їх частин та співвідношення одного предмета з іншим, керували своїми думками і

пам’яттю. Порівнюючи відношення між предметами, діти думали, а згодом звикали до правильної вимови й бесіди.

Навчальний план для народних шкіл призначав підготовчі вправи в мові й наочності, що базувалися на обговорювані та огляді предметів, вибраних з найближчого оточення дітей. При виборі предметів до обговорення враховували стан розумового розвитку дітей. Обговорюючи імена, різні риси, дії предметів, непомітно починали вчити мову, порівнюючи величину, напрям, положення предметів, непомітно вчили початків письма і науки про геометричні форми. Обговорення дому, школи, села, міста, річки давало підготовку дітям до землепису, а обговорення деяких звірів і рослин – до природознавства.

Гаврищук (1909а) рекомендував, що при «наглядній науці» треба діяти спочатку аналітично, а потім синтетично. Спочатку обговорювали означений предмет докладно, а потім порівнювали з іншими подібними предметами.

Короткі оповідання і байки виховували дітей морально, розвивали їхню уяву. Загадки робили навчання цікавішим, оскільки дитина дуже радо займалася їх відгадуванням. Під час відгадування загадок дитина зосереджувалася на ознаках предмета, які подані в загадці, вишукувала з-поміж усіх обговорених предметів відповідний предмет, переглядала всі обговорені предмети та порівнювала різні ознаки і співвідношення багатьох предметів, отже, порівнювала майже все те, чого навчилася, розвиваючи пам’ять і мислення.

Навчальний план передбачав для 1-2 року навчання вивчення напам’ять легких віршиків для розвитку пам’яті. Вивченням віршів робило навчання динамічнішим та плекало в дітей естетичні почуття. Перед вивченням напам’ять вчитель докладно пояснював, обговорював зміст вірша, щоб діти його розуміли.

На думку Гаврищука (1909а) вірші треба вивчати в школі, не задавати до дому, тому що немає користі від того, що учень вивчить вірш напам’ять без

розуміння змісту і краси мови. Кожен вірш повинен мати зв’язок з обговорюваними предметами «наглядної науки».

Навчальний план призначав «Підготовляючі вправи задля осягненя певної зручности в рисованю й писаню». Малювали лише ті предмети, що були обговорені при навчанні та ті, що легко було малювати. Малювання вправляло руку й око, пам’ять і мислення та розвивало фантазію і естетичне почуття (Гаврищук, 1909a, с. 5-9).

Навчальний план для буковинських народних шкіл визначав ціль «природописної історії» як ознайомлення учнів з найважливішими предметами з всіх трьох царств природи з врахуванням їх практичного вжитку та значення у природі.

Згідно з державним шкільним законом від 14 травня 1889 р. дітей потрібно виховувати морально-релігійно, розвивати їхній духовний світ, знання і здібності, потрібні для подальшого життя.

Наука «природописної історії» мала великий вплив на морально-релігійне виховання дітей, які вивчали, що життя в природі базується на незмінних законах і кожна істота побудована так, що може сама жити і утримувати свій рід.

Автори підкреслювали, що раніше від дітей вимагали лише механічного опису поодиноких предметів, учні вивчали напам’ять описи рідною і іноземною мовою. М. Гаврищук радив виводити дітей на прогулянки, щоб їм було легше пізнати і зрозуміти життя в природі (Гаврищук, 1909b, с. 3-7).

Аналізуючи «Методику в школі народній. Наука наглядна» написану Гаврищуком (1909b) Миколаєвич (1901) прийшов до висновку, що вартість цієї книжки полягає у доборі і логічному упорядкуванні тем обговорюваних предметів.

На початках науки Миколаєвич (1901) не радив послуговуватися малюнками тих предметів, яких діти не мали нагоди бачити. Не вважав за доцільне говорити на цьому степені про легені, гітару, фортепіано, трамвай, кораблі.

При науці «наглядній» як і при пізнішій науці «реалій» рекомендував індукційну методу (від конкретних предметів до загальних правил і понять). Діючи індукційно треба описати когута, курку, індика, качку, а потім подати загальну назву, а у книжці було навпаки (Миколаєвич, 1901, с. 285).

Особливу зацікавленість викликало вивчення іноземних мов. Копач (Kopacz, 1901) справедливо зауважив, що найефективніше вивчення іноземної мови може бути здійснено лише за правилами, за якими дитина з дивовижною швидкістю вивчає рідну мову – слухаючи та наслідуючи старших (s. 21).

Климко (1905) вважав, що при навчанні другої краєвої мови завдання учителя полягало у тому, щоб після завершення обов'язкової науки у школі діти тою мовою добре володіли і писали. На початках радив складати легкі речення, подібні до рідної мови дитини. На нижчих степенях рекомендував давати «відписи» з книжки або таблиці, короткі диктанти, написання речень з пам'яті, а також відповіді на кілька питань, пройдених у школі. Коли учитель задавав «відпис» з книжки додому або на тихе заняття, не повинен був задавати забагато. Краще, щоб учні писали мало, але гарно і без помилок, ніж багато, нестаранно і з помилками. При читанні учитель повинен був слідкувати за точністю наголошування слів. Учні могли читати ціле речення стільки разів, поки наголос не був всюди правильний. Учитель повинен був давати учням можливість виправляти один одного, а якщо жоден учень не міг правильно виправити, то виправлення робив учитель. Вважалося, що якщо учень буде вміти добре читати, то навчиться також добре говорити (Климко, 1905, с. 215-218).

Ковальов (1891) у статті «О методичнôмъ опрацьованю уступôвъ въ читанкахъ шкôльныхъ» зазначав, що знаючи добре зміст всієї читанки, необхідно формувати матеріал так, щоб легші уривки йшли перед складнішими. Найважливішим було зрозуміти дійсну мету уривку та познайомити з нею учнів, встановити зв'язок даного уривку з попередніми подібними уривками. Учні повинні були згадати, якщо щось подібне читали. Вчитель дійшов висновку, що сполучення вражень, отриманих раніше з новими залишалося в

пам’яті, а окремі думки легко забувалися. Учні самі повинні були визначити в уривку ядро та другорядні речі (Ковальов, 1891, с. 183-184).

Щурат (1908) у статті «Гумор у школі» вбачав причини відчуження дому від школи, учня від учителя не у нецікавому науковому матеріалі, не у «перетяженні» наукою, не у недостатньому педагогічному таланті вчителя, а у непривітній і понурій атмосфері, що панувала на заняттях, тобто у відсутності такого важливого педагогічного чинника як гумор (Щурат, 1908, с. 8). «Оживляти лекцію має передусім той основний живий тон, на який учитель повинен настроїти годину, тая душевна погода в учителя, що повинна знайти свій відблиск в заінтересованю кляси. Гумор – бальзам, він гоїть все і не ранить ніколи, він не відтручує, а притягає; не дражнить, а розоружує. Коли предмет є сухий і нецікавий, не мусить бути сухою і неінтересною година» (Щурат, 1908, с. 9-10). На його думку руські читанки вміщували замало народних і артистичних тем гумористичного змісту та пропонував запозичити гумористичні теми з чужих літератур.

Методичні рекомендації щодо проведення занять в школі мали наступний вигляд: На початку учитель повинен затримуватися на одному і тому ж предметі так довго, поки не переконається у знаннях своїх учнів. Треба повільно робити поступ у науці і вчити менше, але докладно і не йти далі, поки вчитель не переконається з бесіди школяра, що все залишилося в його пам’яті. Все те, що школяру не зрозуміле повинен учитель старатися пояснити наочно, щоб учень міг говорити сам про той предмет. Знати міру в науці, говорити лише по суті, не говорити учню всього, що знає вчитель і не вимагати від учня всіх знань відразу. Відокремлювати більш важливу частину предмета від менш важливої, повторювати її, поки не залишиться в пам’яті учня чітке поняття. Кожний предмет треба ділити на частини і ступені, опрацьовувати їх логічно та методично, щоб учень міг на поставлене питання сам дати відповідь (Савіцкий, 1901, с. 70).

Дослідники виокремлювали «три способи науки»:

- викладовий, монологічний або акроматичний (учитель говорить в зв’язній бесіді, а учні слухають);
- спосіб питання, катехитичний або еротеоматичний (учитель ставить питання, а учні відповідають);
- діалогічний або розмова (учитель розмовляє з учнями так, що і учень може ставити питання учителю, на які учитель дає відповідь). Учень повинен більше говорити від учителя, а учитель повинен слухати і виправляти помилки.

До ступенів викладового способу належать:

- властива акроматична форма (вільний виклад учителя і вільне розуміння учня);
- механічний спосіб (учитель говорить, а учні говорять за ним);
- спосіб диктанту (учитель диктує, а школярі пишуть за ним);
- показуючий спосіб (учитель показує і робить, а учні приглядаються і роблять те саме);
- учитель задає задачі, а учні роблять їх.

Розрізняли 2 ступені діалогічного способу науки:

- Сократична розмова (доцільна тоді, коли відбувається бесіда між учителем і одним учнем);
- парламентарний спосіб (доцільна тоді, коли відбувається бесіда між учителем і багатьма учнями) (Савіцкий, 1901, с. 71-72).

Слід зазначити, що описані вище способи науки є нерівнозначними. Так наприклад, механічний спосіб та спосіб дктанту без використання інших способів не дають бажаних результатів. Вибір того чи іншого способу залежить від предмета науки.

Використання лише одного способу при науці було не можливим, оскільки у основі одного способу лежав інший.

Окрім наведених способів існували також наступні:

- мнемонічний спосіб (учитель дає вивчити якийсь предмет на пам’ять);
- табличний спосіб (весь науковий предмет представлений у таблицях);

- Белиянкастричний спосіб (учитель використовує кращих учнів для навчання слабших) (Савіцкий, 1901, с. 73).

При навчанні історії Косак (1904а) виділив наступні найважливіші методи:

- хронологічно-прогресивний метод був найпростішим, бо факти наводилися в порядку їх виникнення і відповідав педагогічній засаді «від поодинокого до складного»;
- хронологічно-регресивний метод передбачав викладення фактів у зворотному напрямку (від теперішнього до початків історії) та базувався на засаді «від близького до віддаленого»;
- синхроністичний метод базувався на описі одночасних подій (історія різних народів у той самий період) та мав у школі незначне застосування.

Наведені далі методи дотримувались хронологічного порядку при поданні історичного матеріалу:

- біографічний метод ґрунтувався на виборі з історичного матеріалу визначних осіб і описуючи їх дії, групував навколо них найважливіші події. Цей метод полегшував правильний відбір матеріалу і давав нагоду присвятити більше часу тим історичним моментам, які дійсно цього заслуговували;
- прагматичний метод зосереджувався на логічних зв’язках історичних подій, передбачав вивчення причинно-наслідкових зв’язків. Згідно з цим методом не особи творять історію, а історія творить осіб. Даний метод для школи був неприйнятним;
- групуючий метод сполучав матеріал за певною приналежністю та не брав до уваги хронологічний порядок;
- компаративний або порівнюючий метод базувався на пошуці найважливіших подій та їх порівнянні і також не враховував хронологічний порядок;
- комбінаційний метод створив педагог Harnisch, який всі «реалії» сполучив під назвою «Weltkunde». Цей метод був корисним при викладанні історії рідного краю у початкових класах;

- перепроваджуючий метод спирався на культурно-історичному розвитку народу;
- концентричний метод передбачав вивчення того самого історичного матеріалу з поглибленням на вищих степенях. З використанням цього методу важливі історичні моменти опрацьовувалися кілька разів.

З перелічених вище методів Коссак (1904а) вважав, що найбільш доцільним для школи був біографічний метод, оскільки діти з задоволенням слухали цікаві розповіді про князів, гетьманів, героїв і за допомогою уявлень легко створювали образ минулого. Біографічні образи взаємодоповнювалися, а їх вивчення в хронологічному порядку давало учням можливість орієнтуватися в часі (Коссак, 1904а, с. 186-189).

На думку науковця Кареєва (1900) програма та інструкції не повинні заважати особистій ініціативі та особистій думці вчителя. Підручнику потрібна гнучкість, щоб без особливих зусиль викладач міг змінити порядок за яким учні знайомляться з історією, якщо цей порядок здається йому незручним. Не можна не дозволяти викладачу пропускати те чи інше у підручнику на свій розсуд з урахуванням програми, кількості навчальних годин, рівня розвитку класу та навіть окремих учнів (Карѣев, 1900, с. 76).

В умовах обмеження інструкціями і приписами розкладу наукового матеріалу, кожного методичного кроку учителя, кількості завдань, їх тематики, часу викладу матеріалу спостерігався поступ у методиці викладання предметів у школах Галичини. Вчителі намагалися зробити процес навчання легшим та цікавішим, робили спроби ввести гумористичну складову у навчальний процес, мали змогу поділитися методичними порадами та вивчити зарубіжні методики на сторінках часопису «Учитель». Методика викладання предметів у школах Галичини базувалася на засадах викладання від простішого до складнішого, застосовувався індивідуальний підхід до учнів. Завданням вчителів полягало у створенні в уяві дітей асоціації між вивченим раніше та новим матеріалом. У початкових класах велику роль відігравали наочні завдання.

Більшість вчителів іноземних мов були іноземцями та використовували натуральний (природній) метод викладання, що передбачав наступне «учись чужому языку такъ, какъ ты учился языку своей матери» (Боцвадзе, 1905, с.153). Прихильники натурального (природного) методу стверджували, що за його допомогою учні почнуть не лише говорити, а також думати іноземною мовою.

На практиці цей метод вимагав, щоб учитель не знав або не користувався рідною мовою учнів, яку цілком заміняло наочне навчання. Вчителі не могли звернути увагу учня на подібності і відмінності у всіх граматиках, які вони вивчали, і не могли розвинути цю здатність, яка відіграє дуже важливу роль у всіх процесах мислення людини. У школі діти вчилися не розуміти, а лише запам’ятовувати.

Аналогічної думки притримувався Залькеръ (1893) у своїй статті «Образованіе, а не ученость». Науковець писав «Школа должна давать сознательный и твердо-обоснованный взглядъ на жизнь и міръ, обязана развивать природный умъ, собственное мышленіе и сужденіе. При теперешнемъ-же преподаваніи личная способность мышленія скорѣе убивается, чѣмъ развивается. Въ нынѣшнее время молодой человѣкъ учится въ школѣ не разсуждать, а лишь заучивать» (Залькеръ, 1893, с. 25).

Відомий французький вчений Альберт Лемуан розкритикував натуральний (природній) метод. На його думку при навчанні іноземної мови натуральним (природнім) можна назвати лише метод, який дозволяє використовувати рідну мову та ґрунтується на ній, щоб учень міг всесторонньо та цілком свідомо сприймати невідоме (Вейсманъ, 1890, с. 156).

Кращі педагоги всіх країн, починаючи з Я. А. Коменського притримувались думки, що при викладанні іноземних мов рідна мова повинна бути посередником, без якого учень не може увійти у цілком незнайому для нього сферу чужого мовлення. Учню потрібно показувати предмет і говорити його назву відразу на двох мовах. У такий спосіб слово вимовлене рідною

мовою слугує додатковим способом запам’ятовування його іноземного відповідника (Вейсманъ, 1890, с. 158).

Використання натурального (природного) методу викладання іноземних мов вимагало від учня на деякий час забути все своє минуле, все, що вивчав, всі звички думати, відчувати, виражати думки, а також було непридатним для пояснення абстрактних понять.

Яким би не був погляд вчителя на ціль викладання нових іноземних мов, на практиці уроки завжди зводилися до вивчення слів і віршів, до «зубріння» граматичних правил, до переказу опрацьованих у класі давно набридлих уривків, у старших класах – деколи до читання з наданням деяких відомостей з синонімії та фразеології (Фоть, 1905, с. 173). Такі уроки були дуже нудними для учнів.

Колоколова (1900) акцентувала увагу на міжпредметних зв’язках. На її думку граматику іноземних мов потрібно вивчати рідною мовою паралельно з граматикою рідної мови. Вивчення кожної нової мови повинно ґрунтуватися на стислому повторенні вже вивченої мови. Вчитель може змушувати дітей запам’ятовувати лише те, що їм зрозуміло, було розібрано та асоційовано. Викладання, при можливості, повинно відбуватися стисло та не зосереджувати увагу на винятках, які у старшому віці засвоюються на практиці, тобто під час читання, перекладів, переказів та ін. Для кращого засвоєння лексичного матеріалу, вчитель-практик, крім читання та перекладів з іноземної мови, розвивала в дітях вміння утворювати з коренів слів різні частини мови. Колоколова (1900) наголошувала на створенні однієї спільної паралельної граматики, яка б відповідала розвитку мисленню дітей та була б посібником для вчителів (Колоколова, 1900, с. 125-126).

Науковець Вейсман (1890) стверджував, що читаючи програми з німецької і французької мови можна подумати, що викладання цих мов зводилося до вивчення граматики і виконання граматичних вправ. У другому та третьому класі програми передбачали вивчення етимології та частково синтаксису, у четвертому класі – етимології та синтаксису, у п’ятому класі –

переважно синтаксису, етимологія закінчувалась. У сьомому та восьмому класах – систематичне повторення етимології та синтаксису Викладання граматики занадто розтягувалося.

Граматика не навчала і не могла навчити зв'язному мовленню іноземною мовою. Цьому могло зарадити читання творів різних жанрів літератури, усний і письмовий переказ цих творів, бесіди про прочитане.

Вейсман (1890) рекомендував закінчити вивчення синтаксису та етимології у п'ятому класі, а у шостому класі навчальний час використати на читання творів або уривків з них, на переклади з російської мови на німецьку або французьку. Граматика повинна супроводжуватись читанням творів та іншими вправами та подаватися лише по потребі.

Науковець був переконаний, що граматику слід проходити один раз рідною мовою, щоб учень, володіючи матеріалом, міг вивести загальні положення з часткових випадків. На його думку у вищих класах викладання німецької та французької мов слід було вести німецькою або французькою мовою та зробити викладання нових мов якомога практичнішим (Вейсманъ, 1890, с. 2-5).

Милицина (1907) у статті «Задачи преподаванія новыхъ языковъ въ средней школѣ» акцентувала увагу на думці німецького професора Бендіна, що «важнѣе, чтобы ученикъ говорилъ вообще, нежели, чтобы онъ говорилъ правильно» (Милицина, 1907, с.180). На її думку метою вивчення мови в середній школі було ознайомлення з сучасним народом країни, мова якої вивчалася. У цьому випадку вивчення іноземних мов зводилося до наступного:

- учень читав книги середньої складності переважно сучасних авторів;
- учень розумів розмовну мову;
- учень вмів виразити, свої думки в простій формі (Милицина, 1907, с. 180-181).

Автор статті зазначила, що раніше вивчення нових мов вважали неважливим, випадковим, яке заслуговувало не більшої уваги за танці, а за останні 10 років ставлення до вивчення іноземних мов змінилося: їх не лише

включили до загальної навчальної програми, але і визнали їх необхідність для загального розвитку учнів (Милицина, 1907, с. 172-173).

На думку Минжуева (1890) головною метою викладання нових мов в більшості середніх навчальних закладів повинно бути таке оволодіння мовою учнями, яке б дозволило їм після закінчення навчального закладу читати будь-яку книгу чи статтю (Мижуевъ, 1890, с. 70). На його думку знати мову взагалі – це знати здебільшого слова цієї мови. Знати мову теоретично – розуміти слова, читаючи їх в книзі, відразу розуміти фразу іноземною мовою. Знати мову практично – завжди мати слова цієї мови в своєму активному запасі і вміти їх поєднувати для вираження думок (Мижуевъ, 1890, с. 88).

Кокуренич (1896) вважав, що необхідно навчати на основі зрозумілого німецького речення, будувати аналогічні нові речення з відомих слів і форм, щоб дитина, використовуючи німецьку мову, відразу вивчала правила. Також учитель зазначав, що граматика не повинна займати провідне місце, а повинна сприяти належному розумінню та вживанню відомих форм чи зворотів за аналогією. Народний учитель рекомендував спочатку навчати значень окремих слів, а потім складати їх в речення (Кокуренич, 1896, с. 245-251).

У кінці XIX ст. викладання німецької мови на українських землях, що перебували під владою Австро-угорської імперії базувалось на наступних засадах:

1. Не переходили до наступного уривку, поки учні добре не зрозуміли попередній.
2. Викладали матеріал за порядком, що був поданий у підручнику.
3. Учні повинні були вивчити новий матеріал в школі, а вдома лише закріпити набуті в школі знання.
4. Починаючи від 5 лекції вели з учнями розмову німецькою мовою, а викладову мову використовували лише при поясненні незрозумілих речей.
5. Давали багато завдань на перетворення речень з використанням різних часів, способів, відмінків, чисел і т.д.
6. Задавали багато письмових вправ.

7. Вчили плавно читати німецькі уривки.
8. Перевіряли розуміння речень німецькою мовою за допомогою перекладу.
9. Акцентували увагу на засвоєнні учнями якнайбільшої кількості німецьких слів.
10. Звертали увагу на правила, зразки та їх застосування.
11. При кожній можливості наголошували на окремих властивостях форм німецької мови.
12. При читанні вимагали відтворення прочитаного в відповідях на питання, розмові про прочитане.
13. Навчали писати німецькими буквами від першого заняття каліграфії (Кокуренич, 1896, с. 245-251).

Відомий вчений Ярема (1912) на сторінках львівського часопису «Наша школа» зазначив, що загальноприйнятий метод вивчення виписаних слів іноземною мовою напам’ять був неприйнятним з позицій психології. Внаслідок такого вивчення іноземні слова мимоволі асоціювалися з словами рідної мови, а така асоціація була однією з найголовніших перепон у вивченні іноземної мови. Учень, намагаючись говорити німецькою мовою, складав українські слова в речення, а потім замінював їх німецькими. Ярема (1912) вважав, що слова іноземної мови повинні подаватися без допомоги слів рідної мови та безпосередньо сполучатися з відповідними зображеннями предметів та явищ. Учитель повинен часто і багато говорити до учнів іноземною мовою. Тоді у учнів будуть з’являтися відповідні зображення, а слова будуть сполучатися з цими зображеннями, а не з українськими словами. Наступним кроком було пояснення учням значення слів за допомогою предметів, рухів, а не українських слів. Науковець рекомендував учителю пояснювати дієслова шляхом виконання рухів в напрямку до учнів, які позначали наступні слова: *ich gehe voran, ich gehe ihm nach, ich gehe auf ihn los, ich trete auf ihn zu, ich weiche ihm aus* і т.д. Це давало можливість унаочнити велику кількість іноземних слів без використання рідної мови (Ярема, 1912, с. 17).

Педагог Рудницький (1916) справедливо стверджував, що якщо учень не може цілком зрозуміти німецький текст, то його переповнює байдужість, відраза до важкої іноземної мови. На його думку, найважливішим при навчанні іноземної мови було постійне, неперервне, щоденне її вживання. За таких умов дитина могла познайомитися з мовою, якої зовсім не знала, звикнути до неї, та навчитися керувати тією мовою на основі найпростіших граматичних правил та зразків. Однак, така методика передбачала, щоденні заняття. Якщо учень мав змогу чути німецьку мову щодня, вона втрачала свою «неприступність». Методист вважав, що за два чи три дні дитина забуває дуже багато і доцільніше навчати щодня по півгодини, ніж лише три рази по цілій годині (Рудницький, 1916, с. 26-27).

За допомогою щоденного спілкування з учителем, що досконало знав німецьку мову, учні могли набути відчуття мови, навчитися оперувати мовою, не знаючи основних граматичних правил. Автор вважав, що використовувати українську мову для навчання німецької можливо лише в першій половині першого півріччя першого року навчання, щоб дитина не звикла до того, що німецькою мовою не можна порозумітися без допомоги української мови. Рудницький (1916) вважав, що недоцільно робити переклади з рідної мови в першому та другому класі, оскільки вони псують гарне враження про іноземну мову. При перекладі учень усвідомлював, як важко перекладати з однієї мови на іншу і причиною вважав складність німецької мови. На думку автора, переклад було доцільно використовувати з четвертого класу, коли учень з-поміж відомих зворотів міг вибрати найвідповідніший для висловлення думки, поданої рідною мовою. Учений рекомендував в третьому і четвертому класі призначати по одній годині на тиждень на індивідуальне читання книжок німецькою мовою, звертати більше уваги на вивчення синонімів, різних зворотів, що виражають подібну думку. Внаслідок малої кількості годин повинен був учитель пропускати уривки. Рудницький (1916) радив читати уривки культурно-історичного змісту, особливо ті, що стосувалися життя

німецького народу, оскільки вони давали підготовку до літератури та доповнювали історію (с. 29).

На думку Пачовського (1909) доцільним було одночасне навчання граматики та читання. Методист рекомендував з кожної години приділяти 15 хв. на практичне навчання граматики на прикладах речень з підручника або складених учнями з поданих учителем окремих слів. М. Пачовський вважав за необхідне проводити паралелі з латинською мовою (Пачовський, 1909, с. 53).

Описуючи методику навчання читання німецькою мовою автор зазначив, що згідно з навчальним планом читати повинен лише один учень виразно й голосно, щоб решта учнів, слухаючи його, розуміли читання. В процесі читання учень повинен набути відчуття краси мови, багатства висловів та зворотів.

Пачовський (1909) рекомендував учням першого місяця навчання тримати відкриті підручники і слідкували за учнем, що читає, та виправляли його. Це пояснювалося тим, що учні ще не навчилися зосереджувати увагу.

Методист Жакмон (1906) вважав, що якщо кінцевою метою вивчення іноземної мови у середній школі було вміння говорити та писати цією мовою, то необхідно було суттєво змінити навчальні плани та програми і саме викладання повинно мати практичний характер, який в жодному разі не позбавляв учнів середньої школи можливості здобути необхідні знання з етимології та синтаксису, застосовуючи наочний метод (коли учень звикне застосовувати на практиці певне правило, тоді можна йому вказати на це правило). На його думку шляхом порівняння, співставлення властивостей та мети, для якої слугує той чи інший предмет, учні можуть за допомогою цілого ряду питань і відповідей, визначити предмет, про який йде мова, не застосовуючи російського перекладу слів і фраз та збагачуючи пам’ять безліччю нових слів, які вони самі зможуть використати з користю при подальшому вивченні французької мови.

Жакмон (1906) пропонував зрівняти у середній школі кількість уроків обох нових мов та вважав 24-25 уроків на рік достатніми для вивчення кожної нової мови. Методист рекомендував викладання обох нових мов неодмінно починати

у першому класі, що передбачало заміну 5 уроків німецької мови на тиждень на 3 уроки німецької мови та 2 уроки французької мови. На його думку у першому класі учитель повинен навчити учнів правильно прочитати та написати слова та найлегші фрази з матеріалу, пройденого по малюнках. У другому, третьому, четвертому та п’ятому класах рекомендував викладати французьку мову за методом Берлітца (без використання рідної мови). Протягом 4 років систематичного вивчення французької мови учні мали змогу навчитися говорити та писати в обсязі курсу практичного підручника. У шостому класі можна було починати вивчення часів та форм неправильних дієслів керуючись практичним методом. Науковець вважав, що для випускного класу гімназій достатньо лише усного іспиту з французької мови, який полягав у вмінні прочитати текст, зробити правильний усний переказ та вміти без помилок написати фразу, продиктовану вчителем (Жакмон, 1906, с. 271-272).

Щодо методики, якої слід дотримуватися при читанні латинських і грецьких авторів, а також при вивченні синтаксису предметна комісія і педагогічна рада Чернігівської гімназії постановила дотримуватись наступних положень:

- На початку уроку питали слова та задавали питання по етимології слів, що входили до уроку, повторювали пояснений на попередньому уроці синтаксис.
- Перед переходом до нового уроку необхідно перепитати зміст одного чи кількох попередніх уроків, щоб з’ясувати, чи розуміють учні співвідношення даної частини з загальною розповіддю.
- Далі перекладали даний урок. При цьому педагог повинен звертати особливу увагу на правильність мови учня і всіляко виправляти помилки російської мови, які часто допускали учні під впливом місцевої говірки.
- При перекладі пропонувалося задавати учню питання з граматики, щоб переконатися, чи свідомо учень перекладає текст. Траплялися непоодинокі випадки, коли учень перекладав плавно, але при перевірці виявлялося, що учень погано розуміє текст, або навіть зовсім не розуміє, а переклад зробив

дослівно. При читанні Гомера та інших поетів необхідно час від часу змушувати учнів при перекладі заміняти поетичну форму прозаїчною. Якщо при відповіді учень помилявся, то інші учні з місця з дозволу вчителя виправляли його. Це робилося як для правильного розуміння тексту, так і для пошуку найбільш вдалих виразів у російській мові.

- Після закінчення перекладу корисно перепитати з місця учнів по окремих граматичних та змістових питаннях та встановити зв'язок даного уроку за змістом з загальною суттю твору.
- Потім переклад повторювався або одним з учнів, або самим вчителем і цей переклад в жодному разі не переривався ані поясненнями, ані питаннями.
- Новий матеріал вчитель ретельно переглядав вдома, щоб заздалегідь визначити чи він легкий чи важкий, на що потрібно звернути особливу увагу, які у ньому були нові та ще невідомі учням звороти, а які повторювалися, щоб з врахуванням усіх цих аспектів пояснити та дати належні вказівки, як приготувати новий урок, щоб домашнє приготування не було складним для учнів.
- Синтаксис латинської та грецької мов проходили паралельно – пояснювали окремі синтаксичні явища, що зустрічалися в даному уроці. Вчитель спочатку сам пояснював синтаксичне правило, потім показував, де у підручнику його можна було знайти та заставляв учня прочитати його. Потім пояснене синтаксичне правило, що було пов’язане з текстом уроку задавали вивчити додому. Якщо синтаксичне явище зустрічалося знову – його повторювали. З накопиченням синтаксичних правил їх повторювали вже за підручником (ЦДІАК України, ф. 707, оп.151, спр. 44, арк. 62-63). Табель учениці 7-го класу Чернігівської жіночої гімназії Величківської Ольги за 1904 рік подано у додатку З.

Методика викладання географії підросійської України базувалась на наступних засадах:

- Учні повинні були асоціювати кожну географічну назву з положенням цієї місцевості на карті. Глобус та карта були обов’язковими при поясненнях

вчителя та відповідях учнів. Від учнів вимагалося в уяві визначити відносне положення вивчених ними точок на земній поверхні. Для цього використовували вправу, що передбачала уявну подорож з однієї частини світу в іншу по суші і воді з зазначенням всіх відомих географічних об’єктів на цьому шляху.

- Для забезпечення наочності заохочувалося використання креслень та малюнків. Креслення карт вдома не допускалося.
- Основні відомості, що стосувалися наступного уроку повинні були засвоїтись учнями у класі.
- Після вивчення кількох частин світу чи держав учитель за допомогою питань змушував учнів групувати однорідні відомості (Учебный планъ географіи Торнау, 1890, с. 189).

Для Соколова (1893) порівняльний метод був найзручнішим у викладанні географії у школі. На його думку, вчитель повинен знайти оптимальне співвідношення географії з іншими дисциплінами в навчальному плані шляхом раціонального обмеження навчального матеріалу; надавати перевагу ґрунтовності над хаотичністю, уникаючи механічного запам’ятовування; ретельно готуватися до уроків, зводячи пояснення, роз'яснюючі питання та жваве повторення в єдине ціле; постійно застосовувати катехитичний та для певних розділів акроаматичнй методи викладання (Соколовъ, 1893, с. 141-143).

Класне читання повинно доповнювати курс географії, особливо для тих розділів, що проходились у меншому обсязі (етнографія, життя та діяльність народів) та водночас були найцікавішими для дітей. Вчитель повинен заздалегідь визначити обсяг уривку для читання протягом 15-20 хв. з подальшим 10-хвилинною перевіркою засвоєння фактів, для закріплення яких здійснювалося читання. Домашнє читання також могло б допомагати географічному курсу, але його важко було запровадити, оскільки географія не вважалася основним предметом (Соколовъ, 1893, с. 207).

Для учнів уривки з підручників історії часто були мертвою абстракцією, яку неможливо опанувати творчим особистостям і уся історія представлена як

кладовище з розкиданими надгробками видатних осіб. У викладанні історії основна увага повинна переноситись з підручника та лекції вчителя на спеціальне свідоме читання джерел та історичних монографій, послідовно зібраних, щоб подавати конкретні речі замість абстрактних, загальних понять, поглиблювати науку та сприяти формуванню незалежних роздумів з одночасним зменшенням матеріалу для запам’ятовування (Dropiowski, 1906, s. 40).

Науковець Гуревич (1884) рекомендував для завершення курсу історії провести повторення не за підручниками, за якими учні проходили систематичний курс до сьомого класу, а шляхом з’ясування послідовності подій в історії кожного з найважливіших народів та внутрішнього зв'язку явищ в даний період, щоб результатом такого курсу повторення було вміння учня передати у зв'язній розповіді основні моменти життя кожного із видатних народів, а також уміння простежити всі головні моменти в розвитку найважливіших явищ, наприклад основні моменти боротьби плебеїв з патриціями, розвиток папства, феодалізму, посилення монархії у Франції та ін. На його думку іспит на атестат зрілості слід проводити не у формі усних, швидких, механічних відповідей на основі швидко прочитаних перед іспитом підручників, а у формі розгорнутої письмової відповіді на одну з історичних тем, що слугує запорукою розуміння явищ історичного життя та володіння запасом фактичних знань. За такої постановки повторюваного курсу учнів б винесли зі школи більше прагнення до самостійного читання з історії та до продовження здобуття занять (Гуревичъ, 1884, с. 13-14).

При навчанні фізики потрібно повільно та обережно за допомогою найпростіших дослідів знайомити учня з певними групами явищ, виводити з них сталі закони фізики, виявляти внутрішній зв’язок між усіма явищами, що належать до цієї групи, та зрештою показати переваги цих фізичних знань у домашньому господарстві, промисловості та торгівлі (ЦДІАЛ України, ф. 178, оп. 1, спр. 1241, арк. 28).

Педагог цісарсько-королівської гімназії імені кронпринца Рудольфа у Бродах Ніволак (Niewolak, 1911) з власної практики зауважив, що ознайомлення з верстатами та фабриками має величезне значення для викладання фізики. Рекомендував починати від найменших, наприклад з майстерні по виготовленню ножів, та поступово переходити до більших. З учнями старших класів вважав за доцільне відвідувати великі фабрики. У учнів могло виникнути бажання керувати такою фабрикою, що в свою чергу позитивно відобразиться на навчанні (Niewolak, 1911, с. 9).

При викладанні фізики педагог дотримувався методу індукції, оскільки він був найлегшим та найдоступнішим для студентів. Також можливим вважав використання евристичного методу, що сприяв розвитку самостійного мислення учнів. У деяких випадках користувався наочними матеріалами (Niewolak, 1911, с. 12). Гольдштейн (1892) висловив думку, що основне завдання викладання фізики у середній школі – надати молодим людям вміння досліджувати аналітично та синтетично явища природи та запровадити дослід, як засіб мислення (Гольдштейнъ, 1892, с. 107).

До 1890 рр. у викладанні природничих наук використовували описовий метод. Предмет, що вивчався показували або на кольорових малюнках, в препаратах, також виконували досліди, щоб з’ясувати значення певного об’єкту. На зміну описовому методу прийшов індуктивний. Проте, змушення до спостереження під наглядом вчителя з постійним звертанням до відомого порядку спостереження за допомогою навідних запитань заважало учням самостійно спостерігати та робити висновки (Лесгафтъ, 1892, с. 94-95).

На педагогічних курсах (1899 р.) у м. Острі Чернігівської області наголошували, що учні зможуть розв’язати найскладнішу задачу з математики, якщо вони раніше ґрунтовно ознайомлені з простими задачами, з яких утворена складна задача. При розв’язанні найскладніших задач учні можуть скористатися або вдалою формою запису чисел задачі, або поясненнями вчителя умови задачі з використанням схеми чи інших наочних засобів, або вдалими навідними питаннями вчителя. Нав’язування дітям будь-якого способу

розв’язання задачі вважалося неприпустимим. Учні повинні самі використати всі способи розв’язання задачі та знайти найлегший (Отчетъ о педагогическихъ курсахъ въ г. Острѣ, 1902, с. 32)

Теоретична модель змісту освіти в середніх школах України кінця XIX – початку XX ст. подано у додатку І.

Узагальнюючи інформацію щодо науково-методичного забезпечення навчального процесу можна стверджувати, що діяльність теоретиків і практиків випереджувала можливості навчальних закладів, щодо їх масового впровадження. Залежність від інших держав негативно впливала на зміст навчання, нівелювала національні особливості, стримувала розвиток української педагогіки.

Висновки до другого розділу

Значним досягненням теоретиків і практиків другої половини XIX – початку XX ст. були оригінальні узагальнення, спрямовані на підвищення ефективності вивчення гуманітарного і природничо-математичного циклу, рекомендації щодо удосконалення змісту освіти. У той же час існуючі політичні, соціально-економічні умови не сприяли розвитку вітчизняної дидактики.

Гуманітарні аспекти в змісті освіти загальноосвітніх шкіл викликають особливий інтерес. Пояснюється це насамперед тим, що саме при вивченні предметів гуманітарного циклу в середніх школах минулого досягалися чи не найбільші успіхи. Педагоги досліджуваного періоду доволі вдало визначали пріоритетні завдання. Зокрема підкреслювалась необхідність «заохочення та скерування учнів до основної наукової праці». Не втрачає значимості висновок відомого психолога І. Сікорського, що гімнастика розуму як і гімнастика тіла, повинна забезпечувати розвиток усіх сил і здібностей. Принагідно зауважимо, що саме цей вчений вперше вимірював втомлюваність учнів. Перспективною є ідея щодо організації зразкових гімназій в університетських округах. До

зразкової гімназії мали бути запрошені найкращі педагоги з усього округу, що давали б відкриті заняття в присутності керівників-професорів з університетів. Актуальною є ідея щодо вивчення біографій літераторів, так як без ознайомлення з обставинами та умовами, за яких розвивався той чи інший письменник, сухий перелік творів не є доцільним та не несе жодної користі. Натомість, значно важливішим є вибір з творів матеріалу, що показав би учню, яких суспільно-культурних питань торкався той чи інший письменник, який вплив мав на прогресивний рух. У процесі вивчення стародавнього життя народів потрібен, розвинутий розум, здатність не лише орієнтуватися у вивченні історичних фактів, але й з детального аналізу матеріалу стародавнього життя і культури, вміння робити наукові висновки. Були і конкретні пропозиції щодо викладання. Зокрема пропонувалося, щоб основна увага переносилася з підручника та лекції вчителя на спеціальне свідоме читання джерел та історичних монографій, послідовно підібраних, щоб подавати конкретні речі замість абстрактних, загальних понять, поглиблювати науку та сприяти формуванню незалежних роздумів з одночасним зменшенням матеріалу для запам’ятовування.

На особливу увагу заслуговує діяльність реальних шкіл. Їх поява сприяла перегляду усталених традицій. В них менше часу відводилося на мови (замість грецької мови вивчалася англійська або французька, однак в удвічі меншому обсязі). Натомість, математично-природничі дисципліни та нарисна геометрія вивчалися набагато глибше, ніж у класичних гімназіях.

Поширеною була також критична оцінка науково-методичного забезпечення навчального процесу. Мова підручників з фізики та математики була далекою від народної української мови, а тексти підручників природничої історії були цілком незрозумілими. Зазначалося, що усі шкільні підручники потребували реформи у національному дусі.

Основи фізики, хімії, механіки, астрономії, фізичної географії, геології, зоології, ботаніки, що включають фізіологію та анатомію тварин і рослин, разом з математикою яка є їх загальним логічним законом – це те, що складало

зміст тогочасної науки і на чому базувалася багатогранна практична діяльність усіх освічених народів. Відзначимо спроби поєднання законів фізики, хімії, метеорології, астрономії. Вдалою була практика використання в підручниках спеціальних додатків. У популярному підручнику з фізики додатки подавали короткий огляд хімічних явищ в обсязі необхідному для розуміння фізики; опис атмосферних явищ; характеристику фонографа та телефону; приклади, що пояснювали закон збереження енергії. Ця інформація використовувалася для розвитку цікавості учнів.

Серед фахівців зацікавленість викличе система математичної підготовки учнів. Учитель арифметики повинен був розподілити задачі протягом курсу таким чином, щоб вони поступово ускладнювалися, щоб простіші задачі готували учнів до вирішення складніших задач. Вибір задач того чи іншого типу залежав від вчителя. Обов’язковими були задачі на розрахунок процентів, на прості випадки пропорційного ділення. Вчитель арифметики узгоджував з вчителями геометрії, фізики та хімії, арифметичні поняття та задачі, необхідні для викладання цих предметів. Зауважимо практичну спрямованість завдань.

Змістовною була програма вивчення природознавства. Зокрема, програма бесід про природу в одній з київських гімназій передбачала вивчення таких тем: Поняття про живу і мертву природу. Хімічний склад тіл та хімічні явища. Неорганічні та органічні сполуки. Поняття про організми та їх життєдіяльність. Поняття про клітини рослинні Органи відчуттів та нервова система людини і тварин. Органи і процеси травлення. Органи дихання та кровообігу. Взаємодія різних органів. Хвороби.

Методика викладання кожного навчального предмета заслуговує окремого дисертаційного дослідження.

Перспективні напрямки використання досвіду минулих років у змісті освіти сучасних середніх шкіл України подано у додатку Й.

Матеріали розділу відображені у таких публікаціях автора: Вихрущ, 2006b, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008, 2012a, 2012b, 2012c, 2017.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні розв’язано наукове завдання щодо узагальнення досвіду і наукового обґрунтування теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України в другій половині XIX – на початку XX ст. та з’ясування значущості доробку українських педагогів і науковців для вдосконалення змісту шкільної освіти в сучасних умовах. Виконане дослідження дало змогу зробити такі висновки.

1. Значна кількість пріоритетних завдань сьогодення вирішувалася в загальноосвітніх школах досліджуваного періоду, що важливо для розуміння закономірностей освітнього процесу, прогностичних оцінок майбутніх реформ. Аналіз структури поняття «зміст освіти» дає змогу підтвердити його складність, системність, значимість. Власне кажучи, визначення змісту освіти на державному рівні, конкретизація у навчальних планах, програмах, підручниках, методичних матеріалах є своєрідною основою, яка є передумовою оптимального досягнення поставленої мети, важливим компонентом освітньої політики, чинником, який сприяє розвитку особистості та суспільства.

Узагальнюючи суспільно-політичні та економічні передумови розвитку змісту освіти в середніх школах досліджуваного часового проміжку, виокремлено три періоди, які характеризують динаміку перемін. Для Австрійської імперії своєрідним відліком став 1848 р. (скасування панщини, нова конституція, створення у Львові Головної Руської Ради). Затвердження в 1849 р. нових нормативних документів про гімназійну освіту обумовило початок нового періоду в освіті, який тривав до 1867 р. – заснування Австро-Угорської імперії, законодавство якої передбачало дозвіл на вивчення української мови в гімназіях, сприяло відкриттю нових навчальних закладів. Другий період тривав до 1900 р., тобто початку системної оцінки рівня грамотності в різних країнах, фінансування з розрахунку на одного учня, відкриття ліцеїв для жінок. Третій період тривав до 1914 р.

На підконтрольних Росії українських землях ситуація визначалася тим, що упродовж першої половини XIX ст. рівень освіти в Росії відповідав тогочасним європейським нормам, інколи навіть перевершуючи їх, але після 1848 р. ситуація ускладнюється. Окремого дослідження потребує вплив військових поразок на освітню політику.

Перший період у контексті теми нашого дослідження починається на початку 50-их рр. XIX ст. і триває до 1863 р. (прийняття Валуєвського указу). Тотальна русифікація стає нормою. Статут 1864 р. лише узаконив нові завдання в галузі освіти. Другий період тривав в освіті Російської імперії до 1900 р. Якщо в європейських країнах у цей час зростає зацікавленість в освіті громадян, то система початкової та середньої освіти в Росії наче зупинилася в очікуванні перемін. Відставання в двадцять, тридцять років виявилося фатальним і для держави, і для її правителів. Упродовж другого періоду можемо виокремити яскраві події, пов’язані з працями М. Пирогова, К. Ушинського, діяльністю колегії Галагана, відкриттям нових університетів, але окремі досягнення не могли змінити фатального відставання. Третій період, який також тривав до 1914 р., характеризується хаотичними пошуками вирішення складних проблем. У цей час хоч і зменшується увага до класичних мов, формально скасовується заборона української мови, Державна Дума розглядає освітні законопроєкти. Всі ці заходи мали тимчасовий характер, а з початком Першої світової війни уряд традиційно повертається до звичних репресивних заходів, які вже не могли зберегти тоталітарну імперію.

2. Дослідження теоретичних основ змісту освіти в зарубіжних середніх школах дає змогу акцентувати увагу на таких тенденціях. Насамперед було забезпечено належне фінансування з розрахунку на одного учня. Навчальні плани й програми вирізнялися стабільністю, зміни проводилися відповідно до потреб науки й практики. У зарубіжних школах досліджуваного періоду значна увага зверталася на захист довкілля. Пропонувалися оригінальні теми: місце людини в історії землі, відкриття в галузі землеробства, людина і природа, вплив природи на людину і вплив людини на природу, сучасний економічний

світ. Досвід успішного вивчення іноземних мов не втрачає значимості до наших днів. Головне місце в зарубіжних школах займала рідна мова. Зміст освіти забезпечував перехід до орфографії, граматики, стилістики, до читання класичних творів. Письмові вправи займали в школі багато часу і були звичайною формою державних і шкільних іспитів. Навчання велося «природно-наглядним методом», передбачаючи численні екскурсії, огляд музеїв, виставок, фабрик.

Характерною ознакою окремих зарубіжних шкіл була можливість укладення індивідуальної «траєкторії навчання» для окремих учнів. Хоча спостерігались загальні тенденції, кожна країна мала свої особливості щодо організації змісту освіти.

3. Гуманітарні аспекти в змісті освіти загальноосвітніх шкіл викликають особливий інтерес. Пояснюється це насамперед тим, що саме у вивченні предметів гуманітарного циклу в середніх школах минулого були значні успіхи. Перспективною була ідея щодо організації зразкових гімназій в університетських округах. У процесі вивчення історії доцільно не лише орієнтуватися у вивченні історичних фактів, але й розвивати вміння детального аналізу матеріалу стародавнього життя і культури, робити наукові висновки. Пропонувалося, щоб основна увага переносилася з підручника та лекції вчителя на спеціальне свідоме читання джерел та історичних монографій, що сприятиме формуванню незалежних роздумів із одночасним зменшенням матеріалу для запам’ятовування.

Особливу увагу вітчизняних педагогів викликала проблема підручників. Саме в досліджуваний період розпочалося теоретичне обґрунтування їх структури, змісту, дидактичних принципів побудови тексту. На численних прикладах доводився той факт, що причиною невдоволення учителів шкільними підручниками був надмірний обсяг, численні невдалі уривки текстів з характерним сухим змістом, замотаним, непристосованим для дітей стилем, термінами та довгими реченнями. Головною їх хибою вважалося також те, що науковий матеріал представляли сухо, а моральний – тенденційно, у такий

спосіб створювалися перешкоди у формуванні зацікавленості до самостійного читання поза школою. Критика змісту шкільних підручників мала позитивний вплив, оскільки вказувала на хиби, яких слід було уникати в написанні нових підручників.

Доволі вдалою була послідовність вивчення іноземних мов: знайомство з назвами предметів, що оточують учня, назвами дій та абстрактних понять, зрозумілих для учня; короткі фрази, утворені за допомогою цих слів; переписування тексту, заздалегідь складеного та опрацьованого в класі; складання поширених речень; читання легких прозових уривків; вивчення напам’ять неважких речень, перекладених та опрацьованих у класі; усний переказ прочитаного; читання та переклад статей, переважно історичного змісту; читання та переклад книжкових статей та творів, зрозумілих учням. Фахівців із лінгводидактики зацікавить методика вивчення німецької мови. Кожен урок закінчувався вправою на переклад з української мови на німецьку, що допомагало закріпити пройдений матеріал. Вправа на переклад будувалася так, що всі речення можна було знайти у тексті. Заслуговують на увагу думки про щоденне вивчення іноземної мови. Було доведено, що граматичний матеріал не може лежати в основі вивчення іноземної мови, як це було раніше, а повинен застосовуватися для пояснення незрозумілих структур у текстах. У кращих підручниках і методичних матеріалах використовувалися легенди, прислів’я, інформація про подорожі, зарубіжні країни, вірші, історичні матеріали. Тексти подавали з гумористичним змістом. Значна увага зверталася на запитання вчителя і вміння формулювати запитання учнями.

4. На особливу увагу заслуговує діяльність реальних шкіл. Їх поява сприяла перегляду усталених традицій. У них менше часу відводилося на мови (замість грецької мови вивчалася англійська або французька, однак в удвічі меншому обсязі). Натомість математично-природничі дисципліни та нарисна геометрія вивчалися набагато глибше, ніж у класичних гімназіях. Поширеною була критична оцінка науково-методичного забезпечення навчального процесу. Мова підручників із фізики та математики була далекою від народної

української мови, а тексти підручників природничої історії називали штучними та взагалі незрозумілими. Зазначалося, що усі шкільні підручники потребували реформи у національному дусі. Основи фізики, хімії, механіки, астрономії, фізичної географії, геології, зоології, ботаніки, що охоплюють фізіологію та анатомію тварин і рослин, разом із математикою, яка є їх загальним логічним законом – це те, що складало зміст тогочасної науки і на чому базувалася багатогранна практична діяльність усіх освічених народів світу, що повинно отримати і в школі належне їм значення. Відзначимо спроби поєднання законів фізики, хімії, метеорології, астрономії. Вдалою була практика використання в підручниках спеціальних додатків. Так, у популярному підручнику з фізики додатки подавали короткий огляд хімічних явищ в обсязі, необхідному для розуміння фізики; опис атмосферних явищ; характеристику фонографа та телефону; приклади, що пояснювали закон збереження енергії. Ця інформація використовувалася для розвитку цікавості учнів.

Учитель арифметики повинен розподілити задачі протягом курсу таким чином, щоб вони поступово ускладнювалися, щоб простіші задачі готували учнів до вирішення складніших задач. Вибір задач того чи того типу залежав від вчителя. Обов’язковими були задачі на розрахунок процентів, на прості випадки пропорційного ділення. Вчитель арифметики узгоджував із вчителями геометрії, фізики та хімії арифметичні поняття та задачі, необхідні для викладання цих предметів.

Було виявлено, що основою викладання математики повинно бути зрозуміле поняття про функцію та її геометричне зображення. Знаючи елементарні алгебраїчні дії, можна геометрично зобразити функції. А коли поняття про функцію та її геометричне зображення засвоєно, можна перейти до поняття похідної, проводячи дотичні до кривих та наводячи приклади з механіки та фізики, далі, перейшовши до визначення площ плоских фігур, доцільно пояснити інтеграли.

5. Особливу увагу викликають можливості імплементації дидактичних ідей минулого в умовах реформування сучасної школи. На нашу думку з

досвіду зарубіжних шкіл досліджуваного періоду варто використати раціональне співвідношення між предметами гуманітарного й природничо-математичного циклів, інформацію про початкові відомості з економіки, елементи самообслуговування, гімнастику, естетичний розвиток учнів на уроках малювання і співів, корисні гігієнічні відомості. Важливу роль у змісті освіти відігравала «наука моральності». Заслуговує на вивчення розвиток філософської культури учнів, вивчення елементів психології, логіки.

Важливим є досвід вивчення латинської мови. Підручник мав слугувати практичним цілям – за допомогою постійних перекладів допомагати учням розуміти латинський текст. Підкреслювалася доцільність використання хрестоматій, подання матеріалу у формі невеликих розповідей. Для сучасної лінгводидактики повчальним є застереження, що учні приречені на нескінченне відмінювання іменників, прикметників та займенників, та висновок про те, що дієслова – це душа мови, і лише в сполученні з дієсловами інші частини мови оживають.

Серед фахівців зацікавленість викличе система математичної підготовки учнів. Математичні задачі мали практичний характер та стосувалися певним чином господарства, промисловості чи торгівлі, що допомагало учням у задоволенні щоденних потреб. Здійснювалися спроби заповнення прогалин, які існували між викладанням математики у середніх школах та університетах. Значним здобутком було введення в програму елементів диференціального числення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На нашу думку, потрібне подальше поглиблене вивчення закономірностей історичного розвитку лінгводидактики, імплементація передового досвіду вивчення іноземних мов, об’єктивні передумови змісту освіти в процесі навчання дівчат, ретроспективна оцінка розвитку дидактичних систем, зміст освіти учнів з особливими потребами. Окремого монографічного дослідження потребує узагальнення закономірностей розвитку змісту освіти в підручниках із педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Абашкіна, Н. В. (1998). *Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині.* Київ: Вища школа.

Алексеев, П. (1915). *Правила и программы всех классов мужских гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения*. Одесса.

Алексюк, А. (1998). *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія*. Київ: Либідь.

Алешинцевъ, И. (1912). История гимназическаго образованія въ Россіи (XVIII и XIX век). СПб.: Издание О. Богдановой.

Алиськевич А., & Гамчикевич, Р. (1914). *Нїмецкі вправи для другої кляси шкіл середних*. Львів.

Ананьян, Е .Л. (2008). *Полікультурне виховання учнів у гімназіях України (друга половина XIX - початку XX століття)*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Полтава: Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка.

Анкета въ справѣ рускихъ книжокъ шкôльныхъ. (1891). *Учитель, 22,* 341-345.

Бабіна, О. І. (2000). *Становлення та розвиток гімназійної освіти в Україні (в кінці XIX - на початку XX століття)*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ: Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка.

Багрій, Т .В. (2011). *Розвиток освіти і педагогічної думки на Переяславщині (початок XVIII - перша чверть XX ст.)*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди.

Балей, В. (1892). Уваги над деякими уступами в читанках шкільних. *Учитель*, *20*, 319-321.

Банах, П. (1895). Короткий перегляд книжки «Школа народна Ч.II. *Учитель, 6,* 91-93.

Баран, С. (1910). *З поля національної статистики галицьких середніх шкіл.* Львів.

Барвінський, Б. (1911). *В справі підручника рідної історії для 1 кляси середних шкіл.* Львів.

Барвінський, О. (1905). *Виїмки з народної літератури українсько-рускої XIX віку: для висших кляс середних шкіл.* Львів: Накладом краєвого фонду.

Барвінський, О. (1920). *Історія України-Руси.* Вінніпег.

Бѣлецкій, А. (1904). Къ вопросу о реформѣ средней школы. *Русская школа, 2,* 62-80.

Бідюк, Н. М. (2000). *Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії.* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»). Тернопіль: Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.

Благий, В. Б. (1999). *Шкільництво в Галичині на поч. XX століття: історико-соціологічний аспект*. Львів.

Бондар, В. І. (2005). *Дидактика.* Київ: Либідь.

Боцвадзе, Л. Г. (1905). Неестественность «естественнаго» метода въ дѣлѣ обученія языкамъ. *Вѣстникъ воспитанія, 5,* 153-167.

Бунге, Н. А. (1901). *К вопросу о народном образовании в России*. Киев.

Бурхарда, С. (1898). Школи народні в Вашінґтоні. *Учитель, 11,* 165-168.

В. Ш. (1897). Справи шкільництва в Норвеґії. *Учитель, 4,* 75-76.

В. Ш. (1897). Ботанїка на висші кляси шкіл середних після учебника д-ра О.Ростафиньского зладив Іван Верхратский. Львів 1896. (Бібліоґрафія). *Учитель, 3,* 47.

Васькович, І. (1996). *Шкільництво в Україні (1905–1920 рр.)*. Київ: Мандрівець.

Вейсманъ, А. (1890). Къ вопросу о преподаваніи новѣйшихъ языковъ, французскаго и нѣмецкаго въ гимназіяхъ. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія*, *5*, 1-7.

Вейсманъ, А. (1904a). О реформѣ среднихъ учебныхъ заведеній во Франціи. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія*, *CCCLV,* 47-73.

Вейсманъ, А. (1901). Объ устройствѣ среднихъ учебныхъ заведеній въ Пруссіи по нынѣ дѣйствующимъ уставамъ. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, CCCLIII,* 61-89.

Вейсманъ, А. (1904b). О современномъ устройствѣ народной школы въ Пруссіи. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, CCCLVII,* 47-83.

Верхратский, І. (1905). Рецензия книжечки «Руска правопись зі словарцем» приписаної Вис. ц. к. Радою Шкільною краєвою для ужитку шкіл. *Учитель, 20,* 310-314.

Верхратскій, І. (1892). Спростованє проф. Ив. Верхратского до справозданя анкети въ справѣ рускихъ книжокъ шкôльныхъ пом. въ 22 «Учителя». *Учитель, 1,* 11-12.

Вессель, Н. (1890). Къ разъясненію вопроса объ облегченіи учебныхъ занятій гимназистовъ. *Русская школа*, *3*, 79-86.

Вихрущ, А. В. (1993). *Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (XIX – початок XX століття).* Київ: Ліком.

Вихрущ, В. О. (2001). *Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття)*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.

Вихрущ, В О. (2012). *Теорія початкового навчання з основами психодидактики*. Тернопіль: Крок.

Вишнівський, Р. (2008). Іван Франко про зміст навчання у школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, 3*, 79-82.

Вишнівський, Р. (2012). Іван Франко про стан та вимоги до шкільних підручників. *Молодь і ринок, 3,* 103-107.

Волкова, Н. П. (2007). *Педагогіка : навч. посіб*. Київ: Академія.

Волошин, А. (1904). *Читанка для угро-русской млодежи*. Унгвар: Уніо.

Гаврищак, І. І. (2000). *Формування пізнавальної активності учнів у навчальному процесі гімназій Галичини другої половини XIX століття*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Івано-Франківськ: Прикарп. ун-т імені В. Стефаника.

Гаврищук, М. (1909a). *Методика науки в народній школї. Часть II. Наука наглядна* .Чернівці.

Гаврищук, М. (1909b). Методика науки в народній школї. Часть III. Наука природописної історії. Чернівці.

Ганелин, Ш И. (1950). *Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX.* Москва: Учпедгиз.

Ґерман, Л., & Петелєнц, К. (1910). *Вправи нїмецкі для другої кляси шкіл середних*. Львів.

Ґерман, Л., & Петелєнц, К. (1898). *Вправи нїмецкі для першої кляси шкіл середних*. Львів.

Ґерман, Л., & Петелєнц, К. (1908). *Вправи нїмецкі для першої кляси шкіл середних*. Львів.

Ґерман, Л., & Петелєнц, К. (1910). *Вправи нїмецкі для першої кляси шкіл середних.* Львів.

Ґерман, Л., & Петелєнц, К. (1901). *Вправи нїмецкі для третьої кляси шкіл середних.* Львів.

Ґерманъ, Л., & Петелєнцъ, К. (1889). *Вправы нѣмецкй для первои клясы шкôлъ середнихъ.* Львовъ.

Ґерманъ, Л., & Петелєнцъ, К. (1892). *Вправы нѣмецкй для четвертои клясы середнихъ шкôлъ.* Львовъ.

Гірняк, Ю. (1912). *Начерк мінеральогії і хемії. Для середних шкіл.* Львів: Руске товариство педагогічне.

Глодзиньский, А. (1897). Рускі підручники шкільні до науки історії натуральної в школах середних. *Учитель, 7,* 105-107.

Гольдштейнъ, М. (1892). Желательная постановка преподаванія физики въ нашихъ среднихъ учебныхъ заведеніях. *Русская школа, 2,* 105-11, 3, 78-89.

Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

Городиська, В. В. (2011). *Естетичне виховання учнівської молоді в системі освіти на західноукраїнських землях (др. пол. XIX - поч. XX ст.)*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Дрогобич: Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. І. Франка.

Грінченко, Б. (1918). *Як жив український народ (Коротка історія України*). Київ.

Григорьевъ, В.В. (1900). *Историческій очеркъ русской школы.* Москва.

Грицак, М. (1913). *Учебник аритметики. Для середних шкіл.* Львів: Руске товариство педагогічне .

Грушевський, М. (1912). *Про українську мову і українську школу*. Київ.

Гуревичъ, Я. (1884). О постановкѣ курса исторіи в нашихъ классическихъ гимназіяхъ. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, 5,* 1-17.

Гуцал, Л. А. (2011). *Розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина XIX - початок XX ст.)*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка.

Добровольська, В. А. (2006). *Історія жіночої освіти Півдня України (1901-1910 рр.* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія Укараїни»). Дніпропетровськ: Дніпропетр. нац. ун-т.

Долапчі, А. Ю. (2008). *Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX - початку XX століття.* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»).Харків: Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди.

Дорошенко, Д. (1992). Нарис історії України в 2-х томах. Том 2 (від половини XVII століття). Київ: Глобус.

Домбровский, А. (1893). Руский буквар в новім виданю. *Учитель, 20,* 309-311.

Драгоманов, М. (1877). *Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії.* Geneve; Bale; Lyon: H. Georg.

Е. В. (1897). Шкільництво в Швайцарії. *Учитель, 13*, 196-199.

Елисѣевъ, В. (1910). *Программы и правила всѣхъ классовъ мужскихъ гимназій и прогимназій Министерства Народнаго Просвѣщенія.* Одесса.

Жакмон, П. (1906). О преподаваніи французскаго въ средней школѣ (Изъ записной книжки педагога). *Русская школа, 7-8*, 264-272.

Житарюк, І. В. (2010). *Розвиток математичної освіти і науки Буковини та Північної Бесарабії (середина XIX - початок XXI ст.)*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня докт. іст. наук: спец. 09.00.12 «Українознавство»). Київ: Нац. НДІ українознавства.

Заболотна, О. А. (2005). *Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ: Ін-т педагогіки АПН України.

Завгородня, Т К. (2000). Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919-1939 року). (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед.

наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ: Інститут педагогіки АПН України.

Завгородня, Т К. (1998). *Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки).* Івано-Франківськ: Плай.

Завгородня, Т К., Лемко, Г.І. (2011). Зміст початкової освіти в українських школах на західноукраїнських землях (*1919-1939 рр.).* Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20

Закшевский, В. (1912). *Всесьвітна Історія для висших кляс середних шкіл.* Коломия: Накладом Галицкой Накладнї Я. Оренштайна.

Зайченко, І. В. (2016). *Педагогічна концепція С.Ф. Русової.* Київ: Видавництво Ліра.

Зайченко, І. В. (2002). *Проблеми української національної школи у пресі (друга пол. XIX - поч. XX ст.).* Львів.

З дидактики, педаґоґії і т.п. (1898). *Учитель, 1,* 6-9.

Залькеръ, Г. (1893). Образованіе, а не ученость. *Вѣстникъ воспитанія, 1,* 22-31.

Золотарев, С. А. (1900). *Голос семьи о школе: (Выводы из ответов на вопросы, предложж. родителям учащихся пед. отд. Рус. лит. кружка в г. Риге)*. Рига.

Зязюн, Л. (2006). *Саморозвиток особистості в освітній системі Франції*. Київ–Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили.

Іваничук, О. (1905). Дещо про шкільні підручники. *Учитель, 1*, 8-10; *6,* 80-184.

Іващенко, В., & Палійчук, Р. (2014). Педагогічна діяльність Христини Алчевської та її роль у розвитку української освіти в документах із фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського. *Вісник Книжкової палати*, *7*, 1-4.

Ивановъ, Г. (1901). О способахъ преподаванія географіи за границей (Отчетъ о командировкѣ на Парижскую выставку). *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, CCXXXVII,* 1-23.

Ігнатенко, Н. В. (2001). *Розумовий розвиток учнів у загальноосвітних закладах Східної Галичини (1900 - 1939 рр.).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Івано-Франківськ: Прикарпат. ун-т ім. В.Стефаника.

Кабаровський, В. (1903). Який має бути обєм науки рахунків на науції доповняючій. *Учитель, 16*, 1-3.

Карѣев, Н.И. (1900). *Заметки о преподавании истории в средней школе.* СПб: Тип. И.Н. Скороходова.

Карѣев, Н. И. (1905). *Учебная книга исторіи Среднихъ вѣковъ с историческими картами.* С.-Петербург.

Капнист, П А. (1901). *К вопросу о реорганизации среднего образования*. С.-Петербург.

Карелін, М. В. (2005). *Трудове навчання у загальноосвітніх закладах Харківської губернії у другій половині XIX– на початку XX століття.* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Луганськ: Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка.

Кемінь В.П. *Українське шкільництво у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918-1996 рр.)*. Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ: Ін-т педагогіки АПН України.

Климко, І. (1905). Про деякі полекші при науції другого краєвого язика в школах народних. *Учитель, 13*, 214-218.

Ковалів, С. (1912). Методична оцінка шкільного підручника п.з. «Рахунки для шкіл народних часть IV. 1911» . *Учитель, 5*, 143-146.

Ковальов, С. (1891). О методичнôмъ опрацьованю уступôвъ въ читанкахъ шкôльныхъ . *Учитель, 12,* 183 -185.

Ковальчук, М. (1905). Сучасний стан вихованя і науки в Японї. *Учитель, 5*, 57-61; *8*, 112-113; *10*, 147-148; *11*, 162-163.

Кодлюк Я. П. (2005). *Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960 - 2000 рр.)*. Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ: Ін-т педагогіки АПН України.

Козак, І. І. (2004). *Історико-педагогічна характеристика українських букварів кінця XIX – початку XX ст*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови»). Київ: Ін-т педагогіки АПН України.

Козловська, І. М. (2018). Інтеграція змісту природничо-гуманітарного компоненту у підготовці майбутніх фахівців технічного профілю. *Молодий вчений, 8(1),* 150-153.

Козловська, І. М. (2010). *Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно- технічної школи.* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти»). Київ: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України.

Кокуревич, О. (1896). Про зміст і спосіб ужитя підручника шкільного п.з. Школа народна Ч IV Львів 1895. Накладом ц.к. видавництва руских книжок шкільних. *Учитель, 1*, 10-14.

Кокуренич, О. (1896). Про науку язика нїмецкого в III кл. школи народної. *Учитель, 16-17,* 245-251.

Колоколова, М. (1900). Причины неуспѣшности преподаванія иностраннныхъ языковъ. *Русская школа, 2,* 118-127.

Кондратюк, К. К. (1994). *Історія України від половини XIX ст. до 1917 р.* Тернопіль.

Конспектъ учебнаго плана для средней школы (1901). *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, 7,* 118-126.

Копач, І. (1909). Новий австрийський «Нормальний плян науки для гімназій». *Наша школа, 3-4,* 24-77.

Кордуба, М. (1909). Українські підручники в середніх школах на Буковині. *Наша школа, 3-4,* 91-97.

Коссак, І. (1904a). Методика всемірної історії. *Учитель, 12,* 186-189.

Коссак, І. (1904b). Наука географії в школах народних і видїлових. *Учитель, 17,* 267-270.

Коссак, І. (1905). Французкі школи народні. *Учитель, 19,* 295-297.

Коцовский, В., & Огоновский, І. (1909). *Методична граматика рускої мови. Для IV кляси шкіл 5- і 6-класових.* Львів: Вид-во книжок шкільних.

Кошелєва, Н. В. (2002). *Українське шкільництво і освітня політика крайової адміністрації та сейму в Галичині (1890 - 1914 рр.)*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія України»). Львів: Львів. нац. ун-т ім. І. Франка.

Краевичъ, К. Д. (1880). *Учебникъ физики: курсъ среднихъ учебныхъ заведеній*. С.-Петербург.

Крип'якевич, І. (1990). *Історія України.* Львів: Світ.

Крушельницький, А. (1909). Українські підручники в середніх школах у Галичині. *Наша школа, 3-4,* 78-90.

Кузьменко, Н. М. (1999). *Національна спрямованість змісту українських шкільних підручників з читання для молодших школярів (1857-1997)*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ: Київ. ун-т ім. Т.Шевченка.

Курляк, І. Є. (2000). *Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX - перша половина XX століття). Історико-педагогічний аспект.* Тернопіль: Підручники і посібники.

Курляк, І. Є. (1997a). З історії видання перших українських гімназійних підручників. *Педагогіка і психологія, 2,* 171-179.

Курляк, І. Є. (1995). Народне шкільництво у Галичині (друга половина XIX – початок XX століття) . *Педагогіка і психологія, 1,* 144 -151.

Курляк, І. Є. (1997b). *Українська гімназійна освіта у Галичині (1864-1918рр.).* Львів.

Лаба, С. Б. (1994). *Ідея української національної школи у педагогічній пресі на західноукраїнських землях у другій половині XIX - на початку XX ст.* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Івано-Франківськ.

Левицький, В. (1909). До реформи науки математики в середніх школах. *Наша школа, 1-2,* 62-67.

Лемко Г. І. (2006). *Зміст початкової освіти в українських школах на західноукраїнських землях (1919-1939 рр.)*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника.

Лесгафтъ, П. (1892). Къ вопросу о преподаваніи естественныхъ наукъ въ спеціальныхъ учебныхъ заведеніяхъ (статья вторая). *Русская школа, 1,* 96-108.

Лисенко, І. В. (2009). *Розвиток шкільної освіти та педагогічної думки на Чернігівщині (XIX - початок XX століття).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В.Стефаника.

Ловицкій, Ю. (1891). Деякѹ замѣтки дотыкаючѹ укладу шкôльныхъ читанокъ для II і III кл., зъ особливымъ узглядненєм шкôлъ 1- и 2-класовых шкôльныхъ. *Учитель, 9,* 133-137; *10,* 147-151; *11,* 163-166.

Лозинський, М. (1906). *Українська школа в Галичині.* Львів.

Локшина, О. І. (Ред.). (2006). Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти. Київ: СПД Богданова А.М.

Локшина, О. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX - початок XXI ст.). Київ.

Лютецкій, А. (1900). *Къ вопросу о реформѣ средней школы: Самобытное воспитаніе.* Москва.

Лубенец, Т. (1913). Педагогические беседы. Спб. : П.В. Луковников.

Мазингъ, К. (1878). Къ вопросу о преподаваніи математики. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, CXCVI,* 25-33.

Маврицкий, В. (1900). *Правила и программы классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения.* Москва.

Маланчук, Г. (1905). Кілька заміток до «Школи народної» Ч.II. *Учитель, 14,* 220-221.

Малафіїк, І. В. (2014). *Дидактика новітньої школи: навчальний посібник* Київ: Видавничий дім «Слово».

Малиновскій, Л. (1872). Очеркъ устройства австрійскихъ гімназій. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, CLXIII,* 1-28.

Марков, Е. (1900). *Грехи и нужды нашей средней школы*. С.-Петербург: Тип. А. С. Суворина.

Мартін, А. М. (2008). *Розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі (друга половина XIX - початок XX століття).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Кіровоград: Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка.

Матвієнко, О. В. (2005). *Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу.* Київ: Ленвіт.

Матієв, (1892). Дещо про народне шкільництво у Франції. *Учитель, 23,* 361-364.

Марфинець, Н. В. (2014). *Розвиток змісту літературного краєзнавства у школах Закарпаття (кінець XIX - початок XXI століття).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.

13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.

Мельничук, Л. І. (2004). *Становлення і розвиток шкільної географічної освіти в Україні (перша половина ХХ століття* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ: Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка.

Мижуевъ, П. (1890). Цѣль преподаванія новыхъ языковъ въ среднеучебныхъ заведеніяхъ и желательная постановка его. *Русская школа, 10,* 79-90.

Миколаєвич, Як. (1894). Дещо про читанки шкільні. *Учитель, 12,* 173-178; *13*, 199-203.

Миколаєвич, Як. (1901). Оцінка. Методика в школі народній. Ч.II Наука наглядна. Написав Мик. Гаврищук. Виданє тов «Руська Школа», книжка 6. Чернівці 1901 стор 116+6 стор образків. *Учитель, 18,* 283-286.

Миколаєвич, Як. (1905). Про Буквар. *Учитель, 11* 155-158; *12*, 184-187.

Миколаєвич, Як. (1896). Школа народна Ч III і IV. *Учитель, 3,* 33-37; *4*, 49-54.

Милицина, Л. (1907). Задачи преподаванія новыхъ языковъ въ средней школѣ *Вѣстникъ воспитанія, 4*, 172-181.

Михайлова, В. Ф. (1901). К вопросу о реформе средней школы Киев: Типография П. Барского.

Мищишин, І. Я. (1999). *Моральне виховання української молоді в процесі співпраці школи, греко- католицької Церкви і громадськості (Галичина, кін. XIX- 30-і роки XX ст.).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Тернопіль: Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.

Міськова, Н. М. (2005). *Становлення змісту шкільної початкової математичної освіти в Україні (60-і роки XIX - 30-і роки XX ст.).*

(Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка.

Міхно, О. (2020).Тимофій Лубенець: вірую в силу і твердість освіти. *Освіта України, 12,* 14-15.

Морозенко, Т. (1913). Критичний розгляд шкільних читанок. *Учитель, 4,* 118-120.

Мукан, Н. (2011). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США*. Львів: Видавництво Львівської політехніки.

Народні школи в Чехах. (1899). *Учитель, 1,* 3-8.

Наука моральности в елєментарних школах у Франції (1901). *Учитель, 3,* 38-42.

Новий плян шкільний і підручники (Відчит Д. Дмитерка на загальних зборах товариства педагогічного у Львові дня 1 (новий стиль) лютого 1894 р.) (1894). *Учитель, 1,* 65-67.

Новѣйшія программі мужскихъ гимназій и прогимназій Министерства Народнаго Просвѣщенія (1913). Одесса.

Новый законъ о народномъ образованіи въ Даніи (1901). *Вѣстникъ воспитанія, 3,* 91-95.

Объяснительная записка къ программамъ новыхъ иностранныхъ языковъ (1890). *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, 12,* 212-217.

Огієнко, О. І. (2008). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах.* Суми: Еллада.

Огоновський, П. (1914). *Учебник аритметики для середніх шкіл (3 кляса).* Львів: Накл. автора.

Один день в американьских школах (1898). *Учитель, 18,* 286-288; *23,* 358-360.

Омельчук, В. В. (2002). *Розвиток освіти на Волині (друга половина XIX - початок XX ст.).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова.

Отчетъ о педагогическихъ курсахъ въ г. Острѣ въ 1899 году. (1900). Черниговъ: Тип. Губ. земства.

П. С. (1891). Изъ хроники школьной жизни Германіи. *Русская школа, 9,* 210-213.

Парфентьевъ, Н. (1902). Программа по математикѣ въ средней школѣ будущаго. *Русская школа*, *1*, 223-239.

Пачовський, М. (1909). О скільки можна використати найновіший плян для нїмецкої мови при науцї нашого викладового язика. *Наша школа, 1-2,* 51-61.

Пенішкевич, О. І. (2002). *Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.)*. Чернівці: Рута.

Петренко, Н .В. (2009). *Проблема змісту освіти в педагогічній спадщині вчених-істориків Слобожанщини другої половини XIX - початку XX століття.* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» Харків: Харків. нац. пед. ун-т. ім. Г. С. Сковороди.

Петришин, І. (1899). Критичний перегляд стишків поміщених в рускій «Шкілці Ч.IV». *Учитель, 11,* 161-164.

Петрюк, І. М. (1998). *Становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець XVIII - початок XX ст.).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Івано-Франківськ: Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника.

Пирогов, Н. И. (1985). Избранные педагогические сочинения Москва: Педагогика.

Подласый, И. П. (2007). *Педагогика: в 3-х кн., кн. 2: Теория и технологии обучения*. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС.

Позднѣевъ, Д. (1905). Народное образованіе въ Швейцаріи. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, 5,* 25-86

Попович, О. (1918). *Читанка і граматика для шкіл народних*. Відень.

Попович, О.& Рот, Ю. (1904). *Німецький учебник для шкіл народних*. Відень.

Початки науки нѣмецкого языка для III клясы народныхъ шкôлъ. (1892). Львовъ.

Прокопів, Л. М. (2017). Особливості підтримки й функціонування малих шкіл Польщі. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 5 (37),*145-155.

Про шкôльництво народне въ Австріи (1891). *Учитель, 24,* 370-375.

Про шкільні підручники для народних шкіл (1891). *Учитель, 8,* 118-120.

Пуховська, Л. П. (1997). *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності.* Київ: Вища школа.

Ратальский, В. (1892). О скілько історія оживляє, образує, загріває, підносить і взміцняє прикмети душі, та чи відповідають тій цїлі читанки шкільні? *Учитель, 24*, 385-387.

Реформа шкільництва у Франції (1899). *Учитель, 7*, 108-109.

Ройтманъ, Д. (1910). Программы математики, астрономіи и механіки для шестиклассной народной общеобразовательной школы. *Русская школа*, *4*, 107-126.

Рождественский, С. В. (1902). *Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802-1902.* С.-Петербург: Государственная типография.

Розлуцька, Г. М. (2006). *Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919 - 1939 рр.).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка.

Рудницький, С. (1911). *К оротка географія України.* Київ-Львів: Накладом Укр. пед. т-ва.

Рудницький, Ю. (1916). Деякі замітки до науки нїмецької мови в середних школах Галичини. *Наша школа, 7,* 25-30.

Русова, С. (1911a). Бельгійская народная школа на Брюссельской выставкѣ 1910 года. *Русская школа, 5-6,* 160-170.

Русова, С. (1911b). *Початкова географія.* С-Петербургъ.

Рябовол, Л. Т. (2001). *Розвиток земської освіти в Херсонській губернії (друга половина XIX - початок XX століття).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Кривий Ріг: Криворізький держ. пед. ун-т.

Савіцкий, І. (1901). Тема з конференциї повітової в Чернівцях 1900 р. *Учитель, 5,* 70-73.

Савченко, О .Я. (2002). *Дидактика початкової школи.* Київ: Генеза.

Савченко, О. (2010). Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти. *Рідна школа, 1-2,* 3-7.

Сальо, Л. (1909). Наука нїмецької мови в середнїх школах і підручники до неї: давнїйші Dr. Petelenz – Dr. Werner (1890-94) і теперішні Ippoldt et Stylo (1905-1909). *Наша школа, 3-4,* 98 -111.

Самойленко, О. В. (2011). *Розвиток гімназійної освіти на Чернігівщині (XIX - початок XX століття).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Чернігів: Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка.

Самолевич, Ж. (1911). *Граматика латинська для першого і другого класу шкіл гімназіальних.* Львів: Друк. НТШ.

Саф'янюк, З. Г. (2007). *Розвиток теорії та практики реальної освіти на західноукраїнських землях (1849 - 1939 рр.).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В.Стефаника.

Сікорський П. І. (2000).*Теорія і методика диференційованого навчання*. Львів: СПОЛОМ.

Сикорскій, І. (1909). *Психологіческія основы воспитания и обучения*. Киевъ: Лито-тип. Т-ва И. Н. Кушнеревъ и К°.

Сірополко, С. (2001). *Історія освіти в Україні.* Київ: Наукова думка.

Скворцова, Н. (1892) *Что дѣйствительно нужно теперь нашимъ гимназіямъ?* Москва: Университетская типогр. на Страст. Бульв.

Соколовъ, А. (1893). Беседы о прѣподаваніи географіи въ школѣ. *Русская школа, 1,* 130-137; *2,* 142-157; *3,* 141-149; *7-8,* 182-208; *11*, 149-172.

Степанов, С. (1890). Обозрѣние проектовъ реформы средней школы въ России Преимущественно въ послѣднее шестилѣтие (1899 - 1905). *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, 5,* 34-50.

Степановъ, С. (1907). Очеркъ средней школы въ Германіи, ея прошлое и настоящее. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, X,* 163-196.

Степановъ, С. (1908). Средняя школа въ Англіи. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, XIII,* 22-56.

Стинська, В. В. (2004). *Система шкільництва в Галичині (кінець XIX-початок XX ст.).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Івано-Франківськ: Прикарпат. ун-т ім. В.Стефаника.

Ступарик, Б. М. (1995a). *Розвиток шкільництва Галичини (1772 – 1939 рр.).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ: Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Ступарик, Б. М. (1995b). *Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939 рр.).* Коломия: Вік.

Субтельний, О. (1991). *Україна: історія.* Київ: Либідь

Сухенко, Т. В. (2001). *Жіноча середня освіта в Україні (XIX - початок XX ст.).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія України»). Київ: Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка.

Сухомлинська, О. (2004). До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти. *Шлях освіти, 3*, 39-43.

Senex, (1905) Къ дефектамъ средней школы. (Записки учителя) Два слова объ учебникахъ. *Русская школа, 1-4*, 76-84.

Торнау, Н. (1909). Къ вопросу о постановкѣ преподаванія географіи. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, XXI,* 47-64.

Таранько, М. (1912). Загальний огляд шкільництва в Японії. *Учитель, 7*, 201-203; *8*, 237-238.

Таранько, М. (1911). Сучасне шкільництво в Данії. *Учитель, 1*, 15-16; *2*, 52-53.

Теперішня метода научаня на першім степени науки в народній школї – а уклад «Букваря» (1905). *Учитель, 17*, 267-270.

Терлецький, О. (1913). Дві лекції географії в середних школах. *Наша школа, 5*, 36-43; 84-91.

Терновский, Н. М. (1900). *Мысли к вопросу о реформе средней школы.* Житомир: типо-лит. М. Денемана.

Терських, Л. О. (2001). *Культурологічні основи розвитку системи освіти та педагогічної думки на Донеччині в кінці XIX – початку XX століття.* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Луганськ: Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка.

Учебный планъ географіи Торнау (1890). *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, CCLXXII,* 189-198.

Учитель народний в Швайцарії (1898). *Учитель, 14,* 209-212.

Ушинський К (1983). *Вибрані педагогічні твори: у 2-х т*. Т. 1. Київ: Радянська школа.

Фатальчук, С. Д. (2006). *Становлення та розвиток гімназійної освіти східноукраїнського регіону (друга половина XIX - початок XX*

століття). (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Луганськ: Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка.

Федчишин, Н. (2008). *Дидактична система Йоганна Фрідріха Гербарта.* Тернопіль: Підручники і посібники.

Фіцула М. М. (2002). *Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти.* Київ: Видавничий центр «Академія».

Фоть, М. (1905). О преподаваніи языковъ въ школѣ. *Вѣстникъ воспитанія, 5,* 168-187.

Фризендорфъ, Т. (1905). О реформѣ преподаванія математики въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, CCCLVII,* 61-67.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 147, спр. 23, арк. 39-41.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 147, спр. 23, арк. 81.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 151, спр. 44, арк. 271-272.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 151, спр. 44, арк. 297-301.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 151, спр. 44, арк. 62-63.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 153, спр. 43, арк. 57.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 153, спр. 46, арк. 56.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 154, спр.55, арк. 19.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 154, спр.55, арк. 30.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 155, спр. 1, арк. 155.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 155, спр. 1, арк. 228.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 155, спр. 1, арк. 335.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 155, спр.1, арк. 570-572.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 157, спр. 64, арк. 5.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 158, спр. 82, арк. 3-4.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 163, спр. 33, арк. 53.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 164, спр. 1, арк. 142.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 178, спр. 115, арк. 47.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 178, спр.115, 70 арк.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 294, спр. 1, арк. 25.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 294, спр. 1, арк. 116.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 294, спр. 1, арк. 118.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 294, спр. 1, арк. 21-22.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 294, спр. 1, арк. 23.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 12, арк. 94.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 163, арк. 18.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 163, арк. 34.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 175, арк. 8.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 175, арк. 26-27.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 210, арк. 10.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 210, арк. 6.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 163, арк. 53.

ЦДІАК України, ф. 707, оп. 317, спр. 192, арк. 54.

ЦДІАЛ України, ф. 178, оп. 1, спр. 1241, арк. 28.

ЦДІАЛ України, ф. 178, оп. 1, спр. 1769, арк. 23.

ЦДІАЛ України, ф. 178, оп. 1, спр. 886, арк. 3.

ЦДІАЛ України, ф. 178, оп. 2, спр. 4387, арк. 12.

ЦДІАЛ України, ф. 178, оп. 3, спр. 99, арк. 62.

ЦДІАЛ України, ф. 178, оп. 3, спр. 286, арк. 7.

Черкасенко, С. (1912). *Рідна школа.Перша читанка.* Санкт-Петербург.

Чепіга, Я. (1918). *Вільна школа.ЇЇ їдеї й здійснення їх в практиці.* Київ: Українська школа.

Чепіль, М. М. (2019). Особливості реалізації екологічної освіти у початкових та середніх школах Південної Европи. *Молодь і ринок, 6 (173),* 18-23.

Чепіль, М. М. (1999). *Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина XIX ст. – 1939 р.).* (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Харків:

Харків. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди.

Чеховский, Д. (1895). Кілька уваг про «Вправи латинські для класи II гімназіяльної». *Учитель, 16-17,* 257-263.

Чеховский, Д. (1892). Уваги над підручниками 1) Вправи Ґермана-Петелєнца-Калитовского, 2) Лат. вправи Самолєвича-Солтисїка-Цеглиньского, 3) Лат. граматика Самолєвича Цеглиньского. *Учитель, 16-17*, 273-276.

Чайка, В. М. (2011). *Основи дидактики: навчальний посібник.* Київ: Академвидав.

Чуйко, С. Р. (1999). *Організація навчального процесу в ліцеях України (XIX - перша половина XX ст.)*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Тернопіль: Терноп. держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка.

Шафрановъ, Н. (1869). Замѣтки о преподаваніи естественнихъ наукъ въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, CXLVI,* 51-57.

Шерстюк, Г. (1912). *Коротка українська граматика для школи.* Київ: Український Учитель.

Шляпкинъ, И. (1906). Народное образованіе въ Японіи. *Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія, 1,* 183-205.

Шпойнаровський, С. (1901). *Руська читанка для 2-го класу шкіл середних.* Чернівці: Руська школа.

Шоробура, І. М. (2007). *Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (XIX - XX ст.)*. (Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» Київ: Ін-т педагогіки АПН України.

Шульга, І. К. (1955). *Нариси з історії шкільного природознавства в Росії.* Київ: Рад. школа.

Щурат, В. (1908). Гумор у школї. *Учитель, 1,* 8-10.

Ющишин, І. (1913). Критика і бібліографія. Мариян Якимовський. Нїмецко-руский словарець до «Початків нїмецкого язика» для третої кляси народних шкіл. Ст. 45. – Станїславів, 1914 . *Учитель*, *4*, 127-128.

Ющишин, І. (1909). Школи в Швайцариї. *Учитель*, *10*, 149-152.

Я. В. (1908). Шведське шкільництво. *Учитель, 13-14*, 210-213.

Ярема, Я. (1912). На педагогічні теми. *Наша школа, 4,* 12-18.

Austria − Basic Law on the General Rights of Nationals (2018). Retrieved from: http://www.servat.unibe.ch/icl/au03000_.html#A009_.

Bonusiak, W., & Buszko, J. (1994). *Galicja i Jej Dziedzictwo. Tom 1. Historia i Polityka*. Rzeszów: Wydawn. Wyższej szkoły pedagogicznej w Rzeszowie.

Chłopecki, J., & Madurowicz-Urbańska, H. (1995). *Galicja i jej dziedzictwo. T. 2. Społeczeństwo i gospodarka.* Rzeszów: Wydawn. Wyższej szkoły pedagogicznej w Rzeszowie.

Dolnicki, J. (1892). O najnowszem rozporządzeniu ministeryalnem w sprawie nauki języków klasycznych *Muzeum*. *Zeszyt 1*, 11–23.

Dropiowski, T. (1906). *Nasza szkoła średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy*. Kraków.

Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, (1849). Oesterreich: Gedruckt in der kaiserlich-küniglichen Hof- und Staatsdruckerei.

Ippoldt, J. (1904). Nauka języka niemieckiego w klasach wyższych naszych szkół srednich. *Muzeum*. *Zeszyt 4*, 335–344.

Kopacz, J. (1901) *Reforma nauki języka łacińskiego rozpoczeta przez H. Perthess*. Tarnopol.

Kozak, S. (Red.). (2015). *Galicja: studia i materiały. T. 1.* Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Kulczyński, L. (1908). Pogląd na ustrój dzisiejszych szkół średnich w rozmaitych krajach . *Muzeum*. *T. I1*. *Zeszyt 2*, 220–236.

Okólnik R.S.K. w sprawie ćwiczeń ustnych (1914). *Muzeum. T. 1. Zeszyt 1-2,* 125-129.

Plan Nauki dla Gimnazjów Galicyjskich (1909). We Lwowie: Nakładem Funduszu Szkolnego Krajowego.

Plan Nauki dla Galicyjskich Gimnazyów Realnych (1910). We Lwowie Nakładem Funduszu Szkolnego Krajowego.

Niewolak, F. (1911). Nauka fizyki w gimnazyum. *XXXIII Sprawozdanie C.K.Gimnazyum im. Rudolfa w Brodach za rok 1910/1911*.

Pelczar, R. (2019). *Galicja i Jej Dziedzictwo. T. 25. Polskie i ruskie (ukraińskie) szkoły gminne w systemie oświaty ludowej w Galicji (do 1875 r.).* Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1911/1912 (1913). We Lwowie: Nakładem C. K. Rady Szkolnej Krajowej.

Twardowski, K. (1901). *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminaryach nauczycielskich i w nauce prywatnej*. Lwów: nakładem Towarzystwa Pedagogicznego.

Додатки

Додаток А

Визначення поняття «зміст освіти»

Визначення / Вчені	С. Гончаренко	О. Савченко	О. Сухомлинська	В. Чайка	Н. Волкова	В. Вихрущ	І. Малафіїк	І. Підласий	В. Бондар	О. Локшина	М. Фіцула
Система наукових знань про природу, суспільство, мислення	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+
Система практичних вмінь і навичок	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+
Досвід творчої діяльності	+	+	+					+	+		
Система світоглядних, моральних та естетичних ідей, поведінки	+			+		+		+	+	+	+
Залучення молоді до загальнолюдських та національних цінностей	+			+					+	+	
Формування гармонійно розвинених, суспільно активних громадян	+			+	+					+	+
Емоційно-ціннісне ставлення до природи, до себе, до інших людей		+						+	+		
Особистісно орієнтоване навчання, розвиток і саморозвиток			+					+			
Полікультурність				+						+	
Педагогічна модель соціального замовлення							+				

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження

Додаток Б

Розподіл предметів у гімназіях початку XX століття (Plan nauki dla Gimnazjów Galicyjskich, 1909, 31; Plan nauki dla Galicyjskich Gimnazyów Realnych, 1910, 38; Григорьевъ, 1900, с. 423-424**)**

Предмети	Галичина	Підросійська Україна
Закон Божий	16	16
Викладова мова	26	29
Історія	21	13
Географія	10 (11)	8
Латинська мова	46 (45)	42
Грецька мова	28 (0)	33
Французька і німецька мови	-	29
Німецька мова	33	-
Французька або англійська мова	0 (15)	-
Математика	23	-
Природничі науки	9 (12)	-
Фізика і хімія	12 (16)	-
Математика з фізикою, математичною географією та коротким курсом природознавства	-	30
Пропедевтика філософії	3	-
Каліграфія, малювання та креслення	9 (16)	16
РАЗОМ	236 (237)	216

У дужках подані навчальні години для реальних гімназій

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела (Plan nauki dla Gimnazjów Galicyjskich, 1909, 31; Plan nauki dla Galicyjskich Gimnazyów Realnych, 1910, 38; Григорьевъ, 1900, с. 423-424)

Додаток В
Ідеї відомих українських педагогів кінця XIX – початку XX століття щодо удосконалення змісту освіти

Педагоги	Ідеї
Пирогов М.	• Єдність гуманітарних та природничих курсів. • Розвивальне навчання. • Унаочнення та доступність навчального матеріалу. • Зосередження уваги на індивідуальному підході до навчання та розвитку особистості. • Розумова «самодіяльність» учнів під час навчання. • Скасування частини іспитів, що перешкоджали прагненню до знань та самостійної діяльності. • Проведення іспитів одночасно з кількох предметів (Пирогов, 1985)
Ушинський К.	• Гармонійне співвідношення матеріальної і формальної освіти. • Підручники рідною мовою. • Особливе місце психології серед інших наук. • Пояснення учням життя свого народу за допомогою фольклору та прислів'їв. • У будь-якій науці є естетичний елемент, який необхідно передати учням. • Запровадження 2-річного педагогічного класу у Смольному жіночому інституті. • Розробка «Проекту учительської семінарії» (1861 р.) для усунення найбільшого недоліку тогочасної школи – браку висококваліфікованих учителів ().
Франко І.	• Критика вивчення мертвих мов та стародавньої літератури, що пригнічувала інтерес до актуальних проблем сучасності. • Критика шкільних програм, що не враховували індивідуальні думки вчителів, містили занадто ускладнений та другорядний матеріал. • Науковість матеріалу підручників. • Зв'язок між минулим і теперішнім у підручниках історії. • Формування національного духу, зосередження на вивченні історичного минулого свого народу. • вплив літератури на формування моральних якостей учнів шляхом співпереживання з героями творів. • Критика далеких від рівня розвитку науки, неоригінальних, застарілих підручників. • Призначення шкільних підручників допомогти учням встановити причинно-наслідкові зв'язки, долати суперечності, розвиваючи творче мислення. • Подання географії у формі оповідань про подорожі відомих людей. • Зв'язок навчального матеріалу з життям. • Використання реальних, а не гіпотетичних прикладів при викладанні природничих дисциплін. • Самостійна дослідницька робота з літературними творами, що

	передбачала їх критичний аналіз, встановлення взаємозв'язку з життям автора. • Самостійний пошук матеріалів для виконання запропонованих завдань та їх творче опрацювання. • Подання у початковій школі учням якнайбільшої кількості даних про природу і людей, з яких вони самостійно робитимуть висновки (Вишнівський, 2008, 2012).
Алчевська Х.	• Укладання першого посібника в історії народної освіти «Книга взрослых» , що обіймав все від історії до фізики та протягом 1899–1917 видавався 40 разів. • Укладання тритомного критико-бібліографічного покажчика для народного і дитячого читання «Что читать народу?» (1884-1906), що містив аналіз 4183 видань з різних галузей знань. • Розробка першої систематичної навчальної програми «Программы по всем предметам обучения в воскресной школе для взрослых и малолетних учащихся», за якою понад 30 р. викладали у більшості російських недільних шкіл. • Відкриття приватної нелегальної недільної жіночої школи у Харкові (1862 р.) для малолітніх (10-12 р.), підлітків (13-15 р.) і дорослих (від 16 р.), що існувала протягом 8 р. та навчання у якій не передбачало іспитів. • Орієнтація недільної школи на практичні потреби суспільства, зокрема навчання надати першу медичну допомогу (Іващенко, Палійчук, 2014).
Лубенець Т.	• Видання граматики та першої читанки для дітей, «Загальнокорисного задачника». • Наявність у підручниках відомостей про життя і побут селян (розділи читанки – «Сім'я», «Що є в хаті та надворі», «Що є в селі та за селом», «Земля», «На небі», «Серед людей», «Наш край»; вправи для самостійної роботи – «Напиши, які ти знаєш сусідні села», «Напиши, як у вас обідають», «Напиши, як і де бачив ти захід сонця». • Видання педагогічної праці «Педагогічні бесіди» (1903 рік). • Видання наочного навчального посібника «Картинки для творів і бесід». • Розробка проекту лабораторних шкіл. • Індивідуальний підхід до учнів. • Найкраща наочність – природа. • Внутрішня наочність – тон мови, жести, вираз обличчя, прислів'я. • Дитиноцентризм (Міхно, 2020).
Русова С.	• Органічне поєднання формального та матеріального компонентів змісту освіти. • Розробка концепції національної освіти. • Українознавче спрямування змісту освіти. • Зміст освіти в українській школі повинен охоплювати наукові, культурні, технічні та інші досягнення усіх народів світу. • Узгодження змісту освіти з розумовими та фізичними здібностями учнів.

	• Розвиток самостійності дитини. • Необхідність врахування індивідуальних особливостей дітей (Зайченко, 2016).

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження

Додаток Г

Додаток Г-1

Новий навчальний план баварських гімназій від 16.02.1891 у порівнянні з попереднім

(П.С. Изъ хроники школьной жизни Германіи, 1891, с. 212)

	I кл.	**II кл.**	**III кл.**	**IV кл.**	**V кл.**	**VI кл.**	**VII кл.**	**VIII кл.**	**IX кл.**	**РАЗОМ**
Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Німецька мова	5 (6)	4 (3)	2	2	2	2	2	2	4 (3)	27 (26)
Латинська мова	8 (7)	8 (10)	8 (10)	8	8	7 (8)	7 (8)	6 (7)	6 (7)	66 (73)
Грецька мова	Ї	Ї	Ї	6	6	6	6	6	6	36
Французька мова	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	3 (2)	3 (2)	2	2	10 (8)
Математика	3	3	3	2	4	4	3 (4)	3	3 (2)	28
Фізика та фізична географія	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	2 (0)	2 (1)	1 (2)	5 (3)
Природознавство	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	Ї	Ї	Ї	Ї	5 (0)
Історія	Ї	Ї	2	2	2	2	2	3	3	16
Географія	2	2	2	2	1 (2)	Ї	Ї	Ї	Ї	9 (10)
Каліграфія	2 (3)	1 (3)	1 (2)	0 (1)	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	4 (9)
Малювання	Ї	2 (0)	2 (0)	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	4 (0)
Гімнастика	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
РАЗОМ	25	25	26	27	28	28	29 (28)	29	29	246 (245)

У дужках подано години попереднього навчального плану

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела (П.С. Изъ хроники школьной жизни Германіи, 1891, с. 212)

Додаток Г-2

Новий навчальний план нюттеберських гімназій від 16.02.1891 у порівнянні з попереднім
(П.С. Изъ хроники школьной жизни Германіи, 1891, с. 211)

	I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.	V кл.	VI кл.	VII кл.	VIII кл.	IX кл.	X кл.	РАЗОМ
Закон Божий	3	2 (3)	2 (3)	2	2	2	2	2	2	2	21 (23)
Німецька мова	2 (3)	3	3	2	2	2	2	2	3 (2)	3 (2)	30 (23)
Латинська мова	0 (12)	10 (12)	10 (12)	10 (11)	10 (11)	10 (12)	8	8 (8,5)	8	7 (8)	81 (102,5)
Грецька мова	Ї	Ї	Ї	0 (6)	7 (6)	7 (6)	7 (6)	7 (6)	6	6	40 (42)
Французька мова	Ї	Ї	Ї	4 (0)	2 (3)	2 (3)	3	3	2	2	18 (16)
Історія і географія	Ї	1	3	3	3	3	3	4	2 (4)	2	24 (26)
Математика	6 (4)	4	4	3	3 (2)	3 (2)	4 (4,5)	4	4	4 (3)	39 (34,5)
Природознавство	2	2 (1)	2 (0)	2 (0)	Ї	Ї	Ї	Ї	0 (2,5)	0 (2,5)	8
Фізика	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	2 (0)	2 (0)	2 (1)	2	8 (3)
Філософська пропедевтика	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	2	2
Каліграфія	3 (2)	2	1 (2)	1	0 (1)	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	7 (8)
Співи		1	1	1	1	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	4
Геометричне креслення	Ї	Ї	Ї	1 (0)	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	Ї	1 (0)
Малювання	Ї	Ї	Ї	2 (0)	2 (0)	2 (0)	Ї	Ї	Ї	Ї	6 (0)
Гімнастика	Ї	Ї	2 (2,5)	2 (2,5)	2 (2,5)	2 (2,5)	2	2	2	2	16 (18)
РАЗОМ	22 (26)	25 (27)	28 (30,5)	33 (31,5)	34 (33,5)	33 (32,5)	33 (30,5)	34 (31,5)	31 (33,5)	32 (33,5)	305 (310)

У дужках подано години попереднього навчального плану

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела (П.С. Изъ хроники школьной жизни Германіи, 1891, с. 211)

Додаток Д
Схематична таблиця змісту підручника
Карѣева Н. И. «Учебная книга исторіи Среднихъ вѣковъ с историческими картами», 1905

	Міжнародні відносини	Церква	Загальні риси історії західних народів	Загальні риси історії слов'ян	Англія	Франція	Німеччина	Польща	Візантія	Мусульманський світ
Розпад Римської імперії та вплив германців	1-14	15-27	28-31		34-36	32-33			37-44	
Вплив арабів та утворення мусульманського світу	55-59	60-65							68	45-57
Монархія Карла Великого	67-72	75-77	73-74			73-74				
Феодалізм		89, 97	78-94			95-96	98-101			
Розділення церкви та виступ слов'ян	102-110	111-122		126-127, 130				132-134	123-126	109-110
Хрестові походи	137-152	153-164	165-170	189-191	175-183	171-174	184-188	192	139, 147-148	
Перехід до нового часу	193-197	198-213	214-216, 239	241, 246, 249, 252	227-230	217-226	231-238	247-251	194, 197, 210	194-197
Середньовічна культура	260-261		276-295	269					202-208	270-275

Підручник міг читатися у двох напрямках: або за змістом (рядками таблиці), або за вертикальними стовпцями таблиці. Цифри позначають параграфи.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела (Карѣев, 1905)

Додаток Е
Додаток Е-1
Програма по французскому языку на 1902/03 учебный год
Сосницкой женской прогимназии
(ЦДІАК України, ф. 707, оп. 153, спр. 46, арк. 56)

I клас
Французские буквы, главнейшие правила их произношения и сочетания, упражнения в чтении, списывание с книги

II клас
Чтение и перевод легких статей, перевод с русского на французскій и обратно фраз разработаных в класе, заучивание стихотвореній.
Грамматические сведенія сообщаются исключительно практически

III клас
Чтение, перевод, небольшие диктовки. Употребление числа определенного, неопределенного и разделительного. Имя существительное, имя прилагательное, местоименіе. Спряжение воспомогательных и правильных глаголов.

IV клас
Чтение, перевод, пересказ небольших отрывков по вопросам. Таблица производства времен, спряженіе употребительнейших непрвильніх глаголов. Непроизводніе части речи. Согласование причастия прошедшего времени употребляемого с глаголами возвратными.

* Раза два внеделю урок ведется наглядно по картинкам во всех четырех класах.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 153, спр. 46, арк. 56)

Додаток Е-2

Програма по французскому языку для учениць III класа Зѣньковской женской прогимназии на 1906/07 учебный год

(ЦДІАК України, ф. 707, оп. 157, спр. 64, арк. 5)

Руководство и пособіе
Challandes Cours de langue française 3-année, - Картины для наглядного обученія Lesche.

Чтение, перевод, письмо упражнений 1-19.
Грамматические сведения
Imparfait du subjonctif всех 4-х спряжений. Случай, когда *Futur antérieur* не будущим временем, а прошедшим. Случай, когда *Infinitif passé* переводится деепричастием прошедшего времени и когда придаточным предложением.
Составление страдательного залога и согласование причастия прошедшего времени страдательных глаголов. Понятие о возвратных глаголах. Безличные глаголы. Имена прилагательные неопределенные и неопределенные местоимения.
Образование времен. Понятие о недостаточных глаголах. Примечания о глаголах, оканчивающихся на *ger, cer, eler* и *eter* и таких глаголах, в которых *é* или *e* немое предпоследнего слога дѣлается открытым е.
Условіе, при котором 2-е лицо повелительного наклоненія глаголов 1 спряженія принимает *s*.
Неправильные глаголы 1-го и 2-го спряженія. Неправильные глаголы 3-го и 4-го спряженія.
Согласованіе *Participe passé*, употребленного без вспомагательного глагола, ,употребленного с глаголом *être*, употребленного с глаголом *avoir*. Согласованіе *Participe passé* в возвратных глаголах.
Понятіе о предложеніи, его частях и о прямом расположении слов предложения.
Чтеніе, перевод и усвоеніе по вопросам прозаических статей: *Le reinereiment vingulier le ferme'r. Le juge bren avisé le poisons et burs voyages. Il faut être content de von lart. Une histoire d'ours. Javoir A simplisité. Le ver á svie. Une rencontre. L'éruption de Vésuve.*
Заучивание наизусть с предварительным переводом и обьяснением стихотворений и басен: *Le Myosotis* (незабудка), *Le Colimacon* (равлик), *Le Lion et le Rat, L'Araigneé et le Ver a soie, Bergeronnette La Gueron le Singe A La Noix.*
Перевод с русского на французский статей: *Роза и крапива, Птицы, Канарейка, Персики, Лисица, Щегленок, Три вора.*

Распределение четырех еженедельных уроков следующее:

- ✓ 1 урок будет занят упражнениями и изучением грамматических правил, касающихся этих упражнений;
- ✓ 1 урок уделяется на усвоеніе статей с французского на русский язык;
- ✓ 1 урок занят переводом статей с русского языка на французский;
- ✓ 1 урок посвящается изучению наизусть и диктовке на основании выученного или прочитанного.

От каждого урока по возможности берется время для наглядного обучения по картинам Lesche.

Учительница французского языка Елена Пошугяхина

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 157, спр. 64, арк. 5)

Додаток Ж
Програма по французскому языку в Пырятинской женской гимназии на 1910/11 учебный год
(ЦДІАК України, ф. 707, оп. 294, спр. 1, арк. 25)

I клас.
Упражнения в чтении, правильном произношеніи и письме. Списывание с книги, заучиваніе слов входящих в читаемый текст и писание их на память. Устные и письменные переводы с французского языка на русскій. Понятіе о числе определенном, неопределенном и частичном. Изложеніе членовъ по родам и числам, соединение числа съ предлогами для выражения падежных отношеній, слічие члена определенного с предлогами *de* и *à* и опущеніе гласныхъ буквъ въ члене. Главнейшия правила образования множественного числа имен существительных, главное правило образования формы женского и множественного числа. Имена числительные количественные и порядковые. Местоимения личные, притяжательные и указательные. Спряженіе глаголов действительного залога в настоящем, прошедшем и будущем временахъ в 3 формах. Наречия места, времени и образа действия. Предлоги и союзы. Главное правило согласования сказуемого с подлежащим, определения с определяемыми.

II клас.
Чтеніе и устный переводъ съ французского языка на русскій небольших статей и заучивание в них слов и выраженій. Стихотворенія, писаніе ихъ наизусть и диктовка изъ пройденныхъ переводовъ. Главное отступленіе от правила образованія множественного числа в именах существительных и прилагательных качественных, а также женскій род и правильные степени сравнения в прилагательных. Местоимения вопросительные и относительные *qui, que* в форме подлежащего и прямого дополнения. Главное правило образования наречий качественных: степени сравнения: правильная и неправильная. Спряженіе глаголов правильных и вспомагательных в *passé défini, imparfait, plus-que-parfait, conditionnel présent, participe présent*. Некоторые неправильные глаголы 2 и 4 спряжений в настоящем времени.

III клас.
Чтеніе и устный переводъ съ французского языка на русскій с пересказом по вопросам прочитанных статей. Заучиваніе стихотвореній, писаніе ихъ на память, диктовка изъ пройденныхъ переводовъ. Полное спряженіе глаголов правильных и вспомагательных. Правило образования времен из форм первообразных. Главное правило согласованія причастия прошедшего. Главные сложные подчиняющие союзы: *afin que, pour que* и др. Значение члена определенного, неопределенного и частного, полный парадигм их, замена члена неопределенного и частного предлогом *de*. Предлог *en* съ *participe présent.*

IV клас.
Чтеніе, устный и письменный переводъ съ французского языка на русскій с пересказом статей разучных в класепо вопросам прочитанных. Заучиваніе стихотвореній, писаніе ихъ наизусть. Диктовка изъ пройденныхъ переводовъ. Местоимения и местоименные наречия (*dont, où, d'où, par où, en, y*) главнейшие синтаксические правила к ним относяшиеся. Размещение личных местоимений в предложениях

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 294, спр. 1, арк. 25)

Додаток 3
Відомість про успіхи учениці 7-го класу Чернігівської жіночої гімназії Величківської Ольги (1904 р.)

(ЦДІАК України, ф. 707, оп. 155, спр. 1, арк. 228)

	I чв.	II чв.	III чв.	IV чв.	Середня оцінка	Іспити
Поведінка	5	5	5	5	-	-
Пропущених уроків	7	48	59	-	-	-
Закон Божий	5	5	5	5	5	5
Російська мова	4	4	4	4	4	5
Писемність	4	3	3	3	3	4
Алгебра	4	3	4	4	4	4
Геометрія	4	4	5	5	5	5
Географія	5	5	5	5	5	5
Історія	4	5	5	5	5	5
Фізика	5	5	5	5	5	5
Педагогіка	5	5	5	5	5	5
Французька мова	5	5	5	5	5	5
Німецька мова	5	5	-	-	-	-
Малювання	5	5	5	-	-	-
Рукоділля	4	5	5	-	-	-

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 155, спр. 1, арк. 228)

Додаток И

Розклад уроків у Київській жіночій гімназії св. княгині Ольги на 1910-1911 навчальний рік

(ЦДІАК України, ф. 707, оп. 164, спр. 1, арк. 142)

Дні	Уро-ки	Підготовчий клас	1 клас	2 клас	3 клас		4 клас	
					1 відділ	2 відділ	1 відділ	2 відділ
Понеділок	1.	Закон Божий		Закон Божий	Французька мова	Німецька мова	Німецька мова	Арифметика
	2.	Російська мова	Арифметика	Танці	Німецька мова	Французька мова	Рукоділля	Німецька мова
	3.	Арифметика	Географія	Рукоділля	Закон Божий	Арифметика	Історія	Танці
	4.	Малювання	Танці	Німецька мова	Арифметика	Історія	Закон Божий	Природознавство
	5.		Закон Божий	Малювання	Історія		Природознавство	Географія
	6.			Геометричне креслення				
Вівторок	1.	Закон Божий	Німецька мова	Французька мова	Арифметика	Російська мова	Французька мова	Російська мова
	2.	Арифметика	Каліграфія	Російська мова	Французька мова	Німецька мова	Російська мова	Арифметика
	3.	Російська мова	Російська мова	Каліграфія	Географія	Французька мова	Арифметика	Історія
	4.	Танці	Арифметика	Закон Божий	Німецька мова	Географія	Співи (світські)	
	5.	Французька мова	Закон Божий	Англійська мова	Французька мова	Малювання	Малювання	Закон Божий
	6.						Англійська мова	

Дні	Уро-ки	Підготовчий клас	1 клас	2 клас	3 клас		4 клас	
					1 відділ	2 відділ	1 відділ	2 відділ
Середа	**1.**	Закон Божий	Російська мова	Французька мова	Німецька мова	Французька мова		Французька мова
	2.	Російська мова	Танці	Німецька мова	Російська мова	Історія	Рукоділля	Каліграфія
	3.	Арифметика	Французька мова	Російська мова	Танці	Каліграфія	Французька мова	Німецька мова
	4.	Каліграфія	Німецька мова	Танці	Рукоділля	Арифметика	Історія	Географія
	5.	Французька мова	Малювання	Каліграфія	Англійська мова	Малювання	Географія	Історія
	6.			Англійська мова				

Четвер	1.	Арифметика	Французька мова	Російська мова	Географія	Рукоділля	Арифметика	Російська мова
	2.	Російська мова	Російська мова	Арифметика	Німецька мова	Географія	Французька мова	Рукоділля
	3.	Каліграфія	Німецька мова	Французька мова	Арифметика	Танці	Закон Божий	Малювання
	4.	Малювання	Арифметика	Німецька мова	Закон Божий	Англійська мова	Танці	Англійська мова
	5.			Закон Божий	Малювання		Німецька мова	
	6.						Англійська мова	

Дні	Уро-ки	Підготовчий клас	1 клас	2 клас	3 клас		4 клас	
					1 відділ	2 відділ	1 відділ	2 відділ
П'ятниця	**1.**	Закон Божий	Географія	Російська мова	Каліграфія	Рукоділля	Співи (світські)	
	2.	Російська мова	Французька мова	Французька мова	Російська мова	Німецька мова	Німецька мова	Французька мова
	3.	Танці	Каліграфія	Німецька мова	Рукоділля	Російська мова	Російська мова	Закон Божий
	4.	Арифметика	Німецька мова	Арифметика	Французька мова	Закон Божий	Географія	Рукоділля
	5.	Каліграфія	Французька мова	Англійська мова	Малювання	Французька мова	Малювання	
	6.			Геометричне креслення				

Субота	1.	Арифметика	Німецька мова	Французька мова	Російська мова	Арифметика	Закон Божий	Німецька мова
	2.	Російська мова	Російська мова	Німецька мова	Історія	Танці	Арифметика	Російська мова
	3.	Каліграфія	Французька мова	Географія	Французька мова	Російська мова	Каліграфія	Арифметика
	4.	Французька мова	Малювання	Арифметика	Танці	Німецька мова	Природознавство	Французька мова
	5.			Малювання	Англійська мова	Закон Божий	Англійська мова	Природознавство
	6.			Англійська мова				

Дні	Уро-ки	5 клас		6 клас		7 клас		8 клас
		1 відділ	2 відділ	1 відділ	2 відділ	1 відділ	2 відділ	
Понеділок	1.	Рукоділля	Німецька мова	Співи духовні		Закон Божий	Французька мова	Методика арифметики
	2.	Співи духовні		Гігієна	Фізика	Французька мова	Німецька мова	Закон Божий
	3.	Німецька мова	Французька мова	Словесність (література)	Гігієна	Математика	Фізика	Педагогіка
	4.	Словесність (література)	Малювання / Англійська мова	Німецька мова	Історія	Фізика	Математика	Методика рос.мови
	5.	Історія	Малювання / Англійська мова	Малювання / Англійська мова		Німецька мова	Закон Божий	Словесність (література)
	6.	Геометричне креслення						

Вівторок	1.		Історія	Співи (світські)	Словесність (література)	Словесність (література)		Закон Божий
	2.	Закон Божий	Словесність (література)	Французька мова	Танці	Співи (світські)		Методика рос. мови
	3.	Французька мова	Танці	Закон Божий	Співи (світські)	Педагогіка	Історія	Методика рос.мови
	4.	Словесність (література)	Французька мова	Фізика	Німецька мова	Історія	Географія	Фізика
	5.	Малювання	Англійська мова	Німецька мова	Історія	Географія	Французька мова	Математика
	6.	Англійська мова		Англійська мова				Математика

Дні	Уро-ки	5 клас		6 клас		7 клас		8 клас
		1 відділ	2 відділ	1 відділ	2 відділ	1 відділ	2 відділ	
Середа	1.	Математика	Історія	Фізика	Німецька мова	Співи духовні		
	2.	Рукоділля	Німецька мова	Математика	Фізика	Французька мова	Німецька мова	
	3.	Німецька мова	Рукоділля	Історія	Математика	Фізика	Математика	Педагогіка
	4.	Природознавство	Словесність (література)	Закон Божий	Словесність (література)	Математика	Фізика	Історія
	5.	Закон Божий	Природознавство	Малювання	Закон Божий	Малювання	Історія	Словесність (література)
	6.	Англійська мова						
Четвер	1.	Математика	Німецька мова	Гігієна	Французька мова	Словесність (література)	Педагогіка	Методика арифметики
	2.	Словесність (література)	Математика	Танці	Рукоділля	Закон Божий	Космографія	Гігієна
	3.	Французька мова	Історія	Математика	Гігієна	Історія	Математика	Педагогіка
	4.	Історія	Словесність (література)	Німецька мова	Математика	Математика	Географія	
	5.	Малювання / Англійська мова	Закон Божий	Історія	Малювання / Англійська мова	Географія	Малювання / Англійська мова	Фізика
	6.	Англійська мова				Англійська мова		

Дні	Уро-ки	5 клас		6 клас		7 клас		8 клас
		1 відділ	2 відділ	1 відділ	2 відділ	1 відділ	2 відділ	
П'ятниця	1.	Німецька мова	Французька мова	Словесність (література)	Математика	Математика	Фізика	
	2.	Співи (світські)	Математика	Рукоділля	Закон Божий	Закон Божий	Танці	Фізика
	3.	Історія	Співи (світські)	Математика	Французька мова	Французька мова	Німецька мова	Математика
	4.	Французька мова	Природознавство	Історія	Фізика	Фізика	Педагогіка	Методика російської мови
	5.	Природознавство	Закон Божий	Французька мова	Словесність (література)	Словесність (література)	Географія	Історія
	6.	Геометричне креслення						

Субота	1.	Французька мова	Рукоділля	Словесність (література)	Математика	Словесність (література)	Словесність (література)	Математика
	2.	Математика	Німецька мова	Французька мова	Рукоділля	Космографія	Педагогіка	
	3.	Танці	Історія	Математика	Французька мова	Історія	Математика	Методика арифметики
	4.	Історія	Математика	Фізика	Німецька мова	Математика	Географія	Англійська мова
	5.	Німецька мова	Французька мова	Рукоділля	Історія	Малювання / Англійська мова		Англійська мова
	6.	Англійська мова						

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела (ЦДІАК України, ф. 707, оп. 164, спр. 1, арк. 142)

Додаток І
Теоретична модель змісту освіти в середніх школах України кінця XIX – початку XX століття

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження

Додаток Й
Перспективні напрямки використання досвіду минулих років у змісті освіти сучасних середніх шкіл України

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження

Додаток К
Додаток К-1

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

вул. В. Громницького, 1, м. Тернопіль, 46027, тел., факс 43-57-83, код: 02139788, e-mail: admin@ippo.edu.te.ua

16 червня 2020 р. № 01-04/486

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вихрущ Наталії Богданівни
на тему
«Розвиток теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України (друга половина XIX – початок XX століття)»
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Вихрущ Н. Б.впроваджено восвітній процес Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Основні положення дослідження знайшли своє прикладне застосування при організації науково-методичної роботи з педагогічними працівниками.

Результати дослідження були апробовані під час проведення занять з слухачами курсів підвищення кваліфікації, зокрема при висвітленні тем «Психологія учіння і навчання»,«Професійна та особистісна самореалізація педагога», «Психологія педагогічної діяльності та особистості вчителя» тощо. Проаналізовані автором теоретичні засади змісту освіти в середніх школах України мають вагоме значення для оцінки розвитку вітчизняної педагогічної науки XIX-XX ст.

Матеріали та висновки дослідження Н.Б. Вихрущ використовувалися у процесі проведення практично-семінарських, тренінгових занять, педагогічних читань і форумів. Зокрема, загальне схвалення викликали дослідженняособливостей змісту українських шкільнихпідручників, ґрунтовний

аналіз розвитку методики викладання предметів у школах Галичини в кінці XIX – на початку XX століття та ін.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Вихрущ Наталії Богданівни на тему «Розвиток теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України (друга половина XIX – початок XX століття).» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти (протокол № 5 від 15 червня 2020 р).

Директор інституту О.М.Петровський

Додаток К-2

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46009; тел./факс +380 (352) 475051;
www.tneu.edu.ua; rektor@tneu.edu.ua; код ЄДРПОУ 33680120

№ 126-29/760 22 06 2020р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вихрущ Наталії Богданівни
«Розвиток теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України (друга половина XIX – початок XX століття)»,
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Вимоги модернізації системи освіти як основи розвитку особистості, її успішної соціалізації, формування готовності до інноваційної діяльності передбачають системне узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду. Зважаючи на вимоги, які викладено в Законі України «Про освіту» (2017 р.), Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) тема дисертаційного дослідження Н. Б. Вихрущ актуальна. Під час навчання в аспірантурі ТНЕУ результати дослідження оприлюднювалися на засіданнях кафедри документознавства, інформаційної діяльності та українознавства (з 2019 р. – кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності), рекомендації щодо розвитку творчих здібностей, активізації навчальної діяльності впроваджувалися в освітній процес упродовж 2017–2020 рр. Особливу зацікавленість викликали питання щодо обґрунтування періодизації удосконалення змісту освіти в контексті соціально-економічних, політичних та національно-культурних детермінант; розвиток змісту освіти в зарубіжних школах на основі матеріалів вітчизняних періодичних видань.

Запропоновані здобувачкою методичні засади означеної системи гуманітарної освіти є актуальними та базуються на концептуальній структурно-функціональній моделі, що передбачає врахування закономірностей особистісного розвитку, філософії дидактики, компаративістики.

Результати впровадження свідчать, що розроблені Н. Б. Вихрущ рекомендації цілковито відповідають сучасним вимогам до модернізації змісту освіти, компетентнісного підходу. Позитивний вітчизняний історико-педагогічний досвід слугуватиме подальшому розвитку педагогічної науки і практики.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності Тернопільського національного економічного університету (протокол №7 від 2 червня 2020 року).

Завідувач кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, доктор історичних наук, професор **Оксана ГОМОТЮК**

Проректор з наукової роботи, доктор економічних наук, професор **Зеновій-Михайло ЗАДОРОЖНИЙ**

Додаток К-3

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpnu.edu.ua
Web: http://www.kpnu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125616

Від 26.06.2020 № 31/20

На №_____від_____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Розвиток теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України (друга половина XIX – початок XX століття)»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – загальна педагогіка та історія педагогіки
ВИХРУЩ НАТАЛІЇ БОГДАНІВНИ

Упродовж 2019 р. у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка впроваджувались в освітній процес матеріали дисертаційного дослідження Наталії Богданівни Вихрущ.

Основні положення дисертаційної роботи використовувались під час викладання таких навчальних дисциплін: «Педагогіка та історія педагогіки», «Актуальні проблеми початкової освіти», «Теоретико-технологічні підходи до вивчення сучасної іноземної (англійської/німецької) мови», «Теоретичні основи початкового курсу математики», «Теоретичні основи початкового курсу природознавства».

Науково-педагогічні працівники, здобувачі вищої освіти педагогічного факультету використовували матеріали та висновки дослідження дисертантки під час проведення лекційних і практичних занять. Допомогу в удосконаленні фахової підготовки майбутніх учителів надали публікації науковця у фахових педагогічних виданнях, присвячені актуальним питанням змісту освіти.

Зважаючи на теоретичне і практичне значення дисертаційного дослідження Н.Б. Вихрущ, зроблено висновок про те, що наукові результати дослідження можуть використовуватись педагогічними факультетами закладів вищої освіти та науковцями в галузі історії педагогіки для поглиблення знань з питань змісту освіти у середніх школах.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 6 від 26 червня 2020 року).

Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук, професор **І.М. Конет**

Додаток К-4

Чернігівська обласна рада
Управління освіти і науки
Чернігівської обласної державної адміністрації
ЧЕРНІГІВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ІМЕНІ К.Д.УШИНСЬКОГО
вул. Слобідська, 83, м. Чернігів, 14021, тел. (0462) 653-988, факс (0462) 727-028
E-mail: chippo@ukrpost.ua Код ЄДРПОУ 02139222

26.06.2020 № 20/01-15/457 на № _____ від_____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вихрущ Наталії Богданівни
з теми «Розвиток теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України (друга половина XIX – початок XX століття)»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки в освітній процес Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського.

Упродовж 2018-2019 рр. матеріали дослідження успішно апробовувалися для слухачів курсів підвищення кваліфікації в Чернігівському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського. Положення, матеріали та висновки дослідження Н. Вихрущ щодо теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України були включені до контексту лекційних та практичних занять, семінарів, до творчих робіт слухачів курсів і колективних проектів. Зміст упроваджених матеріалів сприяв формуванню в педагогів цілісної системи знань щодо тенденцій становлення середньої освіти впродовж другої половини XIX–початку XX ст., а також розумінню їх впливу на розвиток сучасного шкільництва.

Використання запропонованих у дисертації результатів засвідчило, що згадане дослідження має позитивне наукове теоретичне значення, практичну значущість для розуміння етапів і специфіки розвитку освіти в Україні.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Н. Вихрущ обговорено й схвалено на засіданні кафедри педагогіки та психології (протокол № 8 від 22 червня 2020 р.).

Ректор інституту Анатолій ЗАЛІСЬКИЙ

Додаток К-5

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
http://www.lnu.edu.ua, e-mail:lnu@lnu.edu.ua
Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України
МФО 820172, р.р. UA 468201720343101002200001061
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
Валютний рахунок UA 118201720343661002300001061,
UA 058201720343691001300001061 в Укрексімбанку
м. Львова МФО 322313
№ 1640-14 від 02.07.2020

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine
Phone Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
http://www.lnu.edu.ua, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine
MFC 820172, SettlementAcc. UA 468201720343101002200001061
Certificate No. 17701483,Tax IN020709813029
Foreign Currency Acc.No. UA 118201720343661002300001061,
UA 058201720343691001300001061
in Lviv Branch of Ukreximbank MFO 322313
на № _____ від _____

Довідка
про впровадження результатів
дисертаційного дослідження Вихрущ Наталії Богданівни
"Розвиток теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України (друга половина XIX – початок XX століття)",
представленого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Вихрущ Н.Б. «Розвиток теоретичних засад змісту освіти в середніх школах України (друга половина XIX – початок XX століття)» в освітній процес Львівського національного університету імені Івана Франка здійснювалося упродовж 2017-2020 років.

Представлені результати дисертації, які відображенні у наукових статтях (Characteristics of Secondary Schools Curriculum in Ukraine in the 2nd Half of the 19th – the Beginning of the 20th Centuries; Проблема змісту початкової та середньої освіти в зарубіжних країнах (1889-1913рр.); Особливості змісту українських шкільних підручників (на матеріалі часопису "Учитель" 1889-1913 рр. та ін.) було використано для підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю у ході вивчення дисциплін: «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки», складання робочих навчальних програм, виконання студентами завдань самостійної роботи тощо.

Практичне значення наукових результатів полягає в тому, що матеріали, нові факти, положення і висновки дослідження можуть слугувати підґрунтям для підготовки науково-методичних праць з історії педагогіки, лінгводидактики, розробки спецкурсів про розвиток освіти в Україні.

Одержані результати свідчать про актуальність проведеного Вихрущ Н.Б. дослідження можуть бути рекомендовані для використання у системі професійної підготовки та підвищення кваліфікації учителів загальноосвітніх шкіл.

Проректор з наукової роботи
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
чл.-кор. НАН України проф. Гладишевський Р.Є.

Додаток Л
Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Публікації у наукових фахових виданнях України

1. Вихрущ, Н. Б. (2006a). Проблема змісту початкової та середньої освіти в зарубіжних країнах (1889-1913рр.). *Педагогіка і психологія професійної освіти, 4*, 198-207.
2. Вихрущ, Н. Б. (2006b). Особливості змісту українських шкільних підручників (на матеріалі часопису «Учитель» 1889-1913 рр.). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, 9,* 63-69.
3. Вихрущ, Н. Б. (2007a). Розвиток методики викладання предметів у школах Галичини в кінці XIX – на початку XX століття. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, 1,* 28-32.
4. Вихрущ, Н. Б. (2012a). Особливості викладання географії у середніх школах України в 1890-1914 рр. *Витоки педагогічної майстерності : збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, 9,* 26-30.
5. Вихрущ, Н. Б. (2012b). Практичне спрямування дисциплін математичного циклу в середніх школах України на початку XX століття. *Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць Криворізького національного університету, 36,* 465-469.

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

6. Vykhrushch, N. (2018). The Evolution of Secondary School Reforms in Ukraine in the 2nd Half of the 19th – the Beginning of the 20th Centuries. *Intellectual Archive, 7,* Iss. 4, 67-76.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Вихрущ, Н. Б. (2007b). Вплив змісту освіти на розвиток особистості у школах Галичини на початку XX століття. *Наука і вища освіта: тези доповідей учасників XV Міжнародної науковій конференції молодих науковців* (с. 243). Запоріжжя: Класичний приватний університет.
8. Вихрущ, Н. Б. (2007c). Методологічні аспекти викладання іноземних мов у школах України на початку XX століття. *Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень та методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі: збірник наукових праць*. (с. 12-14). Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка.
9. Вихрущ, Н. Б. (2007d). Наглядне навчання в школах Західної України на початку XX століття. Сучасні проблеми науки та освіти: матеріали 8-ї Міжнародної науково-практичної конференції. (с. 238). Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна.
10. Вихрущ, Н. Б. (2008). Вимоги до іспитів зрілості у гімназіях України на початку XX століття. *Актуальні проблеми сучасної науки*: *матеріали п'ятої Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції.* (с. 43-44). Київ.

11. Вихрущ, Н. Б. (2012с). Історичний досвід викладання французької мови у середніх школах України в кінці XIX – на початку XX століття. *Гуманітарні аспекти формування особистості: збірник статей VI Всеукраїнської наукової конференції.* (с. 431-438). Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності.
12. Вихрущ, Н. Б. (2017). Зміст шкільної освіти в рецепції практикуючих вчителів другої половини XIX – початку XX ст. *Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності: збірник матеріалів науково-практичної конференції з міжнародною участю*. (с. 54-56). Тернопіль: Тернопільський національний економічний університет.
13. Вихрущ, Н. Б. (2019). Реформування змісту освіти середніх шкіл в Підросійській Україні в другій половині XIX – на початку XX століття. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі*: *збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції.* (с. 8-10). Київ: Київська наукова організація педагогіки та психології.

Відомості про апробацію результатів дослідження

1. 8-а Міжнародна міждисциплінарна науково-практична конференція «Сучасні проблеми науки та освіти» (Харків, Україна, 28 квітня – 9 травня 2007 р.). Доповідь: Наглядне навчання в школах Західної України на початку XX століття.
2. XV Міжнародна наукова конференція молодих науковців «Наука і вища освіта» (м. Запоріжжя, Україна, 17–18 травня 2007 р.). Доповідь: Вплив змісту освіти на розвиток особистості у школах Галичини на початку XX століття.
3. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень та методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі» (Львів, Україна, 31 травня–1 червня 2007 р.). Доповідь: Методологічні аспекти викладання іноземних мов у школах України на початку XX століття.
4. III Всеукраїнська науково-практична конференція «Мови у відкритому суспільстві» (Чернігів, Україна, 12-13 жовтня 2007 р.). Доповідь: Особливості методики викладання української мови у школах Галичини на початку XX століття.
5. П’ята Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми сучасної науки» (Київ, 29–31 жовтня 2008 р.). Доповідь: Вимоги до іспитів зрілості у гімназіях України на початку XX століття.
6. Міжнародна науково-практична конференція «Управління організацією навчально-виховного процесу у середній і вищій школі» (Полтава, Україна, 13–14 березня 2012 р.). Доповідь: Особливості викладання географії у середніх школах України в 1890–1914 рр.
7. VI Всеукраїнська наукова конференція «Гуманітарні аспекти формування особистості» (Львів, 27 квітня 2012 р.). Доповідь: Історичний досвід викладання

французької мови у середніх школах України в кінці XIX – на початку XX століття.

8. Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми компетентнісного підходу у підготовці майбутніх вчителів: тенденції та перспективи» (Кривий Ріг, 4–6 жовтня 2012 р.). Доповідь: Практичне спрямування дисциплін математичного циклу в середніх школах України на початку XX століття.

9. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності» (Тернпіль, 5–6 квітня 2017 р.). Доповідь: Зміст шкільної освіти в рецепції практикуючих вчителів другої половини XIX – початку XX ст.

10. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (Київ, Україна, 5–6 квітня 2019 р). Доповідь: Реформування змісту освіти середніх шкіл в Підросійській Україні в другій половині XIX – на початку XX століття.