

УДК 378.937 “19-20”

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: ІСТОРІЯ ПРОТИСТОЯННЯ “ЗА” і “ПРОТИ”

Ольга Мисечко

*Житомирський державний університет ім. Івана Франка,
вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна, 10008*

Розглянуто проблему можливості участі класичних університетів у професійній практично спрямованій підготовці майбутнього вчителя на тлі історичної ретроспекції в попередній досвід діяльності імператорських університетів та університетів радянського періоду. Доведено, що звернення до дореволюційних історіографічних праць та архівних матеріалів дає змогу відтворити панорамну картину, на якій класичні університети спершу створюються з першочерговим завданням служити “розсадником” учителів гімназій, а потім поступово намагаються перекласти завдання практичної професійної підготовки майбутніх педагогів на інші установи (педагогічні курси, педагогічні інститути), визнаючи за собою лише можливість фундаментальної науково-предметної й загальної психолого-педагогічної підготовки фахівців. З’ясовано, що педагогічні університети є на сьогодні однією з найкращих форм поєднання фундаментальної фахової й практичної педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: класичний університет; майбутній вчитель; педагогічний інститут; педагогічні курси; фахова підготовка; професійно-педагогічна практична підготовка; педагогічний університет.

Друга половина 90-х рр. ХХ ст. відзначилася в розвитку вітчизняної системи вищої освіти процесом трансформації вищих навчальних закладів з інститутів в університети із запровадженням освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” та “магістр”. На початку ХХІ ст. цей процес переріс у відмову значної кількості педагогічних університетів від педагогічного ухилу й набуття ними статусу класичного університету. Унаслідок цього розмиваються контури колишньої сконцентрованості вищої педагогічної школи на майбутній професійній діяльності вчителя; значно ослаблюється спрямованість на педагогізацію усіх компонентів освітньо-професійної університетської підготовки; відбувається звуження ролі й обсягу дисциплін, що забезпечують професійно-педагогічну підготовку; втрачає своє традиційне значення методична підготовка як здатність передавати свої предметні знання; як абітурієнти, так і випускники таких університетів дезорієнтуються щодо можливостей свого подальшого працевлаштування.

Хоча результати зазначеної трансформації ще не мають масового характеру й у силу своєї інерційності у часі ще не позначилися на якості викладання у школі, проте сподівання на те, що одного лише володіння певною предметною галуззю достатньо для майстерної викладацької діяльності, вже проходило історичну апробацію. Наразі потрібно ще раз звернутися до історії становлення вітчизняної університетської професійної підготовки вчителя й поглянути на справи сьогодення в ракурсі набутого історичного досвіду.

Подібні історіографічні екскурси вже неодноразово здійснювали вітчизняні дослідники, вони є різноманітними: від загальних питань становлення вищої педагогічної освіти (А. М. Алексюк, О. В. Глузман, Н. М. Дем'яненко, О. А. Лавріненко, О. О. Любар і Д. Т. Федоренко, В. К. Майборода, Н. С. Матвійчук) до окремих аспектів та предметних галузей професійної підготовки вчителів (К. Б. Авраменко, Р. І. Антонюк, А. А. Булда, В. Є. Бенера, І. П. Важинський, І. М. Кравченко, К. Д. Матвійчук, О. Є. Мисечко, С. О. Нікітчина, М. М. Окса, Ю. М. Шелест та ін.) чи національно-регіональних особливостей розвитку професійно-педагогічної підготовки в Україні (М. М. Барна, Л. П. Войналович, В. В. Гомонай, І. Є. Курляк, В. С. Курило та ін.). Утім сучасна практика розвитку національної вищої педагогічної освіти дає підстави зробити низку припущень щодо ефективності використання в державі набутого історичного досвіду: або накопиченого історичного матеріалу ще недостатньо, для того щоб він був інтерпретований у вигляді переконливих загальних логічних взаємозалежностей і закономірностей; чи, ймовірно, наявність нерозвіданих ще "білих плям" в історії вищої педагогічної школи не дає змоги скласти систематизовану повну картину її логічного розвитку; чи державні органи управління вищою педагогічною освітою не враховують уроки історичного досвіду під час розроблення напрямів подальшого руху вищої школи; чи, на жаль, ретроспективні дослідження загалом не набули ще достатньої критичної ваги, щоб здійснювати дорадчий вплив на стратегію розвитку держави.

Мета статті – підтримати зусилля тих дослідників, які переймаються якістю професійної підготовки майбутнього вчителя в Україні, й наголосити на важливості продовження традиції долучення університетів як основи фундаментальної підготовки до професійно-педагогічної освіти сучасного педагога при одночасному посиленні педагогізації навчального процесу у відповідно спеціалізованих структурних підрозділах університету.

Отже, відкриття в Російській імперії на початку ХІХ ст. класичних університетів (Харківського, Казанського, Санкт-Петербурзького) як верхньої ланки ієрархічно вибудованої централізованої системи масової освіти стало ключовим чинником розвитку вищої професійної педагогічної

освіти. За “Статутом університетів Російської імперії” (1804), фізико-математичний і словесний (з 1850 р. – історико-філологічний) факультети/відділення класичних університетів мали стати “розсадником” викладачів середніх шкіл. Від цієї функції університетів залежала успішність розбудови в державі середньої освіти, оскільки випускники університетів мали кількісно і якісно забезпечувати наповнення викладацьким складом новостворюваної мережі гімназій. При цьому на вчителів поклали широкі обов’язки – не тільки “наставника в науках”, а й вихователя моральної поведінки учнів, який міг би посісти місце батьків. Головним предметом настанови юнацтва, за цитатою, наведеною російським історіографом освіти дореволюційної доби С. В. Рождественським, було “привчити дітей до працьовитості, викликати в них бажання і прихильність до наук, показати їм шлях до наук”, а особливо “дати розуму і серцю їх належний напрямок, закласти в них тверді основи чесності і доброї вдачі, виправити і подолати в них погані нахили” [13, с. 65–66].

Проте реалізація функції підготовки вчителя гімназії розпочалася в університетах з величезними труднощами як академічного, так і соціального характеру. По-перше, як зауважував С. В. Рождественський, для представників дворянства державна служба за напрямками, передбаченими в імператорських університетах, виглядала зовсім непривабливою, і тому вони не виявили інтересу до розпочатих університетських студій. Через це основну кількість студентства становили вихідці з духовенства, міщан, дрібних чиновників. Саме бідні семінаристи й різночинці користувалися пропозицією навчання в університетах за державний кошт, яке, втім, вони мали відпрацювати після закінчення університету впродовж шести років служби в закладах Міністерства народної освіти (МНО), тобто на вчительських посадах [13, с. 62]. По-друге, в університетських аудиторіях було небагато студентів не тільки, як вважав С. В. Рождественський, через “слабкий інтерес суспільства до вищої освіти”, а й з причини недостатнього володіння іноземними мовами, якими провадили лекції професори-чужоземці, запрошені до новостворених університетів, – представники “культурних західних сусідів”, як їх назвав історіограф історико-філологічного факультету Харківського університету цього освітнього закладу М. Г. Халанський [4]. По-третє, молодь, яка увійшла до університетських аудиторій на початку ХІХ ст., мала переважно незадовільну освітню підготовку. Про те, наскільки вона була слабкою, виразно свідчать слова попечителя Харківської шкільної округи: “Якби університет зберіг у суворому сенсі всі правила, якими мав керуватися у прийомі студентів, то він не мав би жодного студента” [13, с. 62]. З метою підготовки студентів до слухання спеціальних факультетських наук в університетах запроваджувалися так звані підготовчі курси. Для прикладу, в перші роки існування Казанського університету весь процес

викладання обмежувався лише підготовчими курсами, а в Харківському університеті, відповідно до подання в МНО, затвердженого в 1811 р., такі курси мали тривати два роки [13, с. 62].

Отже, йдеться про те, що від самого початку діяльності класичних університетів на них покладали тягар відповідальності за підготовку педагогічних кадрів для середніх навчальних закладів. Через підготовлених ними вчителів університети мали підняти на належну висоту рівень викладання предметів у середніх навчальних закладах, бо від цього залежала якість освіти майбутніх абітурієнтів і їхня готовність до навчання у вищій школі.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів, попри відсутність до 1850 р. в університетах штатної кафедри педагогіки, вибудовувалася як у теоретичній, так і в практичній площині й відбувалася у співпраці університету й гімназії. Як стверджують в історичній хроніці історико-філологічного факультету Харківського університету, читання лекцій з педагогіки протягом першого десятиріччя його існування велося майже безперервно – з практичної потреби, як повідомляє М. Г. Халанський [4, с. 30]. Зокрема, професор Рейніш першим увів у навчальний процес лекції з педагогіки, методики (під якою швидше розумілася дидактика) та історії педагогіки (з критичним аналізом досвіду німецького педагога Д. Німейєра та освітніх методів Й. Песталоцці). Ці теоретичні курси викладалися латиною: “*Scientiam paedagogicam*” (1807), “*Methodologiam*” (1808), “*Principia instructionis et educationis ex natura hominum perita et expositionem criticam regularum empiricarum D.Niemeyeri atque methodi institutae a Pestalozzio*” (1809–1811) [4, с. 30]. Вивчення педагогіки входило до змісту підготовки на звання магістра у викладанні філологічних і педагогічних дисциплін. Пізніше “Початки педагогії” викладав студентам 3-го й 4-го курсів проф. Маурер, доктор філософії, професор грецької мови й педагогіки. На 1837/38 та 1848/49 призначав курси педагогіки проф. Валицький [4, с. 31].

Із жовтня 1808 р. студенти Харківського університету, які бажали стати вчителями, мали обов’язково проходити викладацьку практику. Для проходження викладацької практики слухачі університетів відряджалися до гімназії, де функцію керування такою практикою виконували попечительські ради гімназій. Проте фактичних даних про те, як саме ця практика відбувалася, бракує.

Більш спеціалізовану педагогічну підготовку майбутніх учителів гімназій, за умовою Статуту 1804 р., вирішували за допомогою створених при університетах педагогічних інститутів закритого типу з трирічним терміном навчання. На українських землях педагогічні інститути були відкриті при Харківському (1811) та Київському (1834) університетах і діяли до 1859 р.

Педагогічні інститути були свого роду «надбудовою» в організаційній структурі класичного університету, і їх розглядали як навчально-допоміжні заклади університетів (наприклад, у Харківському) чи особливі виховні заклади (наприклад, у Київському) для підготовки майбутніх учителів за казенний кошт. Щороку до педагогічних інститутів приймало до 24 осіб з числа студентів, які закінчили 4-річний університетський курс, з тим щоб ще протягом трьох років вони могли прослухати необхідні теоретичні курси й отримати практичну педагогічну підготовку за майбутнім предметом викладання. Теоретична підготовка відбувалася на перших двох курсах педагогічного інституту у вигляді прослуховування лекцій з педагогіки, дидактики, мови та літератури, спеціальних предметів, включених до гімназійного курсу, тобто давала загальнопедагогічні та вузькоспеціальні знання. Практичну педагогічну підготовку проводили протягом третього року навчання, вона передбачала, що вчительські кандидати (як ще називали слухачів педагогічних інститутів) займатимуться самостійними заняттями і практичними вправами за обраною спеціальністю, читатимуть пробні лекції та даватимуть уроки в гімназії під керівництвом професора університету. Професори університету були зобов'язані присвячувати одну годину в тиждень консультуванню вчительських кандидатів, а директор інституту керував їхньою викладацькою діяльністю [9, с. 43]. Після закінчення інституту вони отримували ступінь старшого чи молодшого вчителя гімназії і були зобов'язані відпрацювати на вчительській посаді не менше шести років.

Першим директором першого в Україні педагогічного інституту, відкритого при Харківському університеті в січні 1811 р., став професор Марбургського університету Хр. Роммель, призначений у 1810 р. професором кафедри старожитностей і латинської мови. За короткий період перебування в університеті (до 1814 р.) він вніс вагомий внесок у його історії [4, с. 19]. У заснованому за його сприяння педагогічному інституті проф. Роммель вів заняття з педагогіки [4, с. 19]. Оскільки російської мови він не знав достатньою мірою, то в питаннях дидактики і методики він обмежився письмовим опрацюванням педагогічних творів німецькою й латинською мовами, які згодом були перекладені російською мовою [14, с. 53].

На директора педагогічного інституту покладали обов'язки «наставляти вихованців цього закладу в мистецтві викладати науки чітко й систематично», тобто дбати про методичні вміння майбутніх учителів, хоча сам термін «метод» не набув ще широкого вжитку у вітчизняній системі університетської освіти і в науковому обігу був термін «спосіб викладання».

У Статуті імператорських російських університетів 1835 р. була продовжена стратегічна лінія функціонування університетів як вищих навчальних закладів для підготовки вчителів середньої школи. Проте в університетських педагогічних інститутах відбулося скорочення кількості

прийому казеннокоштных вчительських кандидатів до 20 осіб. Тільки педагогічному інституту при новоствореному Київському університеті св. Володимира, який отримав назву інституту казеннокоштных студентів, дозволяли, як виняток, набирати 30 студентів. Цифри незначні, але й не критичні в тогочасних умовах невеликої кількості відкритих гімназій. Наприклад, у 1834–35 н.р. у Київській шкільній окрузі функціонувало лише вісім гімназій із загальною кількістю учнів 2012 ос. [1, с. 192].

Поява педагогічних інститутів не позбавляла класичні університети можливості підготовки вчителів. Утім наявність диплома про закінчення університету не давала випускнику університету автоматичного права на викладацьку діяльність. Щоб отримати таке право, потрібно було або прослухати курс педагогіки й скласти спеціальний іспит з педагогіки, або закінчити університетський педагогічний інститут. Наприклад, Рад Харківського університету в 1812 р. ухвалила рішення “не присвоювати вчені ступені студентам, які готуються стати вчителями, у разі якщо вони не вивчали педагогіки” [2, с. 97]. У Київському університеті св. Володимира студенти, яких “призначали” до звання вчителя стародавніх мов, мали давати уроки в гімназії або повітовому училищі під наглядом професорів університету [7]. Зі студентами словесного відділення філософського факультету (у який у цей період були об’єднані філологічний та фізико-математичний факультети), які бажали посісти в майбутньому вчительську посаду, проводилися педагогічні заняття для вдосконалення практичної здатності майбутнього вчителя викладати свою науку відповідно до віку учня. Для цього призначали трьох професорів: російської словесності, стародавньої філології і філософії, а професор філософії читав загальні основи педагогіки. Найкращим засобом щодо практичного викладання рекомендували проведення студентами лекцій та написання творів. Причому лекції для різних вікових груп учнів розробляли в послідовності від вищих класів гімназії до нижчих. Написання творів мало на меті привчити студентів до правильної побудови і кращого викладу усних лекцій. Кожен професор мав знайомити студентів з гімназійними навчальними посібниками зі свого предмета. Педагогічні заняття з предмета викладання розпочиналися з II-III курсів університету і проводилися щотижня по 2 год, на IV курсі викладали основи педагогіки і проводили практичні вправи з викладання логіки [2, с. 102].

Отже, класичні університети і їхні структурні підрозділи – педагогічні інститути – заклали свого часу основи формування професійної підготовки вчителя як самостійної галузі з виділенням теоретичного й практичного компонентів цієї підготовки й несли повну відповідальність за неї.

Після заснування в університетах у 1850 р. кафедр педагогіки як штатних кафедр історико-філологічного факультету педагогічна складова

професійної підготовки майбутніх учителів посилилася. З 1850 р. до 1863 р. педагогіка, вперше набувши офіційного статусу окремої навчальної дисципліни, була обов'язковим предметом для студентів усіх факультетів, крім медичного. Зокрема, чому на історико-філологічному факультеті її визначали як головний предмет викладання, а на інших – як другорядний [10].

Водночас посилилися дискусії навколо педагогічних інститутів, спричинені боротьбою інтересів захисників ідеї їхнього збереження у складі університетів і прихильників створення спеціальних навчальних закладів для підготовки вчителів. Відкриття кафедр педагогіки також не зміцнило становища педагогічних інститутів. У 1858–1860 рр. МНО здійснило першу спробу реорганізації вищої педагогічної освіти, замінивши трирічні педагогічні інститути при університетах на дворічні педагогічні курси. Стати слухачами курсів могли лише випускники історико-філологічного та фізико-математичного факультетів зі ступенем кандидата чи дійсного студента. Педагогічні курси засновували при університетах як “відкриті” заклади, в яких науково-теоретичну підготовку надавали професори університету, а практична підготовка майбутніх учителів відбувалася в гімназіях університетських міст, керівництво нею покладали на опікунські ради при шкільних округах.

На відміну від попереднього періоду, тепер студенти мали визначитися зі своїм вибором професії вчителя одразу під час вступу до університету. У цьому випадку на весь час навчання їм призначали стипендію МНО, яка зобов'язувала прослужити у відомстві і за призначенням міністерства стільки років, скільки надавали стипендію. Стипендіатів обирали з числа випускників гімназій, які мали оцінку “відмінно” з тих наук, що входили до факультетських предметів. Усі стипендіати мали вивчати в університеті педагогіку. Після закінчення університету потрібно було пройти педагогічні курси. Перед вступом на педагогічні курси стипендіати проходили конкурсний відбір в опікунській раді для визначення їхніх педагогічних здібностей [8].

Теоретична підготовка за фахом на педагогічних курсах полягала в самостійному вивченні предметів обраного напрямку “з боку наукового й педагогічного” під керівництвом професорів університету. Вона охоплювала також елементи методичної підготовки: ознайомлення з кращими керівництвами й науковими працями щодо вивчення шкільного предмета, самостійне опрацювання предметного матеріалу, особливі бесіди кандидата-педагога з університетським професором за участю вчителя-керівника практичними заняттями для роз'яснення “складних питань і вагань стосовно того, що входило до складу успішного викладання” [11, арк. 49–50]. Практична підготовка здійснювалася у вигляді педагогічної практики, за

якою спостерігали особливі педагогічні комітети і під час якої кандидати-педагоги спочатку відвідували заняття у гімназіях, щоб ознайомитися з методами і прийомами навчання кращих учителів, а потім самі викладали обрану дисципліну під наглядом досвідченого вчителя гімназії. Крім того, практиканти виконували обов'язки вихователя й опікувалися гімназистами на перервах чи під час виконання домашніх завдань. Право на отримання посади викладача надавали за результатами іспитів – захисту твору на обрану тему і пробної лекції. За ступенем наукових знань і педагогічних здібностей кандидатів розподіляли на два розряди: одних рекомендували на посади в гімназіях, інших – у повітових училищах [13, с. 360].

Отже, на перший погляд, вимоги до підготовки майбутніх учителів посилювалися, відбір здійснювали в кілька етапів, що мало забезпечувати якіснішу підготовку педагогічних кадрів як у ході навчання в університеті, так і на педагогічних курсах. Застосовувалися фінансові Проте заохочення студентів університету до вибору вчительської професії. Утім цей крок у реформуванні професійно-педагогічної освіти мав ще й інший намір – надати їй відкритішого характеру, що було співзвучним новим суспільним змінам у бік більшої утилітарності. Зокрема, до МНО надійшли дві пропозиції від попечителів шкільних округ: 1) відкрити особливу “педагогічну” гімназію при кожному університеті для організації викладацької практики кандидатів на вчительські посади; 2) визнати за зручнішу й кориснішу можливість викладацької практики кандидатів у всіх гімназіях університетських міст. Департамент народної освіти став на бік другої [13, с. 360].

Отже, в описаній ситуації простежується спроба наблизити професійну підготовку вчителя до реальних умов практичної викладацької діяльності, але показово також, що фундаментом для педагогічної підготовки залишалася університетська освіта.

Водночас, в університетському середовищі почала висловлюватися думка (яка, на нашу думку, є ключовою в нинішній трансформації педагогічних університетів у класичні), що уміння викласти навчальний предмет не самостійне професійне утворення, а похідний результат володіння науковими знаннями про предмет викладання. Наведемо приклад Харківського університету, в якому в 1864 р. професори історико-філологічного факультету зайняли таку позицію стосовно спеціальної методичної підготовки майбутніх фахівців, що коли студент набув в університеті ґрунтовних і широких наукових знань, то немає причин сумніватися в успішності його наступної викладацької діяльності. Одним з наведених аргументів був такий: “Для такого студента достатньо нетривалого часу для ознайомлення з існуючими кращими методами гімназійного викладання його предмету і кращими керівництвами загалом, щоб орієнтуватися у навчальному матеріалі і встановити міцно й раціонально

власну дидактичну практику” [4, с. 136]. Причому ознайомлюватися з кращими методичними прийомами студенти повинні самостійно або протягом останнього року навчання в університеті під керівництвом професорів, якщо “останні визнають таке керівництво для себе можливим”. Хоча, як уже було зазначено, факультет вважає, що “керівництво це виходить з кола діяльності професорів і не відповідає характеру їх занять”. Тобто, в університетській освіті починала утворюватися розщелина між “чистою наукою” й прикладними професійними вміннями, на тлі якої практичну підготовку до професійної діяльності вчителя вбачали похідною від наукової, не вважали суттєво необхідною і покладали на самого студента як його індивідуальну потребу.

Загалом вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів на університетських педагогічних курсах були досить високими, проте сподівання на те, що вони переберуть на себе функцію головного джерела педагогічних кадрів, виявилися марними. Вже після перших кількох років їх діяльності виявилось, що вони нездатні задовольнити зростаючі потреби середньої школи у викладачах. Після кількох спроб якось реорганізувати педагогічні курси МНО зовсім відмовилося від них у 1867 р. і повернулося до практики “казенних стипендіатів” що готувалися до вчительського звання в університеті.

На межі XIX і XX століть, у період пошуків форм і типів навчальних закладів вищої педагогічної освіти, питання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя знову стало предметом дискусії. Комісія з реформи вищої школи, скликана в 1902 р., відзначила, що університети мають усі засоби для загальної наукової підготовки у тому обсязі, який є необхідним для майбутнього викладача середньої школи, а також цілком можуть взяти на себе теоретичну педагогічну підготовку, “яка повинна ввести молоду людину, котра спеціалізується в певні галузі наук, у сферу наступної навчальної діяльності” [6]. Було зроблено висновок, що тільки університети та навчальні заклади університетського типу мають стати тими закладами, де б відбувалася підготовка педагогів. Для теоретичної педагогічної підготовки вчителя комісія пропонувала включити в навчальні плани університетів нові професійно спрямовані курси, які раніше не читалися: історію та теорію педагогіки, методики окремих предметів і шкільну гігієну. Рекомендувалося також створювати при університетах лабораторії і кабінети, пристосовані для інтересів викладання певних дисциплін у середній школі. Щодо практичної педагогічної підготовки майбутніх учителів, то комісія заперечувала можливість її здійснення в системі університетської освіти шляхом організації окремої зразкової гімназії. Таке її рішення фактично відривало теоретичну підготовку від практичного досвіду вирішення конкретних завдань школи і прирівнювало

професійну підготовку вчителя до оволодіння фаховими науковими знаннями. З усіх висловлених комісією пропозицій було лише введено в 1904 р. систематичне викладання педагогіки як обов'язкової університетської дисципліни. Курс методики викладання так і не з'явився в розкладах лекцій університетів, практична підготовка до викладання не справджувалися.

Такі ж настрої панували й в університетах. Для прикладу, спеціальна комісія, створена в 1902 р. на історико-філологічному факультеті Київського університету для обговорення навчального плану, заявила, що практичну педагогічну підготовку майбутніх учителів потрібно винести за межі університетського курсу і покласти її на МНО й на особисту ініціативу тих випускників університету, які бажають присвятити себе викладанню. У доповіді комісії зазначено, що університетський диплом сам по собі не повинен давати права на вчительську діяльність, а тільки випускати кандидатів на таку діяльність, які мусять пройти курс у спеціальних педагогічних семінаріях, створених Міністерством. Навчальний план таких семінарій повинен бути складений Міністерством незалежно від університетського курсу і чинних факультетських програм. “Справа пристосування наукових знань ... до потреб педагогічного поприща, – зазначала комісія, – повинна стати особистою турботою” і сприяти розвитку самостійності студентів [3, арк.16 зв.].

Як один із способів вирішення питання практичної підготовки молодих педагогічних кадрів у 1909 р. розпочалася апробація, а в 1911 р. ухвалено “Закон про тимчасове впровадження однорічних і короткотермінових курсів для підготовки вчителів і вчительок середніх навчальних закладів”. Курси зі спільним навчанням осіб обох статей відкривали в усіх університетських містах з 1 вересня 1911 р. До них зараховували слухачів й слухачок, які до того отримали вищу освіту і в дипломах яких містився один з предметів, які спеціально вивчали на курсах і входили до програми середніх навчальних закладів: а) російська мова і словесність; б) математика, фізика і космографія; в) російська і загальна історія; г) природознавство, хімія і географія; д) стародавні мови; е) нові мови. Усі заняття на курсах розподіляли на загальні й спеціальні. Загальні заняття полягали у вивченні педагогіки у зв'язку з головними положеннями психології і логіки, короткої історії педагогічних учень, основ шкільної гігієни. Читання лекцій з загальних предметів повинно було супроводжуватися вправами, наприклад, розв'язанням логічних задач, і рефератами на загальнопедагогічні та психологічні теми. Спеціальні заняття призначалися для вивчення методик, методичних керівництв і навчальної літератури з обраного предмета й мали, по можливості, супроводжуватися науково-семінарськими роботами за спеціальністю у застосуванні до практичних вимог викладання і практичними вправами у викладанні [5, с. 607].

Слухачі/слухачки курсів, які отримували державні стипендії, були зобов'язані відпрацювати за призначенням попечителя навчальної округи на посаді вчителя чи вихователя середнього навчального закладу МНО півтора року за кожен рік користування стипендією. Отже, в умовах повної відсутності практичної педагогічної і методичної підготовки у змісті професійної підготовки учителів у стінах університетів педагогічні курси стали єдиною формою такої підготовки, зорієнтованою на конкретні вимоги викладання у школі.

Аналіз змісту роботи на курсах дає підстави вважати їх черговим (краще продуманим й успішнішим) етапом у становленні практичної підготовки вчителя (після університетських педагогічних інститутів і педагогічних курсів XIX ст.), як інтегрував навчальний і виховний аспекти діяльності педагога і містив у собі базові види роботи, що набули свого розвитку в практиці наступних закладів вищої педагогічної освіти XX ст. Водночас відкриття таких курсів засвідчувало згоду на те, що в основу підготовки вчителя в університеті має лягти фахова наука, а педагогічні вміння потрібно здобувати самостійно в ході індивідуальної практичної діяльності чи в спеціальних навчальних установах.

У той час, як університети усіляко намагалися позбутися відповідальності за практичну підготовку майбутніх педагогічних кадрів, у середовищі практикуючого учительства зміцнювалося переконання в необхідності посилення професійно-педагогічної підготовки. Причому ідеї, які висували, свідчили про кардинальні зміни у розумінні ролі й потреб спеціальної професійної освіти майбутнього вчителя. Зокрема, на Першому Всеросійському з'їзді вчителів стародавніх мов (1911) поряд з визнанням обов'язкової університетської освіти майбутнього вчителя гімназії для забезпечення його високого наукового рівня у резолюціях з'їзду йшлося про необхідність вжиття заходів, які б гарантували належну не тільки наукову фахову, а й педагогічну підготовку майбутнього викладача, – якщо не в самих університетах, то в особливих учительських інститутах, які б могли існувати або як самостійні заклади, або в рамках університетської структури, як це вже практикували раніше [15, с. 135].

Ідея створення спеціального навчального закладу для педагогічної підготовки майбутніх учителів – педагогічного інституту – активно звучала й у педагогічній пресі. Відомий російський методист-біолог, автор першого підручника з методики навчання природознавства В. В. Половцов, наголошуючи, що “виховання й освіта молодих поколінь має бути першою справою держави”, навів цілу низку аргументів, щоб обґрунтувати, що до цієї справи “мають допускатися лише особи, що отримали спеціальну педагогічну підготовку” [12]. Нарікаючи, що “у переважній більшості випадків учителі середніх шкіл приступають до своєї відповідальної справи одразу з

університетської лави, не маючи ніякого уявлення про сучасні методи навчання” [12, с. 82], він визнавав, що тогочасні університети мали зовсім інші цілі й не давали необхідної майбутньому вчителеві підготовки. Отримані в університеті суто з книжки знання, підтвержені лише екзаменаційною оцінкою, на його думку, не можна було порівнювати з практичною роботою з написання рефератів, огляду уроків й викладацькою практикою. З іншого боку, крім ґрунтовних занять з педагогіки, психології й супутніх дисциплін, ще одним компонентом підготовки вчителя він називав вивчення методики, що має спиратися, крім відвідування лекцій, на постійну самостійну роботу: ознайомлення з найпоширенішими підручниками, навчальними посібниками, науково-популярними працями, відвідування уроків досвідчених учителів. Припускаючи, що поєднання чисто наукових завдань в університеті з професійною педагогічною підготовкою “завжди дещо несприятливо позначається” на тому й на іншому, він висував вимогу створення педагогічних інститутів як суто педагогічних навчальних закладів, що приймали б до свого складу слухачів, які попередньо завершили навчання в одному з вищих навчальних закладів [12, с. 87–88].

Загострення суперечності між неможливістю тогочасних класичних університетів надати необхідну практичну педагогічну підготовку й зростаючим у професійній спільноті розумінням важливості цілеспрямованої загальної педагогічної й конкретної методичної озброєності майбутнього вчителя залишалося незмінним до часу повного розформування в Україні університетів у 1921 р. під дією епохальних змін освітньої парадигми. Наступне запровадження трудового принципу в роботу вищої школи відбувалося в напрямі її реорганізації за виробничою і функціональною ознаками і посиленням практичної спрямованості. Наукові знання у змісті професійної підготовки фахівців набували нової функції – забезпечення практичної діяльності у контексті певної трудової галузі. У доповідях офіційних представників Народного комісаріату освіти України лунала думка про необхідність інтенсивної професіоналізації освіти від нижчих її ступенів аж до найвищих.

У силу як освітньо-соціальних, так і політично доцільних причин в Україні, було обрано шлях підготовки фахівців з вищою освітою у спеціальних професійних навчальних закладах. Для підготовки педагогічних кадрів відкривалися інститути народної освіти (з 1930 р. – інститути соціального виховання й інститути професійної освіти, а з 1933 р. – педагогічні інститути). Зміст професійно-педагогічної підготовки набув чітко визначеного профілю й сталої номенклатури профілів педкадрів. На педагогічні інститути було покладено обов’язок підготовки викладачів педагогіки для педтехнікумів, керівників-методистів дошкільної справи,

викладачів основ наук для школи, ФЗУ, технікумів і робітфаків та організаторів і керівників позашкільного виховання.

Поновлення діяльності з 1933 р. в Україні державних університетів мало на меті насамперед підготовку висококваліфікованих спеціалістів із загальнонаукових дисциплін. Передбачалося також, що вони будуть готувати педагогів. Проте педагогічна підготовка не була першочерговим завданням університетів, а лише супроводжувала процес формування спеціаліста в певній науковій галузі. Тож випускники університетів поповнювали викладацькі лави головно вищих навчальних закладів, а кадри для середніх навчальних закладів надходили з педагогічних інститутів, які надавали достатні професійно-педагогічні знання й практичні вміння.

На початку самостійного незалежного розвитку Української держави, в 1990-х рр., розпочався рух в напрямі реорганізації педагогічних інститутів в педагогічні університети, зумовлений структурним оновленням і модернізацією змісту педагогічної освіти, потребами розвитку єдиного європейського освітнього простору, введенням європейських освітньо-кваліфікаційних рівнів, підготовкою наукових кадрів через аспірантуру й докторантуру. При цьому педагогічні університети зберігали й зміцнювали свою спрямованість на підготовку сучасного, високоефективного, компетентного вчителя; продовжували роботу над системною взаємодією його теоретичної й практичної професійної освіти; координували співпрацю вищої й середньої школи у підготовці добре обізнаного у справі викладання педагога.

Нині ми спостерігаємо яскраво виражену тенденцію до реорганізації профільних педагогічних університетів у класичні університети і "розмивання" притаманної їм сконцентрованості на професійно-педагогічних орієнтирах. Багатопрофільність, яку передбачає статус класичного університету, необхідність якісного забезпечення фундаментальності усього широкого спектра природничо-наукових, математичних, соціально-гуманітарних, економічних напрямів освітньої підготовки, потреба в розгортанні нових прикладних наукових досліджень зумовлюють відповідні матеріально-технічні, фінансові, інфраструктурні, кадрові зміни, які зосереджені на академічних інтересах університетів. В умовах значного скорочення в державі кількості суто педагогічних університетів виникає небезпека серйозного звуження в системі вищої школи сегмента профільної педагогічної освіти й втрати напрацювань в організації, координації, змістовому наповненні всіх елементів професійної освіти майбутнього вчителя, які в своїй синергетичній взаємодії дають неповторний ефект педагогізації його професійної підготовки.

Як висновок, висловимо застереження стосовно можливих негативних наслідків недооцінки набутого сторіччями досвіду пошуків оптимального

співвідношення фундаментальності й практичності, методичної компетентності й індивідуальної творчості, загальнонаукової ерудиції й специфічної професійної культури у підготовці сучасного майбутнього вчителя. Детальне ознайомлення з досвідом участі класичних університетів у професійно-педагогічній підготовці вчителів дає підстави вважати, що розвиток професійно-педагогічного напрямку в діяльності університетів є не тільки викликом часу, а й приводом для пошуку оптимальної моделі поєднання фундаментальності предметно-наукових знань майбутнього вчителя, з одного боку, та якісної реалізації практичної значущості університету – з іншого. Існування педагогічних університетів як осередків фундаментальної фахової й практичної педагогічної підготовки є сьогодні однією з найкращих форм такого поєднання.

1. *Алешинцев И. А.* История гимназического образования в России (XVIII и XIX в.) / И. А. Алешинцев. – СПб. : Изд. Богданова, 1912. – 352 с.
2. *Дем'яненко Н. М.* Ретроспектива педагогічної освіти в Україні (XIX – початок XX ст.) : монографія / Н. М. Дем'яненко, І. П. Важинський. – Москва : Міжнародна Педагогічна Академія, 2002. – 240 с.
3. Доклад комиссии, избранной факультетом для обсуждения учебного плана, 1902. – ДА м. Києва, ф.16, оп.474, спр. 21, арк. 10–17.
4. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905) / Харьковский Императорский университет. Историко-филологический факультет ; Под ред. М. Г. Халанского, Д. И. Багалея. – Харьков : Типография Адольфа Дарре, 1908. – VIII, 168, 390, XII с., 15 л. портр.
5. *Лаурсон А. М.* Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства народного просвещения. Второе издание, значительно дополненное / А. М. Лаурсон. – Петроград, 1916. – 1120 с.
6. Министерство народного просвещения. Труды высочайше учрежденной комиссии по преобразованию высших учебных заведений. – Вып. III. – СПб., 1903. – С. 195.
7. О составлении постоянного устава и штата университета Св. Владимира. – ЦДІА України, ф.707, оп.4, спр.307, арк.1–22.
8. О составлении правил о стипендиях Министерства Народного просвещения, 14 июня 1862 г. – ЦДІА України, ф. 707, оп.29, спр.102, арк.172–172 зв.
9. *Паначин Ф. Г.* Педагогическое образование в России : историко-педагогические очерки / Ф. Г. Паначин. – Москва : Педагогика, 1979. – 218 с.

10. По высочайшему повелению об учреждении в университетах особой кафедры педагогики, 23 ноября 1850 г. – ЦДІА України, ф.707, оп.16, спр.612, арк. 1–22.
11. По Высочайшему повелению об учреждении педагогических курсов. - ЦДІА України, ф.707, оп.26, спр.236, арк. 1–68 зв.
12. *Половцов В. О.* педагогической подготовке учительского персонала средней школы // Журнал Мин. Нар. Просв./ В. О. Половцев. – 1916. – Январь. – Ч. LXI. – С. 81–99.
13. *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802-1902) / С. В. Рождественский. – СПб : Издание Министерства Народного Образования, 1902. – 785 с.
14. *Роммель К. Д.* Пять лет из истории Харьковского университета. Воспоминания профессора Роммеля о своем времени, о Харькове и Харьковском университете (1785–1815) / Роммель Кристоф Дитрих фон, Балясный, Я. – Харьков : В Университетской типографии, 1868. – 111 с.
15. Труды первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков 28- 31 декабря 1911г. – СПб. : Типография В.Д. Смирнова,1912. – 400 с.

*Стаття: надійшла до редколегії 15.11.2016
доопрацьована 15.03.2017
прийнята до друку 11.04.2017*

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN A CLASSICAL UNIVERSITY: HISTORY OF THE CONFRONTATION OF “FOR” AND “AGAINST”

Olha Misechko

*Ivan Franko State University of Zhytomyr,
Velyka Berdychivska Str., 40, Zhytomyr, Ukraine, UA –1008*

The article deals with the problem of participation of classical universities in preparing professionally highly qualified and practically well trained teachers. The problem is quite topical for Ukraine, where a tendency has been taking place in the recent decade to transform previously organized in the 1990s pedagogical universities into classical universities. The tendency is accompanied with a reduction of academic hours for specialized pedagogical and methodological courses, as well as the range of such courses. Previous pedagogical focus in academic education and the whole system of administration also loses its sharpness and shifts from training teachers to educating specialists in a

scientific field. Another negative effect of it is that university graduates are disoriented as for their place in the job market.

The author of the article resorts to the historical retrospective of the two-centuries-long experience of university education during the time of the Russian Empire and the Soviet period to trace back the development of the role of universities in preparing school teachers. The analysis of the historical works and archive documents allows creating a panoramic view of how the universities of the XIX century started their activity as a breeding ground for future teachers, and how, in the long run, they gradually shifted the task of practical training the teaching skills on other institutions of higher learning – pedagogical courses, pedagogical institutes. Thus, they finally positioned themselves as academic establishments of mainly fundamental scientific education.

The main conclusion of the article is that a competent teacher needs both a fundamental scientific knowledge and developed practical teaching skills, and the previous historical experience may become a source of ideas for that. Such forms of educational institutions known in Ukraine as pedagogical universities seem to be one of the most suitable for these purposes.

Key words: classical university; future teacher; pedagogical institute; pedagogical courses; professional training; vocational and pedagogical practical training; pedagogical university.