

адаптації: соціокультурний, соціокомунікативний, соціобутовий, которые позволяют значительно сократить процесс вхождения иностранных студентов в образовательное пространство украинских вузов.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, иностранные студенты, мотивация, соціокультурний, соціокомунікативний, соціобутовий, язык страны обучения, культурный багаж личности.

Bondarenko L. N., Artiomoa O. I. Adaptation difficulties of foreign students when attending Ukrainian universities

The article examines the adaptation processes of entering into the educational process of foreign students who came to attend Ukrainian universities. In the new housing conditions they need to change their social reactions and activity forms, well established and adopted for years, and to acquire urgently new skills and knowledge that will give them a possibility to coexist with other culture representatives.

By foreign students' social adaptation to the country of education the authors mean the process of adaptation and acceptance of values, new social environment requirements and standards, and human behavior stereotypes. The authors prove that with the right approach to the adaptation process organization, the motivation to master the future specialty increases significantly. At the same time, three factors of successful adaptation are considered: sociocultural, sociocommunicative, and social, which can significantly reduce the entry process of foreign students into the educational space of Ukrainian universities.

Key words: adaptation, social adaptation, foreign students, motivation, sociocultural, sociocommunicative, social, country of education language, cultural background of the person.

УДК 378.147

Вихрущ В. О.

ПРОБЛЕМА ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ОПТИМАЛЬНОГО РЕЖИМУ РОБОТИ ШКОЛИ У РЕЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядається ідея вдосконалення режиму роботи школи шляхом зміни форм організації навчання. На противагу класичному підходу форми організації навчання розглядаються у контексті інноватики початку ХХ століття, яка здійснювалася шляхом широкого експериментування, створення дослідних шкіл, педагогічних лабораторій. Педагоги-експериментатори виступали проти дійсної однотипної загальної освіти, коли логічна єдність і цілісність класів були повністю втрачені, жоден предмет не полегшує засвоєння іншого, кожен предмет існує сам собою, а вчитель не стільки викладає, скільки підтягає і балансує між різними групами своїх учнів. Завдання інноваційних пошуку в цій проблемі – спиратися в класі на індивідуальну і спільну творчість, досягати взаємопорозуміння із вихованцями. У статті охарактеризовані ідеї семестрової системи у середній школі Ф. І. Павлова і П. Гезеля, система предметних класів П. Ф. Каптерева і А. Ф. Масловського, піврічна класна система М. П. Нечасва, абсолютне учіння Ю. О. Стовік і К. П. Яновського, позашкільні екзаменаційні комісії М. В. Кашина.

Ключові слова: форма організації навчання, режим роботи школи, інноватика, семестрова система навчання, система предметних класів, піврічна класна система, абсолютне учіння, позашкільні екзаменаційні комісії.

Чимало педагогів досліджували форми організації навчання (І. Чередов, В. Дьяченко, В. Сластьонін, Я. Бурлака, В. Вихрущ, В. Онищук, І. Підласий, А. Сохор, Н. Яковлев, Н. Якушко та ін.). Як свідчить педагогічна література, існують різні погляди на сутність, ефективність застосування форм організації навчання. Проте в сучасних розвідках немає однастайності щодо вирішення зазначеного питання. Відбуваються пошуки нових форм організації навчання, аналізуються традиційні з метою підвищення освітнього рівня школярів. Починаючи з 70-х років ХХ ст., в країні з'явилась ціла плеяда вчителів-новаторів, які своєю творчою працею сприяли розвитку класно-урочної системи навчання: Ш. Амонашвілі, О. Захаренко, І. Волков, М. Гузик, Є. Ільїн, С. Лисенкова, Т. Гончарова, С. Шевченко та інші. Саме ці пошуки були і залишаються у полі зору педагогів. Натомість попередній досвід у галузі вдосконалення форм організації навчання через проблемні моменти у історії залишається маловідомим.

Мета статті – представити інноваційні підходи до вдосконалення форм організації навчання у школі та забезпечення оптимального режиму її роботи на початку ХХ століття.

Останніми роками дещо зріс інтерес до історії освіти як у цілому, так і до режиму роботи освітніх установ, історії форм організації навчання в цілому, особливостей викладання окремих шкільних предметів (О. В. Сергеев, 1991; С. В. Телешов, 1997). Окремі учені продовжують наполегливо замовчувати і заперечувати вітчизняний педагогічний і методичний досвід і сьогодні, як це робилося впродовж 20-х–80-х років ХХ століття майже постійно, крім рідкісних робіт, присвячених тій чи іншій проблемі з історико-педагогічної спадщини (Н. І. Алпатов, 1947; Б. Т. Лихачев, 1996). Заперечували або недооцінювали вітчизняний педагогічний досвід і раніше (М. Беляєв, 1929; Е. Дніпров, 1979; П. І. Каган, 1937; Л. П. Добраєв, 1970). Об'єктивну оцінку у висвітленні історії не тільки у роки перебудови, але і в роки застою знаходимо у працях

В. Бикова, П. Виниченка, Г. Волкової, Ш. Ганеліна, Е. Днепров, С. Єгорова, Л. Жарової, В. Зубова, О. Казакової, М. Константинова, Ф. Корольова, Т. Корнейчика, З. Раскіна, В. Миронова, М. Сичьова-Михайлова, Ю. Томашевича, С. Черепанова.

Дореволюційний досвід щодо форм організації навчання не є достатньо досліджуваним, хоча його актуальність і сьогодні відчувається в інноваційних проектах деяких сучасних шкіл (Гирева Л. Д., 1995; Днепров Е. Д., 1996; Ібрагімова О. М., Ібрагімов Г. І., 1996). Опис історичного досвіду вітчизняної школи кінця XIX – початку XX ст. було викладено на сторінках педагогічних газет і журналів (Д. С. Ліхачьов, Н. В. Благово, Е. Б. Білодубровський, 1990; В. Р. Лейкіна-Свирська, І. В. Селиванова, 1993; Н. В. Благово, 2005).

Деякі із зазначених нижче новацій їх авторам вдавалося практично реалізувати. Особливо цінним, на наш погляд, є те, що цей досвід передбачав, що робота школи “...повинна перш за все бути спрямованою на полегшення або скорочення праці дітей” [23].

Ідея вдосконалення режиму роботи школи шляхом зміни форм організації навчання не була достатньо актуалізованою на початку XX століття. Вона знайшла своє відображення в авторів, які або ґрунтовно вивчали ефективність навчального процесу, або на практиці втілювали свої прагнення вдосконалити дійсні підходи до форм організації навчання.

У пропонованому дослідженні послуговуємося визначенням поняття “форма організації навчання” Т. Львіної: “Форма організації навчання – спеціально організована діяльність учителя і учня/учнів згідно із визначеним порядком і у певному режимі” [2, с. 404–405]. На жаль, у сучасній дидактичній літературі характеристику цієї дидактичної категорії представлено лише у працях Х. Й. Лійметса, І. Чередова та В. Онищука, а окремі уточнення – у І. Підласого та В. Оконя. Це свідчить про недостатню увагу до неї. Водночас історичний досвід використання форм організації навчання у школі дозволяє розкрити її сутність і потенціал.

П. Каптерев рішуче виступав проти дійсної однотипної загальної освіти. Він обґрунтовував її варіативність щодо форм організації навчання як історично і суб’єктивно необхідне явище у розвитку загальноосвітньої школи та педагогіки. Один тип загальної освіти П. Каптерев відносив до сфери психологічних і педагогічних див. Щоб перевірити, які типи шкіл можуть виправдати себе, зважаючи на організацію режиму їх роботи, а які – ні, він пропонував шлях широкого експериментування, створення дослідних шкіл, педагогічних лабораторій. Перефразовуючи відому російську приказку, він говорив: “Експериментів боятися – в педагоги не ходити”.

Неодноразово П. Каптерев зазначає, що в природі розуму в різних людей є відмінності і подібності. Через схожість ключових параметрів розуму основа різних освітніх систем – форми організації навчання – може бути спільною, а поділ на відділення і факультативи можна розпочинати лише з певного віку, з певних ступенів навчання. Завдання полягає не у новому поєднанні певних предметів, а у пристосуванні засобів освіти (зокрема форм організації навчання) до певного складу (типу) розуму. Розумові схильності учнів, головні типи і різновиди дитячої душі визначають підстави для створення нових загальноосвітніх систем. Досягати єдності школи штучним пригніченням природних відмінностей дітей – “справа незручна і некорисна для розвитку державного життя” [13].

Відповідаючи на питання про те, що таке загальна освіта, П. Каптерев на перше місце висуває розвиток учнів, а не вивчення визначеного кола предметів: “...добір різних загальноосвітніх предметів, різні типи шкіл мають значення настільки, наскільки вони надають учням науковий матеріал і забезпечують вільний вибір для розвитку особистих розумових здібностей” [11, с. 2]. Загальна освіта не є “...вивченням предметів, а є розвитком особистості предметами; на першому плані стоїть особистість, суб’єкт, його інтереси, а предмети – на другому, ... мета – особистість, а саме – її розвиток” [11, с. 2].

На думку К. Яновського – попечителя Кавказського навчального округу, видатного педагога, методиста та практика українського походження, формування в навчальних закладах соціально-психологічної спільності старших і молодших, становлення і вдосконалення структури і змісту міжнаціональних відносин можливе лише за наявності необхідних умов, а саме: загальної мети, організованого центру керівництва, доцільних способів взаємодії індивідів один з одним і раціонального розподілу між ними обов’язків у кожній конкретній школі. Зрозуміло, що реалії школи в кавказьких умовах у XIX – на початку XX століття були дещо іншими, ніж у наш час, проте сучасна оцінка досвіду К. Яновського щодо запровадження форм організації навчання здатна відчутно допомогти в діяльності сучасних педагогів-вихователів.

Послідовник ідей М. Пирогова та К. Ушинського К. Яновський стверджував: “Істотною метою навчальних закладів є виховання людини. Але виховання його повинно бути не тільки загальнонародським, державним і народним, а й індивідуальним. Індивідуальне виховання учня ... має починатися ... тоді, коли можливості і покликання індивідуума стануть йому заявляти про себе” [24, с. 187].

Педагогам необхідно спиратися в класі на індивідуальну і спільну творчість, досягати взаємопорозуміння із вихованцями. М. Бахтін такий рівень спілкування назвав діалогічністю. Формула М. Бахтіна “Бути – означає спілкуватися” співвідноситься з позицією К. Яновського, який із сумом констатував: “Тепер дивляться на особовий склад учнів як на інертну, бездушну масу, до якої застосовуються ті або інші прийоми не стільки педагогічні, скільки механічні” [24, с. 102].

Ідея *семестрової системи у середній школі* була запропонована в 1907 році Ф. І. Павловим [20] і розвинена у 1911 році П. Гензелем [5]. Зазначається, що завдання середньої школи є важковиконуваним тому,

що викладачі змучені, вони неналежним чином підготовлені, діють (навіть всередині одного навчального закладу) неузгоджено, у школі панує багатопредметність і невідповідність між обсягом програм і часом, витраченим на їх проходження. Крім того, є учні, що не засвоюють стандартний річний курс програм, до того ж "...переважає відсоток майбутніх другорічників, який утворюється зазвичай не до кінця навчального року, а вже до кінця другої чверті, тобто ... до січня" [20, с. 69]. Майбутні другорічники, починаючи із січня, є баластом, і до вересня наступного року, коли вони знову підуть до цього ж класу, довгі вісім місяців безнадійно відстають, забуваючи навіть те, що знали.

Ці недоліки якщо не повністю, то значно зменшуються під час використання (впровадження) семестрової системи навчання. Робота стає більш ритмічною, результативною. Це відчувається школярем частіше (адже він кожні півроку переходить до наступного класу – на наступний щабель того самого класу – *В.В.*), а той, кому судилося вивчати курс навчання повторно, втрачає не рік, а півроку, тому може навіть наздогнати своїх однолітків і знову продовжити навчання у колишньому класі.

Для того, щоб у запропонований спосіб організувати навчальний піврічний процес, не потрібні жодні матеріальні витрати. Учитель так планує навчальний матеріал, що наприкінці кожного півріччя проводиться повторення, і ті учні, знання яких відповідають освітньому стандарту, переходять із січня до наступного класу (на наступний щабель цього ж класу). Учні, які не встигли засвоїти програмний матеріал із січня, знову навчатимуться у цьому ж класі, на цьому ж рівні (ще раз підкреслимо, безпосередньо із січня, а не із вересня, втрачаючи тільки півроку!).

Таким чином, у школі може існувати дві паралелі класів, різниця між програмами вивчення яких становить півроку (і це не класи компенсаторного навчання, хоча можна створювати і такі класи залежно від ситуації в школі або в групі, у територіально близьких школах). До того ж можна за наявності семестрових класів брати дітей до школи не тільки з 1 вересня, а й із 1 січня (зокрема до першого класу). Так, і діти зможуть закінчувати школу у два терміни: традиційно – у червні, а також у січні, адже це не заборонено чинними нормативними актами. Між паралелями класів передбачалася ротация. Таким чином, сьогодні виникає маса варіантів здійснення цієї інноваційної ідеї початку ХХ століття – семестрової системи Ф. І. Павлова / П. Гензеля.

Система предметних класів. Близькою до попередньої ідеї є педагогічна система, запропонована П. Ф. Каптеревим [10; 13–15] у 1892 році і А. Ф. Масловським [18] у 1900 році.

Справедливо вважаючи, що за одним шаблоном утворювати і виховувати усіх не можна, П. Каптерев критично оцінює не тільки систему загальноосвітніх шкіл свого часу, але й розподіл шкіл на класи. Він пропонує замінити їх предметними класами: клас арифметики, клас історії тощо. Тоді, на його думку, склад учнів буде більш однорідним, ніж у дійсних класах, програми будуть вивчатися швидше і легше, а здібності учнів виявлятися раніше і легше. За рахунок цього "педагогічний абсурд" – повторне навчання на другий рік перестане бути загрозою.

Предметні класи із піврічними і триместровими ("третинний" – за П. Каптеревим) навчальними курсами, із поділом шкіл на відділення за віковими групами учнів і із визначенням для кожного віку відповідної групи навчальних предметів, повинні, за його висновком, прийти на зміну традиційній класній системі [12].

Між шкільними порядками, які зумовлюють успішність навчання, перше місце займає поділ школи на класи. Якщо школа поділяється на відділення невдало, то цей основний недолік у шкільній організації буде значно перешкоджати правильному й успішному перебігу всієї шкільної справи. П. Каптерев стверджує, що звичний поділ шкіл на класи, який, незважаючи на свою тривалу історію, має істотні недоліки, ускладнює навчальну діяльність учнів. При цьому класи традиційно сприймаються як логічно цілісні одиниці, вони передбачають вивчення певних навчальних предметів – предметів споріднених, між якими існує логічний зв'язок, головних (центральных) та додаткових (другорядних). В історії педагогіки та освіти нерідко клас і називали за головним предметом. На основі дослідження історико-педагогічних матеріалів П. Каптерев виокремлює постановку проблеми форм організації навчання: у стародавніх класах унаслідок логічного зв'язку між навчальними предметами засвоєння одного знаходило підтримку в заняттях іншим, думка учнів оберталася у тій самій сфері, а не у різномірних галузях знань, не перескакувала від одного предмета до іншого, абсолютно відмінного. У давніх духовних школах, у Київській та Московській академіях і у духовних семінаріях класи мали саме такий логічний змістовий характер і стрункість [10, с. 396]. На основі аналізу історико-педагогічного досвіду П. Каптерев стверджує, що з плином часу ця логічна єдність і цілісність класів були повністю втрачені. Жоден предмет не полегшує засвоєння іншого, кожен предмет існує сам собою: "...справді, чим можуть допомагати один одному уривок з алгебри, уривок із загальної історії, відділ із фізики, ... вивчення певних творів ...? Кожен нинішній клас є у певному сенсі Носвим ковчегом, навантаженим абсолютно різним добром, єдине об'єднання предметів класу є тим, що вони проходяться в певному класі, і більше нічого" [10, с. 398].

Розмірковуючи над проблемою, П. Каптерев стверджує, що нинішнє існування класів призводить до того, що школи дають учням менше, ніж вони могли б дати за відсутності класу, а праці від учнів і вчителів вимагають дуже багато. Не можна всіх учнів вести однаково як унаслідок неоднакових природних здібностей, так через різне сімейне виховання й особисті схильності [10, с. 400].

Незавидним є і становище учителя в нинішній системі класів: він не стільки викладає, скільки "підтягує" і балансує між різними групами своїх учнів. "Йому потрібно вести клас за однією програмою, а клас різний

за складом; багато невстигаючих допустити не можна – набудеш погану учительську славу – будуть говорити, що учитель не вміє вчити. І ось учитель пристає до окремих дітей із ножем до горла – вчитися у будь-якому разі ..., тим часом, як більш обізнані і підготовлені сидять і позіхають ... Учитель метушиться ..., він в стані крайнього напруження і роздратування, дуже втомлюється, скаржить на лінощі ... учнів ...; праці, зусиль, витрат енергії багато, а результати зовсім не блискучі” [10, с. 403–404]. У дійсній класній системі повторне навчання неуспішного зумовлено 2–3 предметами за успішності із 7–9 інших, виглядає безглуздом і вже, звичайно ж, не гуманним.

Школа за своєю сутністю повинна йти з учнями вперед; стримувати їх або постійно “підтягати” вона не має права. Учням цілком може бути надана можливість із кожного предмета вчитися в окремому – предметному – класі. Це, на думку П. Каптерева, забезпечить такі позитивні моменти:

- склад класів стане більш однорідним (за рівнем підготовленості учнів, природно, що вікові відмінності і природні здібності не вирівнюються);
- предметний однорідний клас можна буде вчити, а не “підтягати” (усі програми будуть пройдені легше, ґрунтовніше, швидше);
- у системі предметних класів ясно і чітко проявляться особисті уподобання і здібності учнів (розумова природа кожного відкриється);
- відпаде сам собою неймовірний шкільний абсурд – залишення на другий рік з усього курсу і усіх предметів через незасвоєння одного-трьох.

Учням слід надати свободу бути в старшому класі з одного предмета, в середньому – з інших, і, може бути, навіть у нижчому з того предмета, який чомусь йому не піддається у даний момент – ось резюме П. Каптерева.

Виходячи зі свого особистого учнівського та батьківського досвіду, А. Ф. Масловський (він був батьком двох хлопчиків) пропонує систему предметних класів замість традиційної класної системи, адже розподіл за класами ґрунтується на хибному припущенні, що класи повинні бути згруповані із близьких за рівнем знань учнів. “При класній системі викладання паралізується прагнення школи пристосуватися до розумових здібностей учнів...” [18, с. 147].

Ідея предметних класів за А. Масловським полягає у такому:

- не існує традиційних річних класів, загальних для усіх;
- із кожного предмета існує програма, яка визначає обсяг і послідовність вивчення з року в рік;
- курс кожного навчального року є класом із цього предмета (приклад: якщо хімія вивчається у 8–11 класах за чинною програмою, то існують 1, 2, 3, 4-й класи хімії, тобто існує всього 4 класи хімії, і так із кожного предмета);
- успішно закінчивши рік, учні переходять до наступного річного класу з цього предмета (кожен учень повинен пройти всі річні класи, до яких він прикріплений; можна їх пройти і прискорено, із випередженням), а неуспішні залишаються на повторне навчання, але тільки з цього предмета;
- закінчивши курс будь-якого класу достроково, учень може у вільний час вивчати додатковий предмет за вибором або додаткові курси, що можуть бути запропоновані для таких дітей.

Зробити це непросто, але А. Масловський закликає: “...відволіктися від рутини, не дивитися через її окуляри” [18, с. 150]. Так, він обґрунтовує свою систему принципів організації нової школи:

- найтісніше єднання із сім’єю;
- активізація допитливості і самодіяльності учнів;
- пристосування школи до індивідуальності учнів;
- стійке забезпечення викладацької ініціативи.

Піврічна класна система була запропонована М. П. Нечаєвим, який викладав хімію у різних військових навчальних закладах. У 1900 році він представив педагогічній громадськості створену й апробовану ним ідею піврічних класів [19]. Уважаємо, що ця ідея є близькою і поглядам П. Каптерева та А. Масловського, пропозиціям Ф. Павлова.

Основне питання успішності викладання, на думку М. Нечаєва, полягає у здатності учнів до навчання: “залежно від цього можливий той чи інший характер викладання як щодо методу, так і щодо кількості повідомлених знань. Тільки за цієї умови, незалежно від вибору предметів, викладання може бути легким і сприятливим для засвоєння учнями” [19].

Зважаючи на швидкість засвоєння знань, М. Нечаєв поділяє дітей на більш і менш здібних. Ураховуючи це, відбувається розподіл учнів:

- 1) за здібностями і рівнем розвитку;
- 2) із предметів (у старших класах) [19].

Детальніше ці способи поділу виглядають так:

- 1) за здібностями: А. За обсягом повідомлених знань: а) клас поділяється на два відділення, в першому повідомляється більший обсяг знань, у другому – менший за той самий час (для здібних учнів передбачається більш інтенсивна робота, для менш здібних – більш ґрунтовне засвоєння курсів); б) усім повідомляється однаковий мінімум знань, а потім здібні (окремо!) мають додаткові заняття, що розширюють їх знання, а менш здібні за цей час відвідують роз’яснювальні заняття.

Б. *За часом засвоєння даного обсягу знань*. Для того, щоб дати можливість здібним рухатися швидше, М. Нечаєв пропонує: а) влаштувати піврічні курси (спочатку спільно для усіх учнів – здібних і менш здібних); б) переводити з класу d клас через півроку. При цьому менш здібні залишаються у тому самому класі на повторний курс, але оскільки проміжків між півріччями мало, то виходить, що повторення є вчасним. Крайні учні можуть пройти весь курс школи не за 11 років, а за 10.5, 10, 9.5 тощо [19].

М. Нечаєв робить такі висновки:

– учнів слід поєднувати у класах за здатностями (щодо часу вивчення курсу або за обсягом даного курсу);

– увести піврічну систему навчання;

– необхідні додаткові заняття як для сильних, так і для слабких учнів;

– загальний час навчання скорочується [19].

Абсолютне учіння. Учитель Одеської гімназії Ю. О. Стовік у 1900 році [21] свою педагогічну ідею назвав “абсолютне учіння”, тому що, на його думку, її застосування гарантує повний успіх освітнього процесу.

Відправною точкою для Ю. Стовіка стало те, що головна проблема школи – це багатопредметність. До речі, ця проблема сьогодні тільки загострилася, оскільки кількість предметів порівняно із середньою школою кінця ХХ – початку ХХІ століття зросла, а навантаження на учнів збільшилося багаторазово. Переконливо й образно пише про шкоду багатопредметності П. Девін: “Тільки-но учень придивиться до форм латинських, він береться за географічні імена; ледь розум його почав звикати до них, він береться за математичні викладки; одне враження змінюється іншим, одне витісняє інше, і в учня наприкінці дня не залишається в розумі нічого певного, ні з одного предмету він не зробив жодного кроку вперед ...”, “...Іншого дня пам’ять його приймає нову масу слів, фактів, пропозицій; на третій - ще одну; яка ж пам’ять у змозі утримати усе це...?” [7, с. 5–6]. Але ж навчальний день ще не закінчений, дитина йде додому: “Діти, приходячи додому, відчують над собою грізну руку своєї Alma Mater: адже на завтра задані уроки ... Чи залишається час на те, щоб бути членом своєї сім’ї?” [17, с. 63]. А розподіл уроків по днях? Як би вам самим сподобалась книга, перша сторінка якої – про правила товариства, друга – про міста і річки Англії, третя – про особливості відмінювання іменників, четверта – про теореми тощо в тому самому порядку потижево. Навряд книга, складена таким чином, знайде собі дорослого читача (а нагорода за незнання такої книги – другий рік!) [17].

Ю. Стовік пропонує боротися з багатопредметністю у такий спосіб: для зменшення навантаження частину навчальних предметів (крім математики, словесності, російської та іноземної мов, фізичної культури, праці, образотворчого мистецтва, креслення) вивчати не весь рік, а тільки в одному півріччі, концентровано збільшуючи кількість годин на ці предмети у два рази. При цьому інші предмети у цьому півріччі не вивчаються [21].

Підхід до такої системи був окреслений і К. Яновським (уродженець м. Березна Чернігівського повіту, попечитель Кавказького навчального округу). К. Яновський багато уваги приділяв проблемі динаміки групового розвитку, процесу перетворення випадкового об’єднання різнонаціональних і різноконфесійних представників у малу соціальну групу. Таким шляхом він домагався їх духовного спілкування, взаємопорозуміння. Комунікативне лідирування вчителя-вихователя, за К. Яновським, є основною умовою організації шкільного життя. Про це ж дбав у середині ХХ століття і В. Сухомлинський: “Виховання – це перш за все постійне духовне спілкування вчителя і дитини”. Без мистецтва неперервного проблемного спілкування педагог-вихователь втрачає найважливіше – професійну якість як здатність відчувати духовний світ вихованців.

Пропонуючи навчальний план для гімназій, К. Яновський пояснював, що розумно збільшувати у півріччях кількість тижневих годин на деякі предмети з одночасним зменшенням кількості годин на інші, оскільки “...одночасне вивчення учнями 6, 7, 8, 9 і 10 предметів без будь-якого зв’язку між ними призведе до розвитку в учнів розсіяної уваги та відсутності інтересу до них. Це сприятиме не ґрунтовному, а поверхневому вивченню навчального предмета» [24, с. 105].

Позашкільні екзаменаційні комісії. У 1909 році відомий методист-фізик викладач московської гімназії та педагогічного інституту імені П. Г. Шеллапутіна М. В. Кашин запропонував ідею, зміст якої зводиться до короткої фрази: “Школа не повинна видавати дипломи”.

У споживацьких колах, відзначав М. Кашин, “...привілей освіти легко замінюється привілеєм відповідного паперу ..., головне – диплом, а все інше не так важливо” [16, с. 4]. Школа доти не буде освітньою установою, допоки в ній будуть роздавати права. Завдання школи полягає у переданні учням досвіду попередніх поколінь, озброєнні для майбутньої життєвої боротьби характером, розвиненим розумом і силою знання. Сила ж знання в жодному разі не повинна підмінятися суто декоративним привілеєм – мати диплом. “Ні для кого не таємниця, що при сучасній організації нашої середньої школи в ній перш за все шукають не знань, а атестатів” [16, с. 5]. Такі “права” вироджуються у привілеї невігласів якнайшвидше проникнути до стін вищого навчального закладу! “Так і виходять численні пересічні “лікарі”, “юристи”, “учителі” тощо ..., несправедливі привілеї ілюзорної освіти здійснилися” [16, с. 6].

Середня школа повинна давати розвиток і знання, а не права, які купуються позашкільними іспитами у спеціальних комісіях. У цьому разі під час іспиту питання буде стояти не про те, що нам робити з цим “нашим” учнем, а тільки про те, чи відповідають знання і розвиток цієї людини тим правам, на які вона претендує. Позашкільний іспит перевірить рівень розвитку, знання та їх відповідність до певних вимог, але де і як людина їх одержала – це справа екзаменованого. “Культура країни й елементарна справедливість

вимагають, щоб освіта та знання давали широкі права і переваги у вирії життя; але необхідно так організувати отримання цих прав, щоб не страждали від того спільні інтереси освіти...” [16, с. 14]. За такого підходу середня школа звільниться від слабких учнів (безнадійно впертих), які “висиджують” (“відсиджують”, “досиджують”, “вичікують”, “вичавлюють”) атестат.

Висновки. Отже, на початку ХХ століття у теорії і практиці роботи школи відбувалися інноваційні процеси, спрямовані на вдосконалення форм організації навчання на засадах охарактеризованих авторських підходів. До сьогодні інноваційні пропозиції у цих напрямках залишаються актуальними, але не впроваджуються у практику вітчизняної школи. Натомість у зарубіжній освіті звичною практикою організації навчального процесу є, наприклад, діяльність предметних класів.

До перспективних напрямків досліджень віднесемо такі проблеми: ґрунтовне вивчення феномена “форма організації навчання”, виявлення його потенціалу щодо оновлення діяльності закладів освіти, дослідження ефективності інноваційних підходів, представлених у цій статті, в умовах сучасної системи освіти, вивчення ефективності предметних класів як форми організації навчання у зарубіжній школі з метою впровадження у практику вітчизняної.

Використана література:

1. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России. Санкт-Петербург, 1912. 346 с.
2. Вихрущ В. О. Теорія початкового навчання з основами психодидактики. Тернопіль : Крок, 2012. 608 с.
3. Виниченко П. Ф. Из истории исследовательского метода. *Учёные записки ЛГПИ им. А. И. Герцена*. Ленинград, 1848. Т. 71. С. 109–136.
4. Волкова Г. В. К вопросу введения экологического местного материала в школьное естествознание в дореволюционный и советский период. *Вопросы теории и практики учебно-воспитательного процесса*. Хабаровск, 1975. Вып. 4. С. 102–113.
5. Гензель П. О семестровой системе в средней школе. *Русская школа*. 1911. № 12. С. 68–71.
6. Гирева Л. Д. Отечественные педагогические инновации 60–80-х гг. ХХ в. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 83–86.
7. Девин П. Реформа общего образования в России по плану В. Я. Стоюнина. *Русская школа*. 1915. № 4. С. 1–21.
8. Днепров Э. Д. Проблемы образования в контексте общего процесса модернизации России. *Педагогика*. 1996. № 5. С. 39–46.
9. Ибрагимов Е. М., Ибрагимов Г. И. Из истории одной педагогической идеи. *Педагогика*. 1996. № 6. С. 85–89.
10. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. *Женское образование*. 1883. № 2. С. 90–108; № 3. С. 143–160; № 4. С. 217–233; № 5. С. 283–315; № 6. С. 363–407; № 7. С. 461–453.
11. Каптерев П. Ф. Об основах реформы средней школы. *Школа и жизнь*. 1911. № 10. С. 2–9.
12. Каптерев П. Ф. О концентрации обучения. *Женское образование*. 1885. № 3. С. 181–199.
13. Каптерев П. Ф. О многотипной средней школе. *Школа и жизнь*. 1915. № 10. С. 2–9.
14. Каптерев П. Ф. О неудобствах нынешнего деления школ на классы. *Образование*. 1892. № 5–6. С. 395–412.
15. Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе. *Народная школа*. 1874. № 11. С. 5–20; № 12. С. 37–47.
16. Кашин Н. В. Средняя школа и права по образованию. Москва, 1909. 15 с.
17. Лабунский В., Лабунский Ю. К вопросу о внешкольных занятиях детей общеобразовательных школ. *Обновление школы*. 1912. Кн. 12. С. 12–17.
18. Масловский А. Ф. Русская общеобразовательная школа (мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы). Санкт-Петербург, 1900. 275 с.
19. Нечаев Н. П. Полугодная классная система. Санкт-Петербург, 1900. 15 с.
20. Павлов Ф. И. Семестровая схема средней школы. *Русская школа*. 1907. № 12. С. 68–71.
21. Стовик Ю. О. Средняя школа на новых основах. *Педагогический еженедельник*. 1900. № 47–48. С. 297–304.
22. Телешов С. В. Педагогические инновации России 1890–1910-х гг. *Образовательное пространство России: единство в различии* : материалы международного семинара. Гатчина, 2007. С. 92–98.
23. Шубин Ф. Рутин в преподавании географии. *Русская школа*. 1899. № 5–6. С. 255–272.
24. Яновский К. П. Мысли об обучении и воспитании. Санкт-Петербург, 1900. 299 с.
25. Якушко Н. М. Форми організації навчання: історія та сучасність. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2012. Вип. 38. С. 177–184.

References:

1. Aleshincev I.A. Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii [History of gymnasium education in Russia]. Sankt-Peterburg, 1912. 346 s. [in Russian].
2. Vy`xrushh V. O. Teoriya pochatkovogo navchannya z osnovamy` psy`xody`dakty`ky`. Ternopil` : Krok, 2012. 608 s. [in Ukrainian].
3. Vinichenko P.F. Iz istorii issledovatel'skogo metoda [From the history of the research method]. *Uchyonye zapiski LGPI im. A. I. Gercena*. Leningrad. 1848. T. 71. S. 109-136. [in Russian].
4. Volkova G. V. K voprosu vvedeniya e'kologicheskogo mestnogo materiala v shkol'noe estestvoznaniye v dorevolucionnyj i sovetskij period [To the question of introducing environmental local material into the school natural sciences in the pre-revolutionary and Soviet period]. *Voprosy teorii i praktiki uchebno-vospitatel'nogo processa*. Xabarovsk, 1975. Vyp. 4. S. 102–113. [in Russian].
5. Genzel' P. O semestrovoy sisteme v srednej shkole [On the semester system in high school]. *Russkaya shkola*. 1911. № 12. S. 68–71. [in Russian].
6. Gireva L. D. Otechestvennye pedagogicheskie innovacii 60-80-x gg. XX v. [Domestic pedagogical innovations of the 60-80s Twentieth century.] *Pedagogika*. 1995. № 5. S. 83–86. [in Russian].
7. Devin P. Reforma obshhego obrazovaniya v Rossii po planu V.Ya.Stoyunina [The reform of general education in Russia according to the plan of V.Ya.Stoyunina]. *Russkaya shkola*. 1915. № 4. S. 1–21. [in Russian].
8. Dneprov E'. D. Problemy obrazovaniya v kontekste obshhego processa modernizacii Rossii [Problems of education in the context of the general process of modernization of Russia]. *Pedagogika*. 1996. № 5. S. 39–46. [in Russian].

9. Ibragimova E. M., Ibragimov G. I. Iz istorii odnoj pedagogicheskoy idei [From the history of one pedagogical idea]. *Pedagogika*. 1996. № 6. S. 85–89. [in Russian].
10. Kapterev P. F. Didakticheskie ocherki [Didactic essays]. *Zhenskoe obrazovanie*. 1883. № 2. S. 90–108; № 3. S. 143–160; № 4. S. 217–233; № 5. S. 283–315; № 6. S. 363–407; № 7. S. 461–453. [in Russian].
11. Kapterev P. F. Ob osnovax reformy srednej shkoly [About the basics of high school reform]. *Shkola i zhizn'*. 1911. № 10. S. 2–9. [in Russian].
12. Kapterev P. F. O koncentracii obucheniya [About learning concentration]. *Zhenskoe obrazovanie*. 1885. № 3. S. 181–199. [in Russian].
13. Kapterev P. F. O mnogotipnoj srednej shkole [About the multi-type high school]. *Shkola i zhizn'*. 1915. № 10. S. 2–9. [in Russian].
14. Kapterev P. F. O neudobstvax nyneshnego deleniya shkol na klassy [On the inconvenience of the current division of schools into classes]. *Obrazovanie*. 1892. № 5–6. S. 395–412. [in Russian].
15. Kapterev P. F. E'vristsicheskaya forma obucheniya v narodnoj shkole [Heuristic form of education in folk school]. *Narodnaya shkola*. 1874. № 11. S. 5–20; № 12. S. 37–47. [in Russian].
16. Kashin N. V. Srednyaya shkola i prava po obrazovanii [High School and Education Rights]. Moskva, 1909. 15 s. [in Russian].
17. Labunskij V., Labunskij Yu. *K voprosu o vneshkol'nykh zanyatiyax detej obshheobrazovatel'nykh shkol* [On the issue of extracurricular activities of children of general education schools]. *Obnovlenie shkoly*. 1912. Kn. 12. S. 12–17. [in Russian].
18. Maslovskij A.F. Russkaya obshheobrazovatel'naya shkola (mysli otca semeystva po povodu predstoyashhej reformy srednej shkoly) [Russian comprehensive school (the thoughts of the father of the family about the upcoming reform of secondary school)]. Sankt-Peterburg, 1900. 275 s. [in Russian].
19. Nechaev N. P. Polugodovaya klassnaya sistema [Semiannual cool system]. Sankt-Peterburg, 1900. 15 s. [in Russian].
20. Pavlov F. I. Semestrovaya sxema srednej shkoly [High School Semester Scheme]. *Russkaya shkola*. 1907. № 12. S. 68–71. [in Russian].
21. Stovik Yu.O. Srednyaya shkola na novyx osnovax [High school on new foundations]. *Pedagogicheskij ezhenedel'nik*. 1900. № 47–48. S. 297–304. [in Russian].
22. Teleshov S. V. Pedagogicheskie innovacii Rossii 1890-1910-x gg [Pedagogical innovations of Russia in 1890–1910s]. *Obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: edinstvo v razlichii*. Materialy mezhdunarodnogo seminar. Gatchina, 2007. S. 92–98. [in Russian].
23. Shubin F. Rutina v prepodavanii geografii [Routine in teaching geography]. *Russkaya shkola*. 1899. № 5–6. S. 255–272. [in Russian].
24. Yanovskij K. P. Mysli ob obuchenii i vospitanii [Thoughts about training and education]. Sankt-Peterburg, 1900. 299 s. [in Russian].
25. Iakushko N. M. Formy orhanizatsii navchannia: istoriia ta suchasnist [Forms of Organizing Navigation: History and Sustainability]. *Zasoby navchalnoi ta naukovno-doslidnoi roboty*. 2012. Vyp. 38. S. 177–184. [in Ukrainian].

Выхруц В. А. Проблема форм организации обучения и оптимального режима работы школы в рецепции педагогов начала XX столетия

В статье рассматривается идея совершенствования режима работы школы посредством изменения форм организации обучения. В противовес классическому подходу формы организации обучения рассматриваются в контексте инноватики начала XX столетия, которая осуществлялась путем широкого экспериментирования, создания опытных школ, педагогических лабораторий. Педагоги-экспериментаторы выступали против существующего однотипного общего образования, когда логическое единство и целостность классов были полностью утрачены, каждый предмет не облегчает усвоение другого, а существует сам по себе, учитель не столько преподает, сколько подтягивает и балансирует между разными группами своих учащихся. Задание инновационных поисков в данной проблеме – опираться в классе на индивидуальное и коллективное творчество, достигать взаимопонимания с воспитанниками. В статье охарактеризованы идея семестровой системы в средней школе Ф. И. Павлова и П. Гезеля, система предметных классов П. Ф. Каптерева и А. Ф. Масловского, полугодовая классная система М. П. Нечаева, абсолютное учения Ю. О. Стовик и К. П. Яновского, внешкольные экзаменационные комиссии М. В. Кашина.

Ключевые слова: форма организации обучения, режим работы школы, инноватика, семестровая система обучения, система предметных классов, полугодовая классная система, абсолютное учение, внешкольные экзаменационные комиссии.

Vyhkushch V. O. The problem of forms of organization of training and the optimal mode of school work at the reception of teachers of the early twentieth century

The article considers the idea of improving the school's work regime by changing the forms of training organization. Contrary to the classical approach, the form of organization of training is considered in the context of the innovation of the early twentieth century, which was carried out through extensive experimentation, the creation of research schools, pedagogical laboratories. Experimental educators opposed the existing general education of the same type, when the logical unity and integrity of the classes were completely lost, no object facilitates the assimilation of another, each subject exists by itself, and the teacher does not teach much, how much he pulls and balances between different groups of his disciples. The task of innovative searches in this problem is to rely on the individual and collective creativity in the classroom, to achieve mutual understanding with the pupils. The article describes the idea of semester system in high school F. I. Pavlov and P. Hezel, the system of subject classes P. F. Kaptereva and A. F. Maslovsky, the semi-annual class system M. P. Nechayev, the absolute teaching Yu. O. Stovik and K. P. Yanovsky, extracurricular examinations of M. V. Kashin.

Key words: form of organization of studies, the mode of work of school, innovation, semester training system, system of subject classes, semi-annual class system, absolute study, extracurricular examinations.