

## **Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах**

15. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К.: Высш. шк., 1990. – 248 с.
16. Крупич В. И. Теоретические основы обучения решению школьников математических задач: дис.... д-ра. пед. наук / Крупич В. И. – М., 1992. – 395 с.
17. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1992. – 126 с.
18. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
19. Кулюткин Ю. Н. Психологические особенности деятельности учителя: мышление учителя / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1990. – 134 с.
20. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
21. Малярченко О. С. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Малярченко О. С. – Луганськ, 2010. – 321 с.
22. Марчук І. П. Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 04 / Марчук І. П. – О., 2009. – 299 с.
23. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач: навч. посібник. 2-ге вид., перероб. і допов. – Харків: Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
24. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, Я. И. Петров и др. / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
25. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
26. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-75.pdf>. – Заголовок з екрану. – Дата звернення: 22. 02. 17.
27. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 576 с.
28. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 173с.

**Лариса Корж-Усенко**, канд. пед. наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID: 000-0001-9538-4147  
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/324-349

### **АКАДЕМІЧНІ ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ: РЕТРОСПЕКЦІЯ ПРАВОВОГО ПОЛЯ ТА ПРАКТИКИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*Дослідження спрямоване на виокремлення провідних тенденцій в організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України на початку ХХ ст. на*

## **Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах**

*підставі ретроспективного аналізу нормативно-правової бази та практики її реалізації у вищій школі. З'ясовано зміни в меті, цінностях, принципах та підходах, змісті, формах, методах, стилі взаємин викладачів зі студентами, систем навчання загалом.*

***Ключові слова:** університет, вищий навчальний заклад, академічна свобода, академічна автономія, варіативний та інваріантний компонент, самореалізація, студент, викладач.*

**Постановка проблеми.** Реформування вищої освіти України передбачає оптимальне сполучення педагогічної інноватики із прогресивними академічними традиціями, що витримали перевірку часом. Нові підходи до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, адекватні євроінтеграційним процесам, зафіксовано в Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.).

**Аналіз актуальних досліджень.** Окремі аспекти позитивного досвіду діяльності вищої школи дорадянського періоду представлено в контексті низки сучасних досліджень: місія університетів, вітчизняні та європейські традиції академічної автономії (А. Андреев, Н. Дем'яненко, В. Кремень, С. Курбатов, С. Посохов, А. Сбруєва), історія університетів, державних і недержавних вищих навчальних закладів у ХІХ – на початку ХХ століття, зокрема педагогічних, гуманітарних, професійно-технічних, жіночих (В. Білан, О. Глузман, В. Грачев, О. Драч, Л. Левицька, К. Кобченко, Г. Косінова, І. Курляк, В. Павлова, І. Федосова, Т. Удовицька), підготовка науково-педагогічних кадрів, діяльність вчених рад (Л. Зеленська, С. Золотухіна, С. Куліш, В. Масич, С. Додонова), самостійна робота студентів (В. Бенера).

Слід зазначити, що зміни в організації педагогічного процесу дорадянського періоду були пов'язані з переглядом як мети та функцій вищої освіти, оптимального типу вищої школи (університетського або спеціалізованого), так і змісту, форм, методів, контролю знань студентів, системи навчання в цілому.

Вивчення сучасної наукової літератури дозволяє констатувати, що більшість дослідників історії вищої освіти не беруть до уваги вікові традиції академічної автономії, «права та привілеї», характерні для європейських та українських вищих навчальних закладів докласичного типу (Острозької та Києво-Могилянської академій), зокрема самостійний вибір вищим навчальним закладом змісту освіти і навчальної літератури, індивідуальна траєкторія навчання студентів, конкурсна основа формування викладацького складу, частину з яких було успадковано класичними університетами в наступні періоди.

**Мета дослідження** – на підставі ретроспективного аналізу нормативно-правових документів та досвіду поєднання академічних традицій та інновацій виокремити провідні тенденції в організації навчального процесу у вищій школі України.

**Виклад основного матеріалу.** Історико-логічний аналіз джерел засвідчив, що проблеми оновлення і вдосконалення навчального процесу активно дискутувалися в науковому і громадському середовищі у ХІХ – на початку ХХ століття. Радикали, апологети ідеї академічної автономії (В. Вернадський, П. Лесгафт, М. Костомаров, М. Ковалевський, Л. Петражицький) виступали за ліквідацію чинної системи університетської освіти, деформалізацію педагогічного процесу, перехід до інституту вільнослухачів, розроблення аутодидактичної моделі вищої школи, втілення ідеї «післяуніверситетської освіти» [38]. Натомість праве крило консерваторів – прихильники «псевдо енциклопедизму», ревні захисники офіційного курсу російського уряду (В. Пуришкевич, К. Победоносцев) застерігали від «наслідків освітнього анархізму». Представники науково-педагогічної думки ліберального спрямування (Д. Багалій, М. Довнар-Запольський, П. Капніст, М. Сумцов) вірили в докорінне оновлення вищої освіти завдяки зміні знаннєвого підходу на особистісно орієнтований, розширенню компетенції академічних громад, витісненню механічного «зазубрювання» матеріалу дослідженням актуальних наукових проблем, пов'язаних з інтересами студентської молоді.

Зрештою, представники групи національно-свідомої інтелігенції (Х. Алчевська, Ф. і О. Колесси, М. Кордуба, І. Крип'якевич, М. Кропивницький, А. Крушельницький, Т. Лубенець, О. Маковей, Олена Пчілка, С. Сірополко, М. Рудинський, С. Рудницький, С. Русова, С. Смаль-Стоцький, Г. Хоткевич, В. Щербаківський) в якості альтернативи казенним вищим школам обстоювали народний університет, угрунтований на принципах народності й культуровідповідності, узгодження з життєвими реаліями, потребами рідного народу та окремої людини. З часом визріла ідея вільного українського університету, суттєвий внесок в опрацювання й популяризацію якої здійснили педагоги, викладачі, митці, громадські діячі: В. Барвінський, Б. Грінченко, М. Грушевський, С. Дністрянянський, М. Лисенко, М. Міхновський, І. Огієнко, С. Петлюра, І. Стешенко, М. Сушицький, М. Сумцов, І. Франко [24].

Текстологічний аналіз нормативно-правової бази дозволяє констатувати непослідовність політики російського уряду щодо забезпечення реальної академічної автономії, її щільну залежність від

геополітичної кон'юнктури. Слід зазначити, що в державних документах та офіційній педагогіці Російської імперії не втрачало чинності формально-інтелектуальне призначення освіти, тоді як у вищих навчальних закладах Австро-Угорщини метою визнавалася «конституційно гарантована свобода науки і навчання» [10, арк. 1].

Опрацювання джерел свідчить, що модель університетів у межах Російської імперії була симбіозом німецької (декларування академічної свободи) і французької (централізоване управління) з домінуванням першої в її австрійському варіанті (імперський консерватизм). Пріоритет республіканських або монархічних засад в організації вищої школи змінювався залежно від геополітичної кон'юнктури, що зафіксовано в законодавстві. Слід зауважити, що суттєве значення для регулювання правовідносин у галузі вищої освіти в XIX – на початку XX століття мали університетські статuti, якими визначалася сфера компетенції різних суб'єктів управління ВНЗ. Порівняльний аналіз дозволяє констатувати: якщо за першим статутом 1804 р. університет було поставлено на чолі навчального округу, то статутом 1835 р. його підпорядковано попечителю навчального округу; третім статутом 1863 р. відновлено університетське самоврядування зі збереженням нагляду попечителя за діяльністю університету, а четвертим статутом 1884 р. скасовано університетське самоврядування та академічну автономію, корпоративність і колегіальність, натомість відновлено жорстку управлінську вертикаль [35; 28, с. 61–62]. Загалом, вивчення законодавчої бази засвідчує непослідовний, суперечливий характер політики російського уряду в галузі управління вищою освітою, адже якщо перший і третій університетські статuti орієнтувалися на республіканську модель, то другий і четвертий – на авторитарну з чіткою субординацією суб'єктів.

Аналіз джерел засвідчує, що хоча Статут 1863 року закріпив розширення меж університетської автономії й колегіального самоврядування, створивши умови для врахування «особливостей» кожного окремого університету у вирішенні навчальних питань, проте компетенція вчених рад в організації педагогічного процесу була чітко регламентованою: рішення про вдосконалення наукової й навчальної роботи, контроль за успішністю студентів потребували затвердження попечителя, а питання поділу факультетів на відділення, об'єднання, роз'єднання, оновлення кафедр, визначення переліку обов'язкових предметів підлягали затвердженню міністра [21]. Вченими радами університетів вирішувалися питання розподілу предметів, порядку

## **Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах**

---

викладання, змін у розкладі, введення додаткових лекцій, що дозволяло вчасно вносити необхідні корективи й забезпечувати належне засвоєння університетських курсів.

Натомість більшість питань щодо забезпечення життєдіяльності університету (розробка Правлінням кошторису, вирішення кадрових і наукових питань, створення наукових товариств), вилучених із компетенції органів самоврядування, передавалися на розсуд попечителя або міністра. Скасування університетського суду, студентського самоврядування, принципу виборності членів викладацької корпорації свідчило про відхід від засадничих атрибутів університетської автономії. Водночас здійснення міністром усіх призначень на вакантні посади, запровадження студентської уніформи, нагляду інспекції за дисципліною і порядком студентів у межах закладу та поза ним, позбавлення стипендії за найменший вияв непокори або підозру в «неблагонадійності» було підпорядковано меті посилення «вірнопідданських чеснот» у викладачів і слухачів.

Порівняльний аналіз дозволив виявити суперечність між прагненням громадськості до узгодження вищої школи з актуальними потребами розвитку суспільства та «охоронним» характером курсу російського уряду, спрямованим на консервацію чинних порядків. З одного боку, держава потребувала висококваліфікованих кадрів, з іншого – передусім дбала про збереження монархічних засад, що зумовлювало пріоритет ідеологічної домінанти (особливо у змісті гуманітарної освіти). Так, ще у 40-х роках XIX століття завдяки позиції вчених рад Київського та Харківського університетів було забезпечено поглиблене вивчення історії філософії, моральної філософії, природного права, логіки, психології, чим поглиблено тенденцію до фундаменталізації освіти [27, с. 95]. Однак, з активізацією національних рухів у Західній Європі періоду «весни народів» під тиском російського уряду обмежено закордонні відрядження викладачів, низку загальноосвітніх дисциплін замінено стислим філософсько-богословським курсом у викладі професорів теології (1850 р.).

Завдяки поживленню громадсько-просвітницького руху, лібералізації суспільства, запровадженню статуту 1863 р. у Російській імперії було посилено диференціацію і спеціалізацію, філософську спрямованість змісту освіти, піднесено роль вчених рад в організації академічного життя. Однак вже за університетським статутом 1884 р. відновлено релігійно-ідеологічну домінанту навчального процесу:

зміцнення позицій богослов'я, історії церкви, класичної філології, скасування спеціалізації, звуження обсягу нових мов, філософських і суспільствознавчих наук (історії Росії і Європи, політекономії, правознавства), що забезпечували формування наукового світогляду і громадянських якостей студентів [21, с. 184]. Зауважимо, що «занурення у класичність», виразний акцент на античній спадщині був покликаний відволікати інтелектуальні зусилля молоді від вирішення нагальних суспільних проблем, супроводжуючись зниженням мотивації та якості знань вихованців. На початку ХХ століття увиразнилася тенденція до розширення спектру навчальних дисциплін, інтенсифікації педагогічного процесу завдяки зростанню тижневого навантаження на більшості факультетів майже удвічі, порівняно з ХІХ століттям, коли лівова частка навчального часу відводилося на вивчення богослов'я та історії церкви і гостро бракувало годин на профільні дисципліни.

Джерела засвідчують, що до складу обов'язкових предметів класичного відділення історико-філологічного факультету Харківського університету входили: богослов'я, вступ до філософії, історія філософії, психологія, логіка, історія грецької й римської літератури, твори античних авторів, історична граматики класичних мов, санскрит, стародавня історія Сходу, Греції та Риму, грецьке право, римське право, історія російської словесності, російська історія, сучасна іноземна мова. Серед предметів за вибором пропонувалося вивчення педагогіки, грецької діалектології, історії Візантії, історії світової літератури, нових мов [28, с. 105]. Зміст освіти на слов'яно-російському відділенні цього факультету був аналогічний першому, за винятком класичного права та вивчення замість санскриту порівняльної граматики індоєвропейських мов, що засвідчує міцність позицій класичних дисциплін. До рекомендованих предметів належали педагогіка, граматики класичних мов, історія мистецтв, етнографія, палеографія, історія російської церкви, нові мови. У програмах виокремлювалися просемінарії зі старослов'янської й російської мов, словесності, слов'янської філології, в роботі яких іноді торкалися особливостей української мови.

Методом порівняння виявлено, що змістовий компонент на аналогічному факультеті Київського університету передбачав низку рідкісних предметів: історія США, історія польського народу, історія арабів, вірменська мова, астрологія, колективна доісторична творчість [28, с. 106]. Крім того, цей університет вирізнявся солідною філософсько-богословською підготовкою. Близьким до

## **Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах**

---

університетських був навчальний план єдиного педагогічного вишу – Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька, що завдяки поглибленому вивченню античної спадщини зажив слави «останнього оплоту класицизму». Приміром, на початку ХХ століття в ньому викладалася «антична ритміка і метристика», тоді як у вищих навчальних закладах під австрійської України перевага надавалася ритміці за новою системою Е. Жак-Далькроза. Опанування загальних предметів у цьому інституті, починаючи з третього курсу, змінювалося спеціалізацією на класиків (вчителів давніх мов), істориків (вчителів історії), словесників (вчителів іноземних мов).

На історико-філологічних факультетах вищих жіночих курсів Києва, Харкова, Одеси перелік обов'язкових дисциплін охоплював загальні (філософія, класична філософія, богослов'я, політекономія, мовознавство, російська мова і російська словесність, слов'янська філологія, загальна історія, російська історія, історія західноєвропейських літератур, історія церкви, історія і теорія мистецтв) і спеціальні (теорія поезії і прози, російська драматична література, російська культура ХVІ століття, історія феодалізму). У 1914 р. до обов'язкових зараховано юридичні, економічні науки, іноземні мови, а перелік спецкурсів зріс до десяти [28, с. 121]. Серед необов'язкових пропонувалося вивчення етнографії, археології, вчення про державу і право. Узгоджуючи нові програми з університетськими, педагогічна рада Харківських вищих жіночих курсів у 1912 р. включила їх складу «Вступ до слов'янознавства», «Філософію» і «Методологію історії», щойно запроваджені до університетського обігу. Загалом, незважаючи на різницю у знаннях випускників чоловічих і жіночих гімназій, більшість слухачок після відповідних компенсаторних занять опанувало університетську програму, демонструючи високий академічний тонус.

На нашу думку, найуразливішим аспектом у розвитку педагогічного процесу була неадекватність навчального матеріалу принципу культуровідповідності, оскільки прагнення викладачів і студентів до поглиблення українознавчої компоненту змісту освіти нейтралізувалося російським урядом. З'ясовано, що ще у приватному Шляхетському інституті де Вольсея в Одесі (1803 р.), згодом реформованому на Рішельєвський лицей із правами вищого навчального закладу (1811 р.), вихованці під керівництвом викладачів-українофілів збирали козацькі старожитності, фольклорні матеріали, писали праці, закладаючи основи «наукової української школи», що розвивалося в Харківському університеті [41]. Необхідно відзначити синкретичний характер українознавчих знань у змісті вищої освіти.

В умовах політики русифікації багато зусиль до посилення українознавчої насиченості лекційних курсів і практичних занять, тематики студентських наукових робіт, навчально-методичної літератури доклали вчені Харкова, Києва, Львова, Одеси, Чернівців: В. Антонович, Д. Багалій, О. Білецького, В. Барвінський, М. Грушевський, О. Грушевський, М. Дашкевич, Г. Кайндль, М. Костомаров, А. Лобода, І. Лучицький, О. Маркевич, А. Метлинський, В. Мова-Лиманський, Г. Павлуцький, В. Перетц, О. Потебня, В. Савва, С. Смаль-Стоцький, І. Срезневський, М. Сумцов, М. Халанський, С. Шелухін. Враховуючи численні студентські петиції про відкриття українських кафедр, вчені ради Київського, Харківського, Новоросійського університетів підтримали ці прагнення. У 1906–1907 рр. спроба викладачів здійснювати викладання українською мовою засвідчила її здатність до використання в навчальному процесі вищої школи. Однак, попри інтерес молоді до українознавства, російський уряд дозволив розробку означеної проблематики тільки поза межами України. Першим вищим навчальним закладом, в якому ціною неймовірних зусиль фундатора запроваджувалося навчання українською мовою стала Музично-драматична школа імені М. Лисенка.

Натомість у цей період у Львівському університеті викладалося 16 українознавчих та україномовних курсів, а у Чернівецькому – 5. Незважаючи на більш помірковану політику австрійського уряду в забезпеченні культурно-освітніх прав громадян, розширення українознавчого компоненту змісту освіти блокувалося рішеннями сенату Львівського університету, в якому домінували професори-поляки.

Загалом, класичні університети України тяжіли до енциклопедичного характеру знань, натомість нові приватні вищі школи концентрувалися на спеціальних дисциплінах. Динамізмом оновлення змісту освіти вирізнявся Київський комерційний інститут, студенти якого серед додаткових предметів залюбки опановували фотографію і стенографію, а також низку нових, щойно започаткованих тут дисциплін: генетику, основи педології, основи психотерапії, товарознавство. Вивчаючи «Економічну географію Південно-Західного краю», студенти переконувалися у потужному виробничому потенціалі України. Ґрунтовна іншомовна підготовка у цьому закладі забезпечувалася не тільки завдяки опануванню поширених нових європейських мов: англійської, німецької, французької, італійської, але й більш «екзотичних» східних: японської, китайської, турецької, арабської, що викладалися переважно їх носіями і мали професійний ухил [23]. Натомість в університетах увага приділялася мертвим мовам.



## **Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах**

---

Схарактеризовано низку чинників, що впливали на ефективність навчального процесу в зазначений період: непослідовність політики уряду в галузі вищої освіти; витіснення особистісно-орієнтованої парадигми, характерної для європейської цивілізації, традиціями державного домінування; правовий і соціальний статус учасників навчального процесу, пригнічення їхньої правосвідомості та свободи, репресії проти «неблагонадійних» викладачів і студентів; порушення принципу вільного розвитку наукового знання; посилення релігійно-ідеологічного спрямування навчання й виховання; тимчасова заборона низки навчальних курсів і напрямів наукових досліджень (філософія, психологія, педагогіка, логіка, природне та європейське право, політична економія, українознавчі дисципліни, тощо); обмеження науково-освітнього співробітництва з Європою стереотипом «самобутньої вітчизняної науки»; вузькість варіативної складової змісту освіти; надмірна регламентація, уніфікація та русифікація навчального процесу; жорстка цензура лекційних курсів і навчальної літератури; використання позитивного європейського досвіду; позиція вчених рад у вирішенні академічних проблем; професійно-педагогічна майстерність, авторитет та особистий приклад викладачів; наполегливість студентів у боротьбі за власні академічні потреби.

В умовах інтенсифікації розвитку ринкових відносин, створення конкурентоздатного освітнього середовища, демократизації суспільно-політичного життя під час революції 1905–1907 рр., представниками науково-педагогічної громадськості Російської імперії було розроблено альтернативну антропологічну модель вищої школи, що відповідала особистісно-зорієнтованій парадигмі, прийнятій в європейській практиці. У період політичної кризи уряд був змушений наважитися на офіційне закріплення ініціатив, що генерувалися «знизу».

Згідно з «Тимчасовими правилами управління університетами відомства Міністерства народної освіти» 1905 р., університетам було надано автономію і студентське самоврядування, зокрема вчені ради здобули право обрання ректорів і деканів, а студенти – право скликання зборів та створення студентських організацій. Значною мірою було відновлено колегіальність у роботі виборних органів університету. Вчена рада здобула право вживати заходів спрямованих на забезпечення правильного перебігу навчального процесу.

Спеціальним указом 1905 р. аналогічне право отримали й вищі жіночі курси. Зрештою, у 1906 р. за широкої участі науково-педагогічної громадськості було підготовлено новий (п'ятий)

університетський статут, який проте не набув чинності внаслідок зміни політичної ситуації в країні. В умовах забюрократизованої Російської імперії академічна автономія мала переважно формальний характер: міністерство затверджувало або скасовувало кадрові призначення і навчальні плани, ухвалені вченими радами, тощо, зберігаючи реальні важелі впливу на функціонування вищої школи. Порівняльний аналіз дозволяє констатувати: якщо в першій половині XIX століття вектор розвитку вищої освіти визначався державою, то згодом – суспільством.

До провідних нововведень в організації навчального процесу належало запровадження з 1906 р. предметної системи навчання замість курсової. Згідно з новою системою, що ґрунтувалася на ідеї автодидактизму, принципах свободи викладання та учіння, докорінним чином змінювалася мета освіти – від підготовки державного службовця до саморозвитку і самовдосконалення творчої особистості – свідомого громадянина суспільства, захисника інтересів рідного народу. Вища школа сприймалася передовою громадськістю як заклад для інтелектуалів із підвищеними розумовими потребами і можливостями – не тільки храм чистої науки, але й справжня кузня національної еліти, культурна оаза, рушій суспільного прогресу, соціальний інститут, що виконує комплекс важливих функцій. Відповідно і викладач, і студент набували нової правосуб'єктності як активні учасники навчального процесу, що закладали підґрунтя для педагогіки співробітництва.

Предметна система була націлена не на «пересічну», а на яскраву особистість талановитого викладача і сильного студента (фактично колеги), здатного до самостійного наукового пошуку. Відповідно авторитарний стиль викладання і менторський тон спілкування поступово витіснялися демократичним. Це потребувало високої професійної майстерності та відповідальності викладача, який не позиціонувався як «недосяжний авторитет» і речник «істини в останній інстанції», а виступав у якості тактовного наставника, публічного шукача істини, розмірковуючи вголос, припускаючись помилок та прилюдно їх виправляючи, іноді з допомогою легкої самоіронії.

Відтепер запропоновані викладачами авторські навчальні курси відвідувалися водночас студентами різних спеціальностей, відповідно до індивідуальної траєкторії навчання. Внаслідок запровадження вільного відвідування лекцій, стрімко зросла роль самостійної роботи студентів. Навчальні плани почали розроблятися самими студентами з урахуванням порад викладачів, що сприяло інтенсифікації навчального процесу. Структура такого плану включала низку міні-планів з окремих

**Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти  
у глобальному, регіональному та національному контекстах**

---

блоків-циклів споріднених предметів, сконцентрованих навколо провідної дисципліни, що визначала спеціалізацію. Це передбачало опанування загальних і спеціальних дисциплін обов'язкового та варіативного блоків. Розклад розроблявся деканатом на основі попередніх записів слухачів відповідно до обраних теоретичних і практичних занять. Зауважимо, що пропозиції необов'язкових курсів визначалися насамперед колом наукових інтересів викладача.

Прикметно, що в підастрійських вищих школах при наданні дозволу на викладання нового навчального курсу керувалися насамперед академічними, а не ідеологічними міркуваннями. Так, на засіданні гуманістичної комісії Львівського університету 1908 р. відомий український громадський діяч, професор К. Студинський висловився «за» створення кафедри російської мови та письменства із започаткуванням відповідного лекторату, апелюючи до «суто наукових міркувань, адже кожна освічена людина може познайомитися в «першовзорі» з великими митцями пера і духу російського народу» [40, арк. 52].

Зауважимо, що навчальні програми Львівського університету передбачали чіткий розподіл дисциплін за відповідними викладачами із зазначенням обсягу годин, днів і часу їх проведення, переліку тем для обговорення на семінарах, списку основних джерел [1, с. 298]. Це дозволяло студентам прогнозувати майбутнє навчальне навантаження, зорієнтуватися у різновидах аудиторних і самостійних робіт. Порівняльний аналіз показує, що інтенсифікації навчального процесу у Львівському і Чернівецькому університетах сприяло викладання низки дисциплін національними мовами, поглиблення загальноосвітньої складової підготовки, пізнавально-прикладного характеру занять, науково-популярного стилю викладання.

В умовах предметної системи навчання вибір студентами факультету здійснювався по завершенні навчання на пропедевтичному загальноосвітньому факультеті, а всі дисципліни протягом перших років навчання мали елективний характер – принаймні у приватних ВНЗ. Відповідно режим контролю знань набував більшої гнучкості, залежно від бажання слухача бути атестованим з обраних предметів у зручний час, що сприяло появі категорії «вічних студентів», які могли здобувати освіту протягом тривалого терміну. Водночас студенти отримали змогу здійснення кількарізових спроб (у середньому до 3 разів) перескладання «незадовільно» в екзаменаційних комісіях за наявності поважних причин [16, арк. 4 зв.].

Необхідно зазначити, що більшою відкритістю до нововведень, гнучкістю розкладу й режиму відзначалися щойно створені приватні виші, що мали суттєві успіхи у втіленні предметної системи навчання, хоча окремі факультети і викладачі зволікали із здійсненням реформи. Так, якщо історико-філологічний і фізико-математичний факультети Одеських вищих жіночих курсів негайно запрацювали за предметною системою, то юридичний і медичний прагнули уникнути труднощів перебудовчого процесу. Найбільшу відданість традиціям і недовіру до інновацій демонстрували ВНЗ закритого типу – Київської духовної академії та Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька, що характеризувалися жорстким режимом життєдіяльності викладачів і вихованців, превалюванням виховної складової підготовки студентів над навчальною.

Неоднозначною була реакція технічних вишів: Київський політехнічний інститут одним із перших в імперії реалізував нову навчальну систему; натомість керівництво Харківського технологічного інституту наполягало на її недоцільності. Комплексна система підготовки фахівців, запроваджена в Київській політехніці з 1898 р. передбачала теоретичні заняття, експериментальні дослідження, заводські практики, навчальне проектування, виразну професійну спрямованість викладання загальноосвітніх предметів (історії, літератури, малювання).

Аналіз джерел показує, що на початку ХХ століття лекційна форма навчання зберегла статус основної форми організації навчально-пізнавальної діяльності. Однак відвідування лекційних занять залишалося вкрай незадовільним: спочатку на них могло записуватися дуже багато студентів, однак активно працювали тільки одиниці. Зазвичай, лекційний матеріал конспектувався окремими найсумліннішими слухачами, зусиллями яких упорядковувалися або й друкувалися курси улюблених викладачів, що вважаємо гідним виявом почуття вдячності своїм наставникам. Напередодні випробувань винахідливі вихованці пропонували власні конспекти іншим однокурсникам за умовну винагороду. З метою підвищення мотивації до навчальної діяльності відповідно до статуту 1884 р. студентам було дозволено відвідування лекцій на інших факультетах та обрання лекторів, що потребувало високого рівня свідомості і самоорганізації.

Опрацювання конспектів лекцій і методичних рекомендацій дозволяє констатувати, що викладачі ретельно обмірковували структуру та форму подання навчального матеріалу, використання

## **Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах**

---

доцільних засобів концентрації уваги й активізації мислення слухачів за допомогою ілюстрацій, таблиць, препаратів, моделей. Ентузіасти науково-педагогічної справи не обмежувалися оприлюдненням конспектів лекцій і констатацією наукових фактів з використанням догматичного й акроаматичного методів викладання, віддаючи перевагу конструктивному діалогу з аудиторією, висуненню несподіваних гіпотез, доцільно організованій запитальній діяльності, обґрунтуванню оригінальних висновків і узагальнень [22, с. 62].

Запорукою високого рівня проведення лекційних занять була компетентність викладача, раціональне використання часу, визначення оптимального навчального навантаження, різноманітність дидактичних засобів і прийомів, забезпечення належної підготовки учасників навчального процесу з акцентом на самодіяльності студентів. Так, попередня підготовка слухачів до чергової лекції у Харківському технологічному, ветеринарному і сільськогосподарському інститутах передбачала повторення засвоєного матеріалу шляхом опрацювання конспектів, з'ясування нових термінів, написання тез на основі виокремлення головного, порівняння різних підходів, поглиблення здобутих знань із використанням додаткової літератури та міжпредметних зв'язків, унаочнення на рисунках, студіювання наступної теми згідно з планом і списком рекомендованих джерел [26; 34]. Закріплення лекційного матеріалу здійснювалося у позанавчальний час завдяки залученню студентів до дослідження доручених викладачем окремих питань в умовах лабораторій, кабінетів, клінік університетів та інститутів. Як свідчать спогади сучасників, окремі викладачі доповнювали ці традиційні форми роботи неформальним спілкуванням вдома за склянкою чаю, де влаштовували бесіди і консультації. Таким чином, лектори і слухачі, керівники практичних занять та їх виконавці ставали співучасниками і співтворцями евристичного навчального процесу з елементами наукового відкриття [22, с. 62].

На відміну від університетів, у вищих школах технічного профілю акцент робився не на теоретичних знаннях, а на практичних навичках, що набували широкого розповсюдження і популярності у студіюючої молоді. Адже другий період навчання присвячувався проектній діяльності, що дозволяло враховувати нахили і потреби кожного студента. Розроблені чотири програми для машинобудівельного відділення Харківського технічного інституту було адаптовано до виконання проектів лісопильні, судно-, залізнице- або сільськогосподарського машинобудування з

різними варіаціями навчальних планів. Відповідно на хімічному відділенні запропоновано низку програм щодо проектів хімічного, керамічного заводів, заводу сільськогосподарських технологій і харчових продуктів [17, арк. 88 а–97]. При розробці авторського проекту особлива увага зверталася на його вигідність, ґрунтовність, собівартість, урахування відходів і побічних продуктів, тощо. Високо цінувалася здатність студента до здійснення порівняльної оцінки різних способів виробництва й обрання найдоцільнішого з них [13, арк. 4 зв., 18–25].

Репрезентативними критеріями ефективності предметної системи було посилення мотивації, пожвавлення інтересу до навчання, ретельність і сумлінність у здобутті знань, умінь та навичок з боку слухачів, що в цілому сприяло зростанню успішності студентського загалу. Водночас практика вільного відвідування лекцій, порушення послідовності складання іспитів призвели до суттєвої диференціації і поляризації навчальних досягнень студентів: обдаровані, діставши сприятливі умови для самореалізації, зарекомендували себе як перспективні науковці, ставши основою кадрового резерву ВНЗ. Натомість менш здібні, свідомі й активні без посиленого адміністративного контролю і негативного стимулювання діяльності стрімко знизили свої академічні показники, ризикуючи потрапити до категорії «вічних студентів». Нова система викликала невдоволення представників консервативної професури, яка нарікала на труднощі зі складанням розкладу, поділом студентів на групи, конкуренцію в середовищі викладачів.

Слід зазначити, що поглиблення вузько спеціалізованого характеру навчальних дисциплін, щільно пов'язаних із колом інтересів і наукових досягнень викладача дозволяло забезпечувати не поверхово-оглядовий, а ґрунтовний науковий рівень занять. Зміст лекційних курсів поступово набував актуального звучання, аргументованості, методологічного і методичного вдосконалення, спрямованого на розвиток критичного мислення студентської молоді. Подальшого розповсюдження набули лекції-диспути, на яких викладачі порушували ще не вирішені наукою питання, запитуючи «поради» у студентів. Це потребувало піднесеного інтелектуального тону учасників навчального процесу, передбачаючи формулювання лектором наукових гіпотез, відображення широкого діапазону різних підходів до певної проблеми, джерел і літератури, формулювання оригінальних узагальнень. Відповідні вимоги щодо володіння навичками наукового дослідження (обґрунтування методів,

## **Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах**

джерелознавчий та історіографічний аналіз) висувалися і щодо студента. Виразною тенденцією оновлення змісту освіти було посилення краєзнавчого спрямування навчального процесу, тематики лекцій та наукових робіт (зокрема, конкурсних), що було характерним для вищих шкіл під російської і під австрійської України.

Більшість викладачів на початку ХХ століття не дозволяли собі «спочивати на лаврах»: в умовах жорсткої конкуренції на ринку інтелектуальних послуг вони змушені були примати руку на пульсі часу, постійно доводити власну обізнаність із останнім словом науки, невтомно шукаючи шляхів до серця і розуму студентів. Оскільки багато предметів мало характер оригінального авторського курсу, то його рівень залежав від наукових переконань і громадянської позиції конкретного викладача, що позначалося на тематиці семінарських занять, рефератів, конкурсних робіт. Так, якщо у Харківському університеті в курсі етнографії, покликаної сприяти розкриттю потенціалу рідного народу, принаймні торкалися історичних і побутових особливостей українців, то в Київському (з подачі професора М. Довнар-Запольського) обмежувалися вивченням життєдіяльності різних етносів Московської держави і Великоросії. Натомість у процесі викладання курсу російської історії професор В. Антонович робити акцент на питаннях з історії України.

У практиці вищої школи початку ХХ століття зустрічалися випадки усунення студентами викладачів від виконання обов'язків через низьку компетентність, використання застарілих посібників, «сірість і млявість викладання», «драконівські» вимоги і заниження оцінок [11]. Відкриті пробні лекції, що широко практикувалися у вищій школі слугували перепусткою претендентам до викладацької діяльності, дозволяючи всім присутнім виступати в якості незалежних експертів. Окремі лекції збирали понад тисячу слухачів. Традицією вищої школи було відвідання колегами лекційних занять, що проводилися справжніми світочами науки і майстрами своєї справи. Так, відомий мовознавець М. Овсянко-Куликовський вже в якості професора протягом тривалого часу насолоджувався виступами свого наставника, засновника школи філософського мовознавства професора О. Потебні. Опрацювання першоджерел засвідчує, що високим науково-методичним рівнем, насиченням українознавчим матеріалом вирізнялися лекції та семінари В. Антоновича, Д. Багалія, М. Грушевського, О. Єфименко, В. Лазурського, В. Перетца, Н. Полонської-Василенко, С. Русової, С. Смаль-Стоцького, М. Сумцова, П. Юркевича.

Викладачі прагнули до ширшого використання наочності, ілюстрацій, малюнків, діаграм, демонстраційного й екскурсійного методів, концентричного принципу, технічних засобів навчання («чарівних ліхтарів» і навіть фрагментів наукового кіно). Так, активною демонстрацією діапозитивів вирізнялися професор О. Краснов і приват-доцент С. Таранушенко, виготовлення яких здійснювалося коштом Харківського університету. На лекціях і семінарах приват-доцента М. Косача завдяки використанню обладнання магніто-метереологічного кабінету студенти оволодівали навичками самостійної роботи на метереологічній станції, що дозволило в 1901 р. започаткувати обстеження всієї Харківської губернії [31, с. 91]. Геологічні й мінералогічні колекції, навчальні посібники лабораторій порівняльної фізіології, зоології слугували для демонстрацій на лекційних і семінарських заняттях, а прилади фізичного кабінету – для проведення дослідів під час практичних занять, університетських і публічних лекцій. Упродовж канікул ботаніки традиційно заготовляли сухі і спиртові екземпляри рослин для систематики. Заняття на медичних факультетах супроводжувалися лікарською практикою, проведенням розтинів тіл, хірургічних операцій, тощо.

Практичні заняття передбачали наукові бесіди, письмові відповіді на поставлені питання, критичний аналіз першоджерел, статистичних відомостей, матеріалів археологічних, етнографічних, фольклористичних експедицій, екскурсій, конспектування й усний виклад частини науки за класичними творами, написання семестрових робіт і творів, проведення дослідів та експериментів під керівництвом наставників, творчі завдання з іноземної мови, створення ігрових ситуацій (моделювання судових процесів з подальшим їх обговоренням – на юридичному факультеті), тощо [22, с. 60]. Завдяки практичним заняттям забезпечувався зв'язок із засвоєним лекційним матеріалом, закріплення найважливіших питань і водночас здійснювалася підготовка до науково-дослідної діяльності. Так, краєзнавець, засновник Харківської школи геоморфологів професор І. Леваківський робив акцент на історичному і порівняльному методах, організовував для студентів екскурсії Дніпром, Донецьким кряжем; засновник природничо-географічної школи професор О. Краснов віддавав перевагу екскурсіям на Кавказ, куди любляв возити студентів і професор мистецтвознавства Ф. Шмідт, розкриваючи вплив грузинської та вірменської культури на українську. Для учасників семінарію професора В. Перетца традиційними стали «польові дослідження», екскурсії до різних регіонів України для вивчення їх культурно-



**Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти  
у глобальному, регіональному та національному контекстах**

---

історичних особливостей, інтенсивна робота в архівосховищах, участь у засіданнях Петербурзької академії наук, де порушувалися проблеми розвитку української мови [29].

Керівництво обговоренням певної теми на практичному занятті провадилося викладачем, який залучав студентів до участі в дискусії, спрямовував її перебіг у разі відхилення учасників від сутності предмету, підбивав підсумки заняття. Так, на історико-філологічному факультеті професор обирав і часто використовував «епохальний» (конкретно-історичний підхід), тематично розбиваючи певну епоху, а студенти, підготувавши реферати, в певній хронологічній послідовності висвітлювали її, відповідаючи на запитання колег і зауваження опонентів [22, с. 64].

Оновленню навчального процесу сприяла здатність вищої школи до засвоєння передового педагогічного досвіду із близького й далекого зарубіжжя. Незважаючи на ризик підозр у політичній неблагонадійності, активізувалися науково-освітні візити вчених із Наддніпрянщини до підастрійської України (професори В. Перетц, В. Лазурський, приват-доценти О. Маркевич і В. Щербаківський, культурний і громадський діяч Г. Хоткевич), насамперед для участі у засіданнях Наукового товариства імені Т. Шевченка, вивчення зібрань музеїв та архівів, ознайомлення з роботою українських гімназій та просвітницьких товариств.

Законодавицею інновацій виступала Вища школа соціальних наук, створена базі Сорбонни знаним вченим-соціологом, редактором першої енциклопедії українознавства «Український народ у його минулому та сучасності», професором М. Ковалевським. До викладання в закладі, що вирізнявся свободою думки, було залучено провідних вчених і громадських діячів (зокрема, М. Грушевського, Ф. Вовка); активно використовувалися найсучасніші технічні засоби навчання, зокрема магнітофон. Цікаво, що згідно з резолюцією наради ректорів вищих навчальних закладів у Відні 1912 р. рекомендувалося ширше практикувати роботу «з навушниками» [10, арк. 2].

Якщо раніше вчені здійснювали стажування у країнах Західної Європи, то з початком ХХ століття – все частіше в Сполучених Штатах Америки [12]. Аналізуючи причини високої якості знань вихованців Геттінгенського університету в галузі фізико-математичних наук, приват-доцент А. Пшеборський відзначав блискуче викладання (простота викладу, аргументованість, оригінальність висновків), плідну співпрацю викладачів і студентів, відкритий доступ до

використання багатой матеріально-технічної бази [33, с. 26–34]. Проте в умовах Російської імперії головною перешкодою вдосконалення навчального процесу було незадовільне матеріально-технічне забезпечення вищих шкіл. Так, брак елементарних гігієнічних умов клінік Харківського університету був причиною смерті багатьох пацієнтів [2, с. 54]; стан музею витончених мистецтв загрожував загибеллю колекцій картин та експонатів. Вкрай незадовільною була астрономічна обсерваторія, доки в кінці XIX століття коштом університету й жертводавців не було споруджено нову – одну з кращих у Російській імперії; переважно недержавними засобами було переобладнано хімічну й фізичну лабораторії, зоологічний музей, метеорологічну станцію, споруду архіву, етнографічного відділення і бібліотеки, школу-майстерню для підготовки точних механіків. Однак критично незадовільний стан допоміжних установ не дозволяв витримувати конкуренцію з багато обладнаними політехнікумами й технологічними інститутами, тим паче в Західній Європі та США.

У цей період було апробовано і втілено у практику вищої школи різноманітні методичні інновації; катехизисний метод поступово витіснявся концентричним. Аналіз джерел свідчить, що у вищих навчальних закладах асистентами і запрошеними фахівцями проводилися два різновиди репетицій: концентричні та звичайні. Раціональне поєднання індивідуальних і групових форм навчання поєднувало розумову роботу слухачів, сприяло розвитку здорової конкуренції у студентському середовищі. Екстернатна форма навчання виявилася доцільною для обдарованих студентів, які завершували свої наукові роботи.

На природничому відділенні Харківського університету проводилися «малі практикуми» (для всіх студентів першого курсу) та «великі практикуми» (для зоологів четвертого курсу) [32, с. 37]; було апробовано практичні заняття з анатомії людини, що викликали значний інтерес у студентів, але за браком необхідного матеріального забезпечення складно було досягти їх належного рівня. Обсягом і різноманітністю вирізнялися практичні заняття у процесі підготовки фармацевтів, що полягали у здійсненні кількісного та якісного аналізу препаратів (на першому курсі), у виготовленні препаратів та оцінці їх якості, починаючи з другого курсу.

Індивідуалізація та диференціація навчального процесу здійснювалася завдяки дорученню окремим студентам творчих завдань, спрямованих на вирішення певної наукової проблеми, проведенню спільних наукових досліджень викладачів і вихованців, створенню праць у

## **Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах**

---

співавторстві наставників з молодими перспективними науковцями. Для вдосконалення володіння іноземною мовою, поглиблення професійних знань, умінь, навичок та з метою підготовки нової науково-педагогічної зміни практикувалося стажування студентів за кордоном (особливо Київським комерційним інститутом, Вищими жіночими курсами). Так, щороку 20 кращих студентів Київського комерційного інституту, які становили основу кадрового резерву направляли у закордонні відрядження. У програмних документах нових вишів було зафіксовано збільшення питомої ваги практичних занять, порівняно з університетським форматом і колоквиумів, як форми контролю знань. Порівняльним чином з'ясовано: якщо в університетах обсяг практичних занять значно поступався лекційним годинам пересічно у співвідношенні 1:3, то у спеціальних вищих школах (технічних, комерційних, сільськогосподарських) – ці пропорції урівноважувалися. Встановлено, що максимальної індивідуалізації навчального процесу було досягнуто у роботі вищих музичних шкіл.

У процесі роботи гуртків слухачами здійснювалася підготовка і захист рефератів, виголошення й обговорення доповідей. Плідністю вирізнялися літературний (під керівництвом приват-доцента В. Лазурського) і природничий (професора В. Мелікова) на Одеських вищих жіночих курсах, філософський гурток (професора П. Светлова) – на Київських. Гідні роботи студенток оприлюднювалися у власних виданнях: «Мінерва» (Київські вищі жіночі курси), «Літопис» (Вищі жіночі курси О. Жекуліної), «Праці слухачок» (Одеські вищі жіночі курси).

Для забезпечення належної підготовки викладачі рекомендували студентам опрацювання найсучаснішої літератури, причому значну її частину – іноземною мовою. Журнальна лекторія в бібліотеці Новоросійського університету дозволяла безпосередньо знайомити студентів з новітніми періодичними виданнями. Деякі викладачі, приміром М. Сумцов, в оглядах викладання офіційно зафіксували, що проводять консультації після лекцій і вдома.

Суттєво зросла питома вага практичних і семінарських занять, самостійної роботи студентів, різних видів практик, загальноосвітніх та виробничих екскурсій. Так, студенти Київського політехнічного, Харківського технологічного інститутів здійснювали екскурсії і практикувалися на провідних підприємствах країни (зокрема, П. Харитоненка, Л. Кеніга, бельгійському заводі в Сумах, промислових гігантах Донецько-Криворізького басейну, тощо), на що призначалося значне фінансування з перспективою подальшого працевлаштування [14, арк. 15].

Порівняльний аналіз педагогічної практики студентів показує, що цей вид діяльності за обсягами і спектром вимог дістав значного розвитку у вищій школі Російської імперії. Натомість у Львівському університеті станом на 1915 р. педагогічну практику здійснювали тільки ті студенти четвертого курсу філософського факультету, які готувалися до вчительської діяльності [7]. Суттєве значення для поглиблення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів мав Педагогічний семінар під керівництвом доктора Б. Маньковського, лекції українських і польських професорів (І. Бартошевський, Й. Делькевич, М. Паливода, Б. Яшовський). Серед викладачів психолого-педагогічних дисциплін підросійських вищих навчальних закладів слід відзначити Д. Тихомирова (Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька) і С. Ананьїна, який запровадив експериментальні дослідження з педагогічної психології на семінарських заняттях у Київському університеті. Заслуженої слави зажили психологічні семінарії київських професорів Г. Челпанова і В. Зеньківського, одеського професора М. Ланге в Новоросійському університеті та на вищих жіночих курсах. У цей період семінари виконували функцію наукової лабораторії, де студенти випробовували свою здатність до самостійної пошукової діяльності.

Завдяки гостро актуальному, порівняно з підручниками, випереджальному характеру знань, ознайомленню з методологічними принципами й технічними прийомами збирання та опрацювання матеріалу винятковою популярністю користувалися семінари професорів В. Перетца і А. Лободи з російської словесності, доцента Н. Полонської – з археології та з історії первісного християнства в Київському університеті та на вищих жіночих курсах [6], статистичний семінар професора О. Русова в Київському комерційному інституті, статистично-економічний семінар професора В. Левицького, цивілістичний (професора В. Гордона) в Харківському університеті [36]. Так, на цивілістичному семінарі здійснювалося вирішення практичних завдань з юриспруденції, закріплення лекційного матеріалу на репетиційних заняттях завдяки підготовці стислих повідомлень, розігрування елементів судового провадження (зокрема, обговорення таких актуальних проблем, як рішення Державної думи або наслідки нових нормативно-правових актів, розбіжності між «буквою закону» й життєвими реаліями). Засідання семінару збирало до 100, (в окремих випадках – до 300 учасників і спостерігачів) [22, с. 65], часто затягувалося до опівночі.

## **Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах**

---

На семінарах здійснювалася підготовка студентів до написання дипломних робіт, проведення професорських занять і репетицій [30]. Іноді здійснювалася робота в невеличких групах по 2–4 студенти, які спільно досліджували певну проблему, висуваючи одного доповідача. Протягом року пересічно відбувалося 5–10 семінарських засідань. Цікаво, що практикувалися й такі семінари, на яких відповідно до теми засідання головували різні викладачі і фахівці, що сприяло налагодженню співробітництва з різними зацікавленими установами, організаціями, приватними особами.

Вихованці «Семінару української філології» (1909 р.) під керівництвом професора О. Колесси на базі Львівського університету за семестр пересічно готували по дві наукових роботи, присвячених життю і творчості видатних українських письменників, історії місцевого шкільництва, фольклору [9]. Тому багато з них згодом стали знаними науковцями. Аналіз спогадів засвідчує, що педагогічний хист відомого історика М. Грушевського найбільше розкривався не стільки за лекційною кафедрою, як у роботі семінарію, що вирізнялися яскраво вираженим авторським підходом і слугував гарним стартом для перспективної молоді.

Порівняльний аналіз показує: якщо раніше за пропуски лекцій без поважних причин або за провал випробувань студенти підлягали покаранню (публічна догана, карцер, штраф, не допуск до іспитів, відрахування), то на початку ХХ століття почали віддавати перевагу засобам позитивного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності. Утверджувалася практика соціальної допомоги студентам: працевлаштування молоді, надання позичок, оплата житла малозабезпеченим. Практикувалося вручення солідних гонорарів талановитим студентам (до 250 руб.) за публікації наукових статей або переклад найактуальніших курсів лекцій зарубіжних авторів [4]. Для ширшого ознайомлення міжнародної громадськості з результатами наукових досліджень праці деяких студентів і професорських стипендіатів виходили у світ іноземними мовами. Згідно зі статутом студентського наукового семінару (1897 р.) професора С. Смаль-Стоцького, присвяченого історії української літератури, в Чернівецькому університеті було передбачено по 50 гульденів премії вихованцям за кращі доповіді й письмові розвідки [18, арк. 141–142 зв.]. Міністерство освіти та віровизнань Австрійської імперії призначало грошові винагороди для тих студентів Львівського університету, які гарно

зарекомендували себе у процесі педагогічної практики, що сприяло професійному самовдосконаленню майбутніх вчителів [18, арк. 141].

Своєрідним моральним заохочення для найсумлінніших студентів було відзначення їхніх здобутків у щорічних звітах вищих навчальних закладів, удостоєння золотими медалями, дипломами першого ступеня. Позитивно зарекомендувати себе перед академічною громадою дозволяла участь у конкурсі студентських наукових праць з тематики, запропонованої факультетами або обраної самостійно, переможці яких відзначитися преміями, почесними відгуками визнаних авторитетів. Ефективним засобом активізації навчального процесу були інтелектуальні змагання між найбільш обізнаними студентами, що збирали переповнені зали спостерігачів. Свідченням значного суспільного інтересу до публічних диспутів з актуальної проблематики є розлогі репортажі, оприлюднені у періодичних виданнях. Адже аргументований та переконливий виступ диспутантів слугував перепусткою до академічного визнання, був шансом заявити про свою ерудованість широкому загалу.

Дієвим засобом стимулювання творчої активності студентів слугували стипендії, кількість яких у кожному з університетів під російської України коливалася у межах 150, причому близько третини з них були державними, а більшість – приватними і громадськими. Приватними особами переважно утримувалося по 1 стипендії, іноді 2-4, а найбільше – 20 стипендій забезпечив сумський промисловець і меценат І. Харитоненко. Порядок надання стипендій та премій регламентувався відповідними документами, що містив умови для претендентів: від вимоги сумлінності у навчанні до більш деталізованих, із зазначенням віровизнання, національності, походження (стан, губернія), громадянства, матеріального забезпечення, поведінки. До найпопулярніших належали стипендії за походженням, тому часто за рівних можливостей претендентів перевага надавалася земляку фундатора.

У вищих навчальних закладах Галичини й Буковини розповсюдженими були стипендіальні фундації для студентів-поляків, євреїв, німців. Серед жертводавців, націлених на сприяння студентам-українцям особливою щедрістю вирізнялися професор М. Грушевський, підприємець і меценат Є. Чикаленко, письменник О. Кониський, митрополит А. Шептицький, а також «Українське наукове товариство імені Шевченка», «Український народний дім у Львові», «Просвіта» [39, арк. 1]. Призначення цих стипендій полягало у

**Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти  
у глобальному, регіональному та національному контекстах**

---

формуванні нової генерації українських вчених, які б розвивали різні галузі наукового знання. Так, у положенні до наукового конкурсу «Українського народного дому у Львові» 1905 р. зазначалося, що стипендіати обов'язково мають бути українцями греко-католицького обряду із малозабезпечених родин Галичини, які мають зразкову поведінку та успішно вивчають юридичні, філологічні, медичні або технічні науки. Стипендіат міг послуговуватися стипендією до завершення студій, а в разі успішного складання іспитів на ступінь доктора – ще протягом двох років [8, арк. 5–7]. Свідченням високих моральних якостей представників тогочасної молоді є випадки відмови від стипендії на користь більш гідних або бідних товаришів.

Загалом, ефективність навчального процесу значною мірою залежала від характеру його взаємодії учасників, відчуття «духовної спорідненості»: від викладачів, які окресливши завдання та сутність проблеми, влучно й переконливо обґрунтовували власну позицію, вдавалися до доречних прикладів та порівнянь, забезпечували сприятливий мікроклімат, і студентів, які брали активну участь у спільному пошуку істини. З пасивного слухача, об'єкта впливу, «сприймача» матеріалу студент поступово перетворювався на суб'єкта, здатного до свідомого і критичного засвоєння навчальної інформації, аналізу обраної проблеми, аргументації власних міркувань, узагальнення, формулювання самостійних висновків. Однак на заваді становленню суб'єкт-суб'єктних взаємин в академічному середовищі була схильність окремих викладачів до застосування монологічних форм навчання і використання одноманітної літератури.

Синхронний і діахронний аналіз дозволяє констатувати, що найбільш повної реалізації нової моделі вищої школи вдалося досягти у практиці щойно створених (переважно недержавних) вишів. Це Вищі жіночі курси (Київ, Харків, Одеса), Київський Фребелівський інститут, Київський політехнічний інститут, Київський комерційний інститут, Гірничий інститут у Катеринославі, Київська й Одеська консерваторії, Новоросійський вищий міжнародний інститут тощо.

Методом порівняння виокремлено низку переваг запровадженої на початку ХХ ст. предметної системи навчання (зорієнтованої на автономну модель вищої школи) щодо традиційної курсової, яка відповідала авторитарній моделі: пріоритет інтенсивного характеру засвоєння знань над екстенсивним; розширення варіативної складової змісту освіти за умови збереження базисного (інваріантного) блоку; увиразнення нових критеріїв ефективності навчального процесу –

рівня оволодіння студентом науковою методологією дослідження замість механічного засвоєння усіх дисциплін навчального плану; диференціація та індивідуалізація навчання, адаптація до потреб і нахилів студентів (розробка індивідуальних навчальних планів на основі низки запропонованих варіантів); започаткування студентоцентричного підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу; посилення мотивації та академічного тону викладачів і студентів, творча атмосфера спільного пошуку, налагодження співробітництва, консультативна роль наставника; заміна «підручничкового» («школярського») характеру викладання на науковий, що дозволяло забезпечувати високий рівень фундаментальної та спеціальної підготовки фахівців.

**Висновки.** Отже, після запровадження за «Тимчасовими правилами» (1905 р.) університетської автономії завдяки доцільному поєднанню академічних традицій та інновацій на початку ХХ століття увиразнилися такі тенденції розвитку навчального процесу: в меті освіти – від підготовки чиновника-функціонера до формування творчої особистості-громадянина; у цінностях – свобода викладання, навчання та наукового пошуку; поєднання загальнолюдського і національного; у принципах і підходах – антропоцентризм, гуманізація, гуманітаризація, культуро відповідність, індивідуалізація, диференціація, інтеграція знань; у змісті – пріоритет матеріального над формальним, поглиблення наукової насиченості, практичної доцільності, професійного спрямування; у формах – від монополії лекцій до урівноваження їх практичними заняттями; у методах – від репродуктивних до продуктивних, поєднання концентричних, проектних, лабораторних методів роботи; у стилі взаємин учасників навчального процесу – від авторитарного, що характеризувався домінуванням особистості викладача до демократичного; у структурі – відкриття нових спеціальностей, кафедр, навчально-допоміжних установ; у системі навчання – перехід від курсової до предметної, що передбачав розробку індивідуальних навчальних планів з акцентом на самостійній роботі, практичних заняттях, проектній діяльності, наукових дослідженнях студентів.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у визначенні викликів та ризиків реалізації академічних інновацій, зміни системи навчання у вищій школі в умовах сучасної України.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бенера В.Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина ХІХ – кінець ХХ ст.) / В.Є. Бенера. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.



**Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти  
у глобальному, регіональному та національному контекстах**

2. Бузескул В. История Харьковского университета при действии Устава 1884 г. (с 1884 по 1905 г.) / В. Бузескул. – Х.: Тип. А. Дарре, 1905. – 89 с.
3. Грачев В. В. Становление и развитие высшего негосударственного образования в России (вторая половина XIX – начало XX века): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. В. Грачев. – М., 2000. – 144 с.
4. Державний архів м. Києва (далі – ДАК). – Ф. 16. – Оп. 437. – Спр. 104. – Арк. 1.
5. ДАК. – Ф.16. – Оп. 465. – Спр. 1288. – Арк. 1-18.
6. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 1289. – Арк. 1-20.
7. Державний архів Львівської області (далі – ДАЛО). – Ф. 26. – Оп. 7. – Спр. 110. – Арк. 1-86.
8. ДАЛО. – Ф. 26. – Оп. 13. – Спр. 183. – Арк. 5-7.
9. ДАЛО. – Ф. 26. – Оп. 13. – Спр. 353. – Арк. 4.
10. ДАЛО. – Ф. 26. – Оп. 13. – Спр. 552. – Арк. 1-2.
11. Державний архів Харківської області (далі – ДАХО). – Ф. 667. – Оп. 286. – Спр. 149. – Арк. 1-16 арк.
12. ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 99. – Арк. 1-327.
13. ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 763. – Арк. 1-66.
14. ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 770. – Арк. 1-258.
15. ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 795 – Арк. 1-179.
16. ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 807. – Арк. 1-33.
17. ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 849. – Арк. 1-244.
18. Державний архів Чернівецької області. – Ф. 3. – Оп. 2. – Спр. 15071. – Арк. 1-142 зв.
19. Додонова Г. В. Аудиторна і позааудиторна робота працівників університетів Надніпрянської України другої половини XIX – початку XX ст. / Г. В. Додонова // Південний архів. Серія : Історичні науки. – 2008. – Вип. 28-29. – С. 55-60.
20. Encyclopedia. Львівський національний університет імені Івана Франка : в 2 т. Т. 1 : А-К / [видавнича рада : І. О. Вакарчук (голова) та ін.]. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 716 с. + 112 с. вкл.
21. Зеленська Л. Д. Учені ради в системі діяльності університетів України XIX століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Д. Зеленська. – Х., 2012. – 612 с.
22. Золотухіна С. Т. Діалогове навчання як засіб професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів : історичний аспект : монографія / С. Т. Золотухіна, В. В. Масич. – Харків, 2014. – 183 с.
23. Известия Киевского коммерческого института. – 1914. – Кн. XXI. – К., 1914.
24. Корж-Усенко Л. В. Народні університети в Україні як феномен освіти дорослих / Л. В. Корж-Усенко // Науковий вісник Львівського національного університету імені І. Франка. Серія : Педагогічні науки – 2017. – № 32.
25. Косінова Г. О. Харківський університет наприкінці XIX – на початку XX століття : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України» / Г. О. Косінова. – Х., 2003. – 288 с.

**Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти  
у глобальному, регіональному та національному контекстах**

26. Костенко Ю. Т. Двадцятипятилетие Харьковского технологического института, Устава Харьковского технологического института Императора Александра III (1885–1910) / Ю. Т. Костенко. – Х. : Тип. Зильберга, 1910. – 210 с.
27. Курило Л. Ф. Проблеми вітчизняної університетської освіти в XIX – на початку XX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Ф. Курило. – Кам'янець-Подільськ, 2007. – 228 с.
28. Левицька Н. М. Вища гуманітарна освіта (друга половина XIX – початок XX ст. : монографія / Н. П. Левицька. – К., 2012. – 395 с.
29. Міщук С. Формування науково-практичних засад опису рукописних книг та стародруків у науковій діяльності В. М. Перетца в Україні / С. Міщук // Бібліотечний вісник. – 2007. – № 4. – С. 23–36.
30. Обозрение преподавания историко-филологического факультета императорского Харьковского университета на 1917–1918 г. – Х., 1919.
31. Отчет императорского Харьковского университета за 1901 г. // Записки императорского Харьковского университета за 1901 г. – Х. : Тип. М. Зильберберг и сын-я.
32. Отчет императорского Харьковского университета за 1916 г. // Записки императорского Харьковского университета за 1916 г. – Х. : Тип. М. Зильберберг и сын-я.
33. Отчет о заграничной командировке (пр.-доц. А. Пшеборского) // Записки императорского Харьковского университета. – 1906. – Кн. 1. – С. 26–34.
34. Отчет о состоянии и деятельности Харьковского ветеринарного Института Императора Николая I за 1914 год. – Х. : Тип. Адольф Дарре, 1915. – 245 с.
35. Сравнительная таблица уставов университетов 1884, 1863, 1835 и 1804 гг. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургской тюрьмы, 1901. – 270 стб.
36. Сокращенный отчет о состоянии Харьковского университета в 1917 г. // Записки Харьковского университета в 1918 и 1919 гг. – Харьков, 1919.
37. Удовицька Т. А. Громадські і приватні вищі навчальні заклади України (наприкінці XIX – на початку XX ст.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України» / Т. А. Удовицька. – Х., 2002. – 185 с.
38. Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков : антология : учебное пособие для вузов / сост. : А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. – М. : РОССПЭН, 2011. – 527 с.
39. Центральний державний архів України в м. Львів (далі – ЦДАУ м. Львів). – Ф. 348. – Оп. 1. – Спр. 7111 – Арк. 1.
40. ЦДАУ м. Львів. – Ф. 362. – Оп. 1. – Спр. 76. – Арк. 1–52.
41. Чайковский М. Записки / М. Чайковский // Русская старина. – Т. 84, № 11. – С. 170–172.