

## ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДОМАШНІХ ЗАВДАНЬ У НАРОДНІЙ ШКОЛІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРЕСІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті на основі аналізу матеріалів педагогічної преси другої половини ХІХ – початку ХХ ст. визначено особливості розробки й використання домашніх завдань у формі письмових робіт. З'ясовано, що домашні завдання в зазначений період запроваджували найменше у двох формах: усній і письмовій. Розкрито специфіку поглядів учених і педагогів-практиків на проблему задання домашніх робіт, повторення навчального матеріалу, методики оволодіння навичками підготовки письмових робіт.*

**Ключові слова:** педагогічний досвід, періодична преса, домашні завдання, письмові роботи.

Звернення до накопиченого шкільного досвіду у вітчизняній педагогічній думці минулого завжди слугує орієнтиром для вдосконалення освіти й виховання учнівської молоді в сучасних умовах. Одним із шляхів вирішення проблеми є використання матеріалів тогочасної педагогічної преси. Саме педагогічні журнали сприяли значною мірою популяризації передового педагогічного досвіду. Так, за даними Є. Дніпрова, до 1916 р. в Російській імперії виходило 304 педагогічних видання, з них близько чверті – в українських губерніях [1].

У педагогічній пресі вказаного періоду набувають широкого висвітлення ціла низка нових освітніх технологій, методів, прийомів навчання учнів, а саме:

- живе слово вчителя у викладі нового матеріалу, закріпленні та поглибленні знань, творчому їх застосуванні;
- творчі роботи учнів (самостійні повідомлення, розгорнуті бесіди, диспути);
- самостійна робота учня з книгою як метод навчання;
- метод вправ у дидактиці як основний спосіб закріплення вивченого матеріалу та відпрацювання вмінь і навичок;
- додержання вчителем визначеної дидактичної послідовності (етапів) у виконанні вправ та частоти його проведення;
- метод “пояснювального читання” як система прийомів навчання свідомого та виразного читання;
- викладання грамоти, письма з використанням різних посібників, письмових робіт на уроках з різних предметів;
- використання наочності при навчанні окремих предметів – географії, історії, фізики;
- питання мови навчання в школах для неруських дітей.

Велика заслуга педагогічних журналів у тому, що вони поширювали ідею творчого викладання, вільного від формалізму та рутини, постійно знайомили читачів з передовим педагогічним досвідом педагогів-практиків. Важливо додати, що в реальному педагогічному процесі відбувалася перевірка теоретичних положень науковців-педагогів, що також знаходило відображення на сторінках педагогічної преси.

Проблема ролі й значення педагогічної преси другої половини ХІХ ст. у формуванні світоглядних ідей була предметом наукових пошуків Н. Гупана, М. Євтуха, І. Зайченка, С. Золотухіної, Ю. Корнейко, Г. Приходько, О. Сухомлинської та ін.

Однак потребує цілеспрямованого дослідження роль преси у відображенні такої важливої дидактичної проблеми, як домашні завдання.

*Мета статті* – на основі аналізу матеріалів педагогічної преси другої половини XIX ст. визначити особливості розробки й використання домашніх завдань у формі письмових робіт.

У зазначений період часу в періодичних педагогічних виданнях багато уваги приділял питанню самостійної роботи учнів (домашні завдання). Особливо воно турбувало вчителів гімназій. У статтях наводили приклади величезних за обсягами домашніх завдань, які задавалися навіть на свята і примушували учнів практично весь вільний час проводити за їх виконанням. Виходячи із цього факту, визнаючи, що такий режим є дуже шкідливим для здоров'я дітей, педагоги вважали доцільною методичну розробку цього питання.

Таку спробу зробив у своїй праці М. Запольський [2]. На його думку, значення домашніх завдань полягає в тому, що вони мають: а) виховувати любов до праці, перетворення її на радість та задоволення; б) привчати до самостійності, осмислення отриманих знань; в) формувати вміння управління своєю волею, бути слухняним; г) виробляти звички правильно користуватися своїм часом; д) сприяти засвоєнню та правильному застосуванню отриманих знань. І якщо в цих завданнях більш чітко визначити необхідність виконання творчих робіт, привчання учнів використовувати знання на практиці, а також правильно технічно їх оформлювати, то завдання, визначені автором, матимуть сенс.

М. Запольський вважав, що домашні завдання – це заучування напам'ять, підготовка до уроків, письмові перекази, твори, задачі з математики, фізики. Тип домашніх завдань залежить від умов шкільного життя: чисельності класу, різного рівня знань учнів у класі, можливості контролю за домашніми завданнями. Також автор робить спробу визначення поступовості та розгорнутості домашніх завдань залежно від віку учнів, пропонує раціональні прийоми і поради, якими може користуватися вчитель для полегшення учням домашніх завдань з різних предметів. У його праці здійснено вдалу спробу визначити значення домашніх завдань, їх види, поступове ускладнення їх змісту, загальні вимоги до них.

Питання організації та методики домашніх завдань висвітлено в статті М. Штарка [3]. Автор вважає, що питання домашнього завдання не може вирішувати окремий учитель, і пропонує йому право для кожного уроку задавати завдання обсягом на півгодини. Питання домашнього завдання М. Штарк ставить тільки в організаційному плані, його вказівки (вирішення цього питання на загальношкільному рівні за домовленістю з усіма вчителями, встановлення визначеного часу, вивчення вчителями темпів самостійної роботи учнів, характер домашніх завдань та вимоги до них) потрібно визнати як правильні. На питання про домашні завдання відгукнувся і Я. Весель, який вважав, що єдиний вихід – це не зменшення занять чи домашніх завдань, а скорочення програмового матеріалу [4]. Саме ж питання про домашні завдання кінцевого вирішення не дістало.

Домашні завдання передбачали й повторення навчального матеріалу. Повторення в практиці вітчизняної школи посідало чільне місце. Достатньо навести відомі шкільні вирази: *Tantum scimus, quantum memoria tenemus* (ми знаємо стільки, скільки тримає наша пам'ять); *Repetitio est mater studiorum* (повторення – мати навчання). Зазвичай важливість повторення не викликала сумнівів, питання полягало в тому, як розуміти повторення та як його правильно організувати [5].

Палкий прихильник К. Ушинського педагог А. Краєвський у статті “Навчання та заучування. Психологічні думки”, спираючись на психологію, доводив, що механі-

чна робота теж необхідна та важлива, що не можна роботу в школі будувати тільки на основі свідомості, а несвідомий елемент також має значення [6].

Питання повторення розглядали в своїх публікаціях, надрукованих у педагогічних виданнях, і теоретики педагогіки. Наприклад, М. Демков вважав, що при будь-якому повторенні необхідно на перший план висунути центральну думку й навколо неї об'єднати другорядне. Не потрібно вимагати повторення всього матеріалу, як іноді робили вчителі. М. Демков писав про об'єднавчі уроки з більш широкими завданнями, на яких учнів привчають зв'язувати знання, систематизувати їх, оцінювати значення фактів, виділяти головне, узагальнювати матеріал. На думку автора, учень не тільки повторює сприйняте раніше, а й дивиться на нього з інших точок зору, зокрема системи. Отже, М. Демков розумів повторення як засіб поглиблення та узагальнення матеріалу [7].

О. Кролюницький конкретизував питання методики повторення у викладанні історії. Він виходив з того, що необхідно зв'язне, а не відокремлене повторення й вивчення історичних подій. Повторення, на думку автора, має давати нові комбінації, які вимагають уміння застосувати старі знання в нових умовах, скористатися старим в іншій формі. Запам'ятовування нового має ґрунтуватися не тільки на механічному запам'ятовуванні, а й на діяльності логічній, на аналізі, підведенні іншого під загальне правило. О. Кролюницький рекомендував при повторенні практикувати прийоми порівняння, синхронічного огляду та узагальнення і пропонував такі групи запитань: 1) питання, що стосуються карти; 2) питання щодо характеру країни, яку вивчають; 3) питання щодо історії країни; 4) питання для виявлення значення персон, періодів, подій; 5) хронологічні дані, пов'язані з попереднім параграфом; 6) питання, що стосуються розуміння визначених частин уроку й повного змісту; 7) аналогія між однорідними подіями, особистостями, народами, характером релігії тощо. Також автор пропонував для повторення завдання-задачі таких типів: а) синхронічне повторення фактів; б) хронологічні дані; в) визначення характеру історичних явищ у політичному, культурному житті народу в певному періоді, а також визначення ролі країн у цьому історичному періоді; г) характеристики головних персон у визначений період. О. Кролюницький радив великий перелік питань, що дають можливість усебічного повторення та поглиблення матеріалу з історії. Ці узагальнювальні висновки педагога містять різні питання не тільки на перевірку знань фактичного матеріалу, а й на розуміння зв'язків та вміння робити висновки [8].

По-іншому підійшов до питання повторення учитель рибінської гімназії Н. В. В основу свого досвіду роботи щодо повторення він поклав принцип асоціації, широко практикував прийоми повторення в процесі вивчення нового матеріалу, постійно пов'язував старе з новим, використовував матеріал інших предметів. Вся методика Н. В. побудована на принципі асоціації уявлень, яка є суб'єктивним відображенням об'єктивних уявлень і тимчасових зв'язків між речами та явищами, має достатньо важливе значення для процесів пам'яті й мислення як первинна їх основа. Фізіологічну основу асоціації становить механізм тимчасових нервових зв'язків. У цілому методика Н. В. заслуговує на увагу, особливо в тій частині, в якій він будує її на основі нових досягнень психологічної науки, що було прогресивним на той час [9].

Домашні завдання, що виконували учні, були різні за формою: усні й письмові. Письмові роботи в школі середини XIX – початку XX ст. відігравали важливу роль у засвоєнні та закріпленні знань. У викладанні таких предметів, як російська мова, словесність, давні мови, математика, вони посідали чільне місце [5]. Ми зупинимося, перш за все, на висвітленні питання про письмові роботи з російської мови, яке найбільш жваво обговорювали на сторінках педагогічної преси. Можна прослідкувати

певні зміни в ставленні вчителів до цього питання за публікаціями в журналах. Так, у 60-х рр. у практиці роботи школи питання грамотності не стояло так гостро, як наприкінці 70–80-х рр. Багато учителів у цілому добре справлялися з цією роботою, особливо ті, які використовували книжки та методичку К. Ушинського (усупереч заборонам Міністерства народної освіти) [5]. Наведемо відзив проф. Лавровського, який ревізував 3-тю харківську гімназію і бачив роботу учителів словесності Алексеєва та Тимошенко. “Я приходив у захоплення, – пише Лавровський, – коли переглядав зошити учнів (з диктантами). За повної відсутності в багатьох з них помилок граматичних, зустрічалася та правильна й розумна розстановка розділових знаків, яка наочно свідчить про свідоме засвоєння синтаксису: словесні відповіді на мої запитання тільки підтвердили дійсність подібного знання учнів...” [10]. Очевидь, що вчителі навчали саме мови, а не написання, вчили свідомо оволодівати граматиною та використовувати у практиці мови граматичні правила; диктант для учнів – не механічний процес передачі на папері окремих слів, а свідомий процес засвоєння граматики та осмислення живого тексту.

У подальшому (у 70-ті рр.) кількість годин на викладання мови була зменшена. Учителі шукали вихід з такого становища в удосконаленні власної методички. Так, учитель А. Страхов керувався ідеєю К. Ушинського про те, що робота в молодших класах – справа нелегка та має охоплювати різні види занять [5]. Учитель описує свій досвід, як він заняття з граматики поєднує з розумовим розвитком учнів, постановкою правильної чіткої вимови та осмисленим сприйняттям тексту. Далі автор показує прийоми використання у власній роботі різних диктантів, а саме: диктанти, що мають на меті привчити учнів правильно писати вже відомі їм слова; диктанти, що мають на меті використання орфографічного правила, діти самі вирішують, як писати те, що стосується правила, а потім воно формулюється та застосовується; перевірочний диктант, який виявляє рівень і характер успіху з правопису [11].

Значна кількість педагогів критикувала систему існуючих письмових робіт. Відомий педагог В. Разиграєв перелічує близько двадцяти видів робіт, які, на його думку, дають невтішні результати. Він вважає, що списування, записування вивченого напам'ять, диктант не можуть сприяти підвищенню грамотності. Списування – це несвідоме, неприйнятне, нецікаве вправа, що є однією з причин неграмотності. А писання вивченого напам'ять ще більше, ніж списування, зменшує розумові здібності учнів [12].

Учитель Ц. Балталон також критикував усі існуючі види письмових вправ. При цьому у своїй критиці він виходить з принципу свідомості, про який багато писав К. Ушинський. Ц. Балталон доводив, що існуючі методи вправ у школі входять у суперечність із самою природою письма, та критикував їх. Так, він вважав, що списування з оригіналу – це механічна вправа, хоча може бути збережена в школі. Диктант, на думку педагога, навіть попереджувальний, виключає обмірковування слова та самостійне мислення. Написання вивченого напам'ять – це те саме, що списування, але ще гірше, тому що тут відсутні зорові реальні враження.

Найбільш мають бути визнані такі письмові роботи з погляду Ц. Балталона, як дитячі твори [13]. Повністю визнає автор таку форму роботи, як колективні класні роботи: спостереження, опис, маленькі твори з приводу: 1) якогось предмета, 2) художньо виконаної картини; 3) прочитаного оповідання; 4) дійсної події, відомої як учням, так і вчителю. Механічні навички письма, на думку автора, потрібно зміцнювати в тілесному зв'язку з діяльністю мислення. Отже, ми бачимо, що Ц. Балталон прагнув здійснювати думку К. Ушинського про єдність мовлення та мислення й захищав погляд на письмові роботи як засіб загального розвитку особистості учнів у цілому [5].

У зв'язку з цим Ш. Ганелін зазначав, що група передових педагогів у своїй боротьбі за підвищення рівня роботи школи виступає проти схоластико-граматичного напрямку в галузі письмових учнівських робіт. Для цих педагогів письмові роботи виступають як найважливіший засіб розвитку особистості учнів, їх творчих здібностей та розумової активності [5].

На початку 90-х рр. зростають “антиграматичні” настрої серед значної кількості вчителів. Так, І. Соломоновський у своїй статті звертав увагу на те, що у школі навчають граматики, стилістики, але не мови, і помилково зазначає, що знання граматики заважає грамотному письму [14]. Він зауважував, що навчати потрібно мови, починаючи з навчання письмового викладу думок, граматика потрібна, але не в такому абстрактному вигляді. Багато вчителів із цим не погоджувалися, а йшли шляхом методичного вдосконалення письмових робіт.

Найбільша кількість статей методичного характеру щодо письмових робіт у педагогічній пресі розглянутого періоду була присвячена саме питанню навчання російської мови. Але варто зауважити, що в журналах є статті, у яких висвітлено методичні питання використання письмових робіт на уроках історії, іноземних мов.

Статей з питання використання письмових робіт на уроках історії не дуже багато, і вони не мали системного характеру. Найбільш поширеним видом письмових робіт з історії були конспекти. Саме про них пишуть практично всі педагоги. Автор В. Я. [15] пов'язував питання про писемні роботи з переходом від епізодичного до систематичного курсу історії. У другій половині четвертого року навчання він починав практикувати складання конспектів з метою навчити учнів відрізняти суттєве від несуттєвого та розвивати здібності правильно висловлюватися. Він бачив, що першим ступенем у логічному розвитку дитини має бути конспект не як хронологічна чи номенклатурна таблиця (хоча і це має значення), а як коротка передача особливостей історичної особистості чи події. Далі В. Я. зазначає, що він вимагає від учня складання конспекту й розвиває його спостережливість, вчить розрізняти, чи часто повторюється та або інша особливість характеру історичної постаті у її вчинках, визначити, чи впливала ця подія на інше, чи вона являє собою тільки епізод. Крім того, історик має висловлюватися, на думку автора, точно, логічно та правильно.

У викладанні іноземних мов письмові роботи мали достатньо важливе значення. Зміст прочитаного учні мали відтворювати усно та письмово російською мовою, а в подальшому й іноземною. Значна кількість педагогів вважала, що письмові переклади добре використовувати як вправи з граматики, правопису, та часто звертались до них на уроках [5].

У цьому контексті педагог Н. Фену надавав письмовим перекладам великого значення. Він так описував свій досвід [16]. Після заучування незнайомих слів він рекомендував перейти до перекладів, які на початку мають бути якнайближче до оригіналу, щоби чітко було видно розуміння всіх форм. Якщо допустити свободу перефразування, то учні будуть обмежуватися тільки загальним змістом. Після того, як стаття вже вивчена у класі, її перекладають відповідно до російськомовного значення. Н. Фену рекомендував концентричну побудову курсу з підбором тих частин кожного відділу синтаксису, які потрібні для кожного класу. Щоби пов'язати розробку граматики з перекладами, підбирають статті, які відповідають правилам, вказаним у програмі. Автор пропонує використовувати класні та домашні переклади. Переклади з французької мови виправляли в класі. Самі учні звертали увагу на неточності та помилки, увесь клас брав участь у виправленні помилок. Отже, за системою Н. Фену на уроці присутні елементи письмових вправ, робота над текстом супроводжувалася усними та письмовими вправами й перекладами.

**Висновки.** У ході дослідження встановлено, що деякі педагоги вважали за потрібне виступити проти недооцінки домашніх завдань і переоцінки класних. Вони посилювали домашні завдання порівняно з класними тим більше, чим був вищий клас [17]. Наприклад, педагог Ф. Гельбке вважав, що чим вищий клас, де навчається учень, тим більше він має самостійно навчатися. Учень під час домашньої роботи може користуватися різними посібниками, порівнювати тексти, що також корисно. Для класної роботи теми обирали з відомих рекомендованих авторів, для домашніх робіт учитель підбирав авторів самостійно, а в старших класах вибирав авторів з відомих російських письменників.

Таким чином, у зазначений період педагогічний досвід учителів щодо методики виконання домашніх завдань у вигляді письмових робіт з різних предметів набув достатньо широкого висвітлення на сторінках педагогічних видань.

#### **Список використаної літератури**

1. Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века / Э. Д. Днепров. – Москва, 2011. – Т. 1. Политическая история российского образования. – С. 171.
2. Запольский М. Домашние учебные занятия учеников / М. Запольский // Педагогический сборник. – 1884. – № 12.
3. Штарк М. Домашние работы учеников / М. Штарк // Гимназия. – 1888. – № 1.
4. Вессель Я. К разъяснению вопроса об упрощении учебных занятий гимназистов / Я. Вессель // Русская школа. – 1890. – № 3.
5. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ш. И. Ганелин. – Москва : Госуд. учебно-пед. из-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. – С. 302.
6. Краевский А. А. Обучение и заучивание. Психологические соображения / А. А. Краевский // Педагогический сборник. – 1873. – № 9; 1875. – № 3.
7. Демков М. И. О повторении / М. И. Демков // Русская школа. – 1887. – № 7–8.
8. Кролюницкий А. Задачник по истории средних веков в связи с русской историей / А. Кролюницкий // Педагогический сборник. – 1892. – № 3.
9. Н. В. Ассоциативный метод преподавания элементарного курса истории / Н. В. // Гимназия. – 1895. – № 4.
10. Современная летопись. Известия о состоянии гимназий // Журнал Министерства народного просвещения. – 1867. – апрель.
11. Страхов А. О преподавании русского языка в гимназии / А. Страхов // Журнал Министерства народного просвещения. – 1879. – № 12.
12. Разыграев В. О причинах неуспеха по правописанию и о возможности избежать их / В. Разыграев // Педагогический сборник. – 1885. – № 2.
13. Балталон Ц. О письменных упражнениях по русскому языку в младшем возрасте / Ц. Балталон // Педагогический сборник. – 1885. – № 3, 4
14. Соломоновский И. О постановке русского языка в средней школе / И. Соломоновский // Педагогический сборник. – 1894. – № 5.
15. В. Я. О письменных работах по истории / В. Я. // Педагогическая хроника. – 1879. – № 11.
16. Фену Н. О преподавании французского языка в старших классах среднеучебных заведений / Н. Фену // Педагогический сборник. – 1870. – № 8.
17. Гельбке Ф. О письменных упражнениях / Ф. Гельбке // Журнал Министерства народного просвещения. – 1878. – № 12.

*Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.*

**Проскурня А. И. Освещение проблемы домашних заданий в народной школе в педагогической прессе второй половины XIX – начала XX в.**

*В статье на основе анализа материалов педагогической прессы второй половины XIX – начала XX в. определены особенности разработки и использования домашних заданий в форме письменных работ. Выяснено, что домашние задания в указанный период вводились по крайней мере в двух формах: устной и письменной. Раскрыта специфика взглядов ученых и педагогов-практиков на проблему задания домашних работ, повторения учебного материала, методики овладения навыками подготовки письменных работ.*

**Ключевые слова:** педагогический опыт, периодическая печать, домашние задания, письменные работы.

**Proskurnia A. Revealing the Problem of the Home Tasks at the Public School in Pedagogical Press of the Second Part of XIX – Early XX**

*On the basis of analysis of materials pedagogical press of the late nineteenth century, the peculiarities of the development and use of homework in the form of written work. It was found that home tasks during this period were introduced in at least two forms: oral and written. The specific views of scientists and educators and practitioners in problem setting domestic work, repetition training material, training methods learn how writing works.*

*During the research it was found that some teachers thought that it is necessary to speak out against underestimating homework and class revaluation. They reinforced homework compared to as the higher class is, the bigger home tasks are.*

*The article deals with the question of the mechanism of writing works written in the Russian language, foreign languages and history. It was revealed that the description of the experience of practicing teachers with their work problems with grammatical mistakes students forming their skills mastering grammar and usage in practice grammatical rules, writing dictations. These different points of view by teachers on the methodology of written work in a collective class work (observation, description, small pieces) and written translations.*

**Key words:** teaching experience, periodicals, homework, written work.