

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО ШКІЛЬНИЦТВА В ІМПЕРСЬКУ ДОБУ (80-ТІ РР. ХІХ СТ. - ДО 1917 Р.)

У статті представлено особливості зовнішньої диференціації навчання - українському шкільництві за імперської доби (80-ті рр. ХІХ ст. — до 1917 р. Схарактеризовано основні види запроваджуваної зовнішньої диференціації та суспільно-економічні причини, що її вмотивували.

W artykule przedstawiono zroznicowania nauczania w ukraińskim szkolnictwie lat 80-tych XIX wieku - do roku 1917. Autorka omawia rodzaje wprowadzanych zmian i przyczyny społeczno-ekonomiczne, które je wywoływały.

The peculiarities of the external differentiation in Ukrainian schooling (1880-i - till 1917) are shown in the paper. The main types of the external differentiation and social, economic causes, which have generated them, are characterized.

В умовах поширення у сучасній українській школі парадигми особистісно орієнтованої освіти визнано, що навчально-виховний процес має здійснювати на засадах поглиблення диференціації та індивідуалізації, розвитку профілізації навчання. У зв'язку з цим об'єктивується необхідність вивчення, нарративного відтворення й узагальнення різноманітних підходів до врахування педагогічному процесі індивідуальних особливостей (за різними показникам; учнів і їхніх потреб, що реалізовувалися у шкільництві у попередні історичні часи. У цьому сенсі надзвичайно цікавим видається дослідження періоду останньої чверті ХІХ ст. — початку ХХ ст., коли на українських землях, що входили до складу Російської імперії, активізувалися процеси щодо покращення стану освіти, зокрема початкової і середньої. Власне саме у цей час розпочалось зародження і впровадження ідей про шляхи і методи урізноманітнення навчання, про нагальну потребу його індивідуалізації.

Наголосимо, що сучасне розуміння диференціації навчання і як поняття, як провідного педагогічного принципу, і як інструменту здійснення освітніх цілей тощо вироблялося поступово, протягом тривалого часу. Слід брати до уваги, що його нинішні тлумачення, які, з одного боку, глибоко теоретичне обґрунтовані, а з іншого — різноаспектно конкретизовані, відрізняються від тих, якими оперували у попередні періоди. Тому у розкритті еволюції поняттєво-видової суті розглядуваного педагогічного феномену теж полягає важливе наукове завдання.

Оскільки поняття „диференціація” у контексті освітніх процесів і у минулому, і нині є досить широким і неоднозначним, у своєму дослідженні виходимо з розуміння, що це сукупність способів або шляхів вирішення освітніх завдань у дусі індивідуалізації й оптимізації навчання і виховання, які диктують суспільні вимоги історичної доби і психолого-педагогічними особливостями дітей шкільного віку. За найзагальнішого сучасного підходу до визначення суті розглядуваного явища виокремлюють зовнішню і внутрішню диференціацію [20, с.211].

Зовнішня диференціація - це здійснення навчання у спеціально організованих освітніх закладах або у спеціально створених для цього класах одного й того ж закладу (наприклад, класи вирівнювання, вікової норми, прискореного навчання, класи з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів, профільні класи). Вона поділяється на рівневу (за здібностями або успішністю) і профільну (за інтересами дітей та їхніми пізнавальними нахилами до майбутньої професії).

Внутрішня диференціація - це врахування і задоволення індивідуальних особливостей учнів безпосередньо під час навчального процесу, що відбувається без створення окремих класів чи навчальних груп.

Відповідно до сучасних поглядів, диференціацію навчання розглядаємо як форму організації навчальної діяльності школярів, що забезпечує розкриття їхніх здібностей, відповідає їхнім життєтворчим інтересам, або як навчання, у ході якого здійснюється варіативний підхід до окремих учнів (індивідуальний підхід) чи до груп учнів, виокремлених або за рівнем навчальної успішності, за станом здоров'я (рівнева диференціація), або за різноаспектними ознаками: професійна спрямованість, тип мислення, темперамент, стать тощо (типологічна диференціація) [10, с.60].

Однак, вивчаючи історію розвитку розглядуваного педагогічного явища, зіткнулися з проблемою невідповідності подібних його тлумачень, які застосовуються для опису сучасної освітньої дійсності, тим трактуванням, що використовувалися наприкінці XIX - на початку XX ст. Тому, для адекватного опису тогочасного змісту диференціації навчання виникає потреба в окремих доповненнях і поясненнях Цього вимагає наявність у минулому специфічних, характерних для певних періодів історії розвитку шкільництва, у тому числі й українського, підходів до розуміння і здійснення диференціації навчання.

Узагальнюючи свої наміри зазначимо, що метою статті є спроба представити особливості феномен зовнішньої диференціації навчання в українському шкільництві за імперської доби (80-ті рр. XIX ст. - до 1917 р.) та визначити його зміст у вказаних конкретно-історичних умовах. Висвітлення різних форм диференційованого підходу до організації і змісту навчання у шкільній галузі, яка функціонувала на українських землях у соціально- політичних і культурних умовах царату, вважаємо істотним також для коректної оцінки досліджуваного явища і моделювання прогностичних узагальнень.

Для розв'язання завдання ретроспективного дослідження проблеми диференціації навчання важливо показати і систематизувати ті педагогічні досягнення в минулому, які спрямовувалися насамперед на врахування здібностей і нахилів дітей, на задоволення їхніх інтересів і життєвих запитів, а також на забезпечення змінюваних під впливом часу і зовнішніх обстав; переважно суспільно-економічних, освітніх інтересів соціуму. На нашу думку, своєчасне студіювання такого історико-педагогічного явища диференційований підхід до організації навчального процесу у вітчизняній школі сприяє не лише поглибленню знання про освітній поступ в Україні, є і дає матеріал для пояснення розвитку механізмів гуманізації й оптимізму навчання і виховання, що здійснювалося завдяки запровадженню різних форм, способів і зразків диференціації. Крім того, репрезентація минулого корисну досвіду, яка, звичайно не підпорядковується меті його копіювання в умовах сьогодення, слугує збудженню творчої уяви сучасних учителів, бо, в наголошував видатний вітчизняний педагог К.Д. Ушинський, « передається думка, виведена з досвіду, а не самий досвід» [13, с.163].

Загалом, як окремий важливий аспект розвитку вітчизняного шкільництва проблема диференціації навчання досі не представлена в українській історіографії освіти окремим системним дослідженням. Деякі питання щодо диференційованого навчання висвітлено у працях російських учених І.Унта („Индивидуализация и дифференциация обучения”, 1990), М.Богуславського („Очерки истории отечественного образования XIX-XX веков”, 2002), ; колективній монографії за редакцією Е.Днепров („Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (конец XIX-начало XX в.)” (1991). Серед українських видань про елементи диференційованого навчання побіжно згадується у монографії „Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні”

(1991) за редакцією М.Ярмаченка, Н.Калениченко, у посібнику „Нариси історії українського шкільництва”(1993) за редакцією О.Сухомлинської тощо.

Однак у згаданих та інших дослідженнях або не виокремлювалася регіональна, тобто українська специфіка пошуків щодо запровадження диференційованого підходу до навчання у шкільних закладах, або ця проблема розглядалася як теоретико-дидактична, а не з метою розкриття її загальноісторичного значення й узагальнення, або висвітлювалися її часткові аспекти. З огляду на її актуальність, соціальну значущість та нерозробленість вмотивованим є відображення феномена диференціації у навчально-виховному процесі в історії української школи у системній взаємозумовленості і синергетичному поєднанні з іншими загальнокультурними й загальнопедагогічними явищами історії розвитку освітнього простору України.

В останній третині ХІХ - на початку ХХ ст. диференційований підхід до педагогічного процесу в школі почав відігравати роль рушійної сили у розвитку освітніх систем насамперед західноєвропейських країн (Німеччина, Франція) [5]. Їх досвід активно впливав на освітні галузі й інших держав, зокрема імперської Росії. На тому етапі педагоги не використовували поняття „диференціація навчання”, а вживали поняття „фуркація”, „біфуркація” і „поліфуркація”, які за своєю загальною суттю можна вважати синонімічними поняттю диференціації навчання.

У Російській імперії об'єктивна необхідність диференціації навчання як соціальна і педагогічна проблема набула гостроти, власне, з 80-х років ХІХ ст., коли зростання промисловості і потреб в освічених (або професійно підготовлених) продуктивних силах почали вмотивовувати, найперше, організацію нових типів навчальних закладів, отже й диференціацію навчальних планів і програм, а також пошук шляхів вивчення і урахування індивідуальних здатностей учнів до засвоєння програмового матеріалу різного ступеня складності. Тому, на наш погляд, досліджуючи цей початковий етап розвитку явища диференційованого підходу до навчання слід здійснювати насамперед ретроспективний аналіз модифікаційних зрушень у діяльності нижчої і середньої ланки освітньої системи, бо саме у їх царині найяскравіше відобразилися пошуки з організації навчання якнайширших страт населення, а не лише його нечисленної еліти, як це відбувалося в імперії у дореформену епоху, зокрема до відміни у 1861 р. кріпосного права.

Створення нових типів шкільних навчальних закладів варто розглядати саме як своєрідний вияв у той час диференційованого підходу до навчання, точніше - як спосіб зовнішньої диференціації. І хоча у зазначений період останню можна характеризувати переважно як безсистемну, почасти як спорадичний процес, однак їй були властиві такі ознаки - швидкі темпи кількісного зростання різних навчальних закладів (наприклад, кількість різноманітних земсько-громадських початкових шкіл за 1877-1903 рр. зросла з 10100 до 18871 одиниць [16, с.319]; з 1888 р. по 1901 р. кількість закладів нижчої промислово-технічної освіти зросла з 88 до 212 одиниць [7, с.14]) і строкатість проявів, тобто розмаїття типів організовуваних навчальних закладів (наприклад, лише початкових шкіл Міністерства народної освіти на кінець 90-х років ХІХ ст. налічувалося до 30 типів [19]).

Наголосимо, що механізм змін у диференціації навчання було „запущено” фактично у 60-70-х років ХІХ ст. р., коли у царській Росії запровадили ряд державних реформ, які відобразилися і на освітній галузі. Йдеться про запровадження у 1864 р. двох типів середньої школи - гімназій класичних і реальних [2]. Перші надавали загальну освіту і готували до вступу до університету, другі готували до практичної діяльності без права подальшого навчання у вищому навчальному закладі. Це можна вважати першою спробою профілізації середньої освіти [12, с.19].

З огляду на суспільно-історичні реалії й особливості життя тієї доби, варто стверджувати, що протягом 60-80-х років XIX ст. в імперії зовнішня диференціація шкільного навчання підпорядковувалася насамперед наступними ключовими чинниками, що у свою чергу були породжені специфікою самодержавної влади, залишками феодальних традицій у суспільних відносинах і роллю православної церкви у житті населення. До них відносимо:

по-перше, диференціацію освіти за становою приналежністю, коли для дітей з різних соціальних прошарків існували різні і за обсягом набуття знань, і за можливістю продовження освіти навчальні заклади. Таке становище зумовлювало функціонування різних типів навчально-виховних закладів з відмінними навчальними планами та програмами і вмотивувало існування різнорівневого змісту освіти. Оскільки офіційною владою і представниками дворянсько-поміщицького класу визнавалося доцільним обмежувати доступ молоді з нижчих класів, простолюду, до освіти, бо начебто „народу грамота не тільки не корисна, а й шкідлива” [18, с.8], то середня шкільна освіта мала елітарний характер;

по-друге, диференціацію навчання за тендерною ознакою, що породжувала нерівні і обмежені за обсягом загальноосвітніх знань і за здобуттям професійно: підготовки освітні можливості для дівчат порівняно з хлопцями. Достатньою для дівчат визнавалася домашня освіта, а освіту рівня середньої шкільної, але без вивчення класичних мов (як у чоловічих закладах), і з акцентуванням уваги; на сформуванні у вихованок тих життєвих навичок, які можна схарактеризувати коротко - світські манери для добропорядної пані, у відсотковому відношенні одержувало менше 20% навіть представниць привілейованих станів [8]. Для цього існували окремі навчальні заклади - Інститути і пансіони шляхетних дівчат. Доньок „неспроможних службовців і дворян“ навчали у пансіонах, головна мета яких полягала у підготовці домашніх учительок, що фактично було єдиною можливим варіантом здобуття дівчатами професії.

Позитивні зміни у реформуванні жіночої освіти, що полягали у спроб поєднання суспільної освіти і домашнього виховання, почали здійснюватись після затвердження царем Олександром II указу (1857), де було визнано доцільним широке запровадження у губернських і великих повітових містах імперії відкритих жіночих училищ для дівчат усіх без винятку станів з метою „дати можливість особам усіх станів, переважно середнього, надавати своїм донькам освіту, яка б відповідала їх життєвим запитам і сприяла розвитку понять про призначення жінки” [8, с.78]. Відкриття таких безстанових жіночих навчальних закладів потроху сприяло задоволенню вимоги суспільного розвитку і наукового прогресу щодо розширення галузі жіночої освіти на теренах царської Росії, однак ще довгий час жіноцтво відстоювало право на рівність в освіті з чоловіками. Водночас зазначені жіночі навчальні заклади можна вважати першим суттєвим кроком до вирівнювання можливостей здобуття освіти жінками і чоловіками.

З кінця 60-х років XIX ст., коли владою було дозволено громадську і приватну ініціативу щодо організації навчальних установ, почала поступово зростати кількість закладів для дівчат різних станів, а зусиллями новостворених за реформою земств розпочався процес відкриття різноманітних початкових шкіл для народу. Земства, за висловом російського педагога В.Чарнолуського. до кінця XIX ст. були „головним творчим чинником в галузі народної освіти, ...центральним громадським органом, у середовищі якого, за допомогою якого і довкола якого могли знаходити вихід величезна кількість живих творчих громадських сил країни” [17, с.5-6]. Одним з перших земств, що розгорнули діяльність з організації початкової народної освіти, було

Олександрівське Катеринославської губернії, де плідно працював відомий педагог М.Корф. Серед інших земств активністю у поширенні просвіти на українських землях відзначилися Бердянське Таврійської губернії, [14, с.50], а згодом земства Полтавської, Херсонської і Чернігівської губерній [16].

Залишками станового розшарування населення спричинювалося запровадження поділу на міські і сільські початкові навчальні заклади, що різнилися за навчальними програмами [9]. Відповідно до цього сільські школи (училища) надавали значно вужчу за обсягом елементарну освіту, водночас учні в них могли набувати найпростіші, необхідні в сільському господарстві, професійні знання. Проте думки щодо професіоналізації шкіл на селі піддавалися критиці з боку демократичних суспільних сил, які вбачали в подібних намірах спроби викривити істинне призначення народної школи - забезпечення достатньої загальноосвітньої підготовки сільським школярам [17, с.73].

До окремого виду зовнішньої диференціації шкільної освіти відносимо існування, хоча й у незначній кількості, шкіл національних меншин, у тому числі й на теренах України, де дозвіл на діяльність мали мусульманські (кримсько-татарські), єврейські, болгарські навчальні заклади [17]. Водночас, організація шкіл для українців підпадала під суворі урядові заборони і карні переслідування.

Ще однією, кількісно значущою, своєрідною за підпорядкуванням (Святійший Синод) й за метою діяльності освітню гілкою в освітній диференціації були церковнопарафіяльні школи, які виникли, за свідченням російського педагога М.Чехова, як новий тип народної школи наприкінці 80-х років XIX ст. (дві попередні спроби уряду організувати народну освіту за допомоги духовенства — на початку XIX ст. і у 1858-60-х рр. — дослідник вважав невдалими). Він наголошував, що ці школи створили „для здійснення вимог центрального уряду і для втілення в життя бажаних для нього ідей” [18, с.92], у зв'язку з чим назвав їх справжніми державними школами, набагато більш державними, ніж школи Міністерства народної освіти.

Найістотнішою специфічною ознакою таких навчальних установ (серед них існували двокласні, однокласні, школи грамоти, недільні школи, найчисельнішими були однокласні) була зосередженість на вивченні Закону Божого і формуванні навчальної програми у релігійному дусі [18, с.97]. Церковнопарафіяльні школи були покликані більше виховувати, ніж учити, розвиваючи переважно релігійні почуття, а не розум учнів. Їх протиставляли земським народним школам, які духовенство звинувачувало у надмірній світськості, у повідомленні сільським дітям непотрібних природничо-історичних знань та поширенні „чужих і шкідливих ідей” [там само, с.99]. Корисні владі навчальні заклади Святійшого Синоду у кількісному відношенні активно зростали і, наприклад, у 1905 р. вже становили 46% (42696 одиниць) від загальної кількості народних шкіл [там само, с.105].

Однак найбільш характерною особливістю активізації розбудови тогочасної освітньої сфери стала її поступова професіоналізація як особлива форма зовнішньої диференціації, що найяскравіше виявилось наприкінці XIX ст. і у подальші десятиліття, доки в імперії не сформувалася окрема соціальна освітня інституція — система професійної освіти, хоча й не чітко структурована. Власне, з одного боку, нагальність запровадження і розвитку розмаїтої трудової - соціалізації широких народних мас, чого потребували зростаючі запити промисловості, транспорту, сільського господарства, вимагала диференціал системи освіти, з іншого боку, саме внаслідок здійснення

диференціал навчання на основі організації мережі нижчих і середніх професійних закладів, а згодом і вищих професійних закладів, поступово виокремилася самостійна освітня галузь - професійна освіта. Відомий тогочасний російський педагог М.Вессель, автор проекту реформування системи освіти, яким передбачався взаємозв'язок загальної і професійної освіти і можливість здобуття професії після кожного рівня загальної освіти, під терміном „професійна освіта розумів „будь-яку спеціальну освіту на противагу „загальній освіті“ [1, с.82].

Можна стверджувати, що розвиток і поширення в розглядуваний період професіоналізації нижчої і середньої школи в Російській імперії, зокрема і на українських землях, слід тлумачити не лише як суспільно-економічний запит часу, а й як пошуки шляхів покращення освітньої справи й соціальне орієнтованої індивідуалізації навчання.

Завдяки тому, що Наддніпрянська Україна наприкінці XIX с перетворилася на потужний економічний регіон імперії, на її теренах швидко зростало промислове виробництво і модернізувалося сільське господарство. У; зумовило пришвидшення диференціації навчання на її землях за кількома напрямками нижчої професійної освіти: промислово-технічна сільськогосподарська, жіноча професійна освіта, підготовка спеціалістів для водного та залізничного транспорту, мережа курсів на виробництві [7, с.13]. Тау 90-ті роки XIX ст. - на початку XX ст. було відкрито 2 школи ремісничих, учнів у Херсонській губернії, а нижчі ремісничі школи — у Катеринославській (2), Таврійській (1), Київській (3), Чернігівській (1) [7, с.14]. А загалом на українських теренах діяло 26 закладів нижчої професійної освіти, що одна- становило тільки 12% від загальної кількості подібних закладів в імперії [4 с.30-31]. На думку сучасних дослідників історії педагогіки, зростання мере;- професійної освіти все ж значно відставало від потреб промислового розвитку по всій імперії (Е.Днепров, І.Лікарчук).

У контексті розвитку нижчої і середньої професійної освіти не можна не згадати про розвиток ідей про трудову школу, про уведення праці де педагогічного процесу з метою повнішого розвитку особистості учня, індивідуалізації навчання.

У Західній Європі рух за введення праці як предмета у практик) загальноосвітньої школи активно розпочався у середині XIX ст. У ньому виокремилися дві провідні течії - мануалізм і професіоналізм, представник!- яких з різних позицій тлумачили педагогічний сенс поняття „праця“, а том) пропонували різні підходи до її використання в шкільних умовах [5].

Послідовники західноєвропейського мануалізму, які надавали пріоритет) практичному й виховному значенню ручної праці (Е.Шенкендорф, А.Пабст. Х.Шерер та ін.), домагалися її офіційного введення до навчальних планів народних шкіл як самостійного обов'язкового предмета, спрямованого на розвиток дітей і первинну підготовку до професійної діяльності у дорослому житті. У межах мануалізму, як зазначалося у „Педагогічному довіднику для викладачів середніх навчальних закладів“ (1912) за редакцією українського педагога С.Ананьїна, на початок XX ст. функціонували чотири найпоширеніші системи ручної праці - французька (орієнтація на знання з геометрії і розвиток креслярсько-малювальних умінь), шведська (найбільш поширена на той час, спрямована на виготовлення учнями закінчених предметів), датська (з домінуванням у виконанні технічних вправ з різноманітними інструментами) і американська, яку так назвали помилково, бо, фактично, її було запозичено з російського курсу, що викладався в Московському технічному училищі [11 с.318-319].

Педагоги, які відстоювали ідеї професіоналізму (Р.Зайдель, Р.Кершенштайнер, В.Гаудіг та ін.), доводили доцільність здійснення трудового навчання в школі з чітко визначеною орієнтацією на набуття учнями конкретного робітничого (ремісничого) фаху.

У Російській імперії лише у 1884 р., завдяки ініціативі педагога І.Вишнеградського, розпочалося запровадження ручної праці як самостійного предмета і його введення до навчальних програм народних училищ [3, с.71]. Однак шлях від офіційного визнання й до практичної реалізації зазначеної ідеї не був простим, оскільки для запровадження уроків праці не було матеріальних і педагогічних умов, підготовлених учителів.

Учасники суспільно-педагогічних рухів в Росії, які виражали інтереси різних соціальних груп, виступали за реальні перетворення у шкільництві, і практично одноставно визнавали необхідність створення так званої трудової школи, хоча й по-різному визначали можливі шляхи цього процесу. Ідея втілювалася завдяки приватній ініціативі й активності окремих суспільних діячів, а також педагогів-ентузіастів.

Наголосимо, що ключовою у реалізації ідеї трудової школи визнавалася можливість підвищення адекватної потребам часу самореалізації особистості, тобто це був своєрідний у сучасному розумінні і такий, що відповідав тогочасному рівню розвитку громадської думки, прояв індивідуалізації навчання і виховання. Про це, наприклад, писав інженер і освітній діяч П.Христианович, організатор (1890) Катеринославського початкового двокласного училища (з підготовчим класом і п'ятирічним строком навчання) для дітей залізничників. Виходячи з власного досвіду опікування діяльності закладу, де він утілював принципи мануалізму, П.Христианович виступав за забезпечення зв'язку шкільного навчання з життєвими вимогами і виробничо-промисловими потребами, за формування в учнів корисних практичних навичок і ділової активності [15, с.5].

Тривале масштабне обговорення проблеми трудової школи у пресі, питань організації професійної освіти на численних з'їздах, а головне - позитивний досвід, набутий недержавними закладами шкільної галузі в ході запровадження новаційних ідей і практик, приводили до змін і в державній освітній політиці.

Аналізуючи на початку ХХ ст. розвиток основних типів російської школи М.Чехов писав, що в „історії шкільної справи є чимало прикладів. загальноосвітні заклади, всупереч запроєктованим планам реорганізації оновлення, що не спрацьовували або не приносили бажаного покращення реформувалися під впливом зростання культури і реальних потреб суспільств - або його частини, яку ці заклади обслуговували [18, с.4].

Питання щодо запровадження і розвитку внутрішньої диференціалі шкільній освіті розглядуваного періоду фактично не були зреалізованими. Уперше думки про фуракцію як вид організації навчання в школі було висловлено лише у 1912 р. на 1-му Всеросійському з'їзді викладачів математики [12, с.19-20], а офіційно задокументованого визнання ідеї біфуркації набули лише у проекті реформи освіти (1916), ініційованій міністром народної освіти П.Ігнатьєвим, але проект не був схвалений урядом і залишився на папері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вессель Н. Профессиональное образование / Н. Вессель // Съезд русскызг деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. – М., 1895.
2. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в Росси / Ш. И. Ганелин. – М. : Учпедгиз, 1954. – 321 с.
3. Екояма Е. Ручной труд в средней общеобразовательной школе России / Екояма Е., Котряхов Н. В. // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 70.
4. Звігальський Я. Професійна освіта на Україні / Звігальський Я., Іванов М. – Олександрія, 1927. – 409 с.
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX ст. : учебное пособие для пед. уч. заведений / под ред. акад. А. И. Пискунова. – [2-е изд.]. – М. : ТЦ Сфера, 2001–510 с.
6. Лікарчук І. Л. Професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи : [моногр.] / І. Л. Лікарчук. – К. : Педагогіка, 1999. – 288 с.
7. Лікарчук І. Л. Перший розділ / І. Л. Лікарчук // Профтехосвіта Украй XX ст. : енциклопедичне вид. / за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: АртЕк, 2004. – 876 с.
8. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России Е. Лихачева. – С.-Пб., 1895. – 271 с.
9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (конец XIX - начало XX в.) / под ред. Э. Днепров и др. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
10. Педагогический словарь : уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. ; под ред. В.И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
11. Педагогический справочник для преподавателей всех учебных заведений / под общ. ред. С. А. Ананьина, М. Л. Цитрона. – С.-Петербург–Киев 1912. – С. 318-319.
12. Сухомлинська О. В. Диференційоване навчання в історії української школи / О. В. Сухомлинська // Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи : матеріали методолог. семінару 19 лист. 2008 р., м. Київ. – К.: Пед. думка, 2009. – С. 19 – 24.
13. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Пед. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т.1. – С. 160–176.
14. Фальборк Г. Народное образование в России / Фальборк Г., Чарнолуцкий В. – С.-Петербург : Типография Т-ва „Народная польза“, б\г (не раніше 1900). – 264 с.
15. Христианович П. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни / П. Христианович. – М. : Типолитография Т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1912. – 58 с.
16. Чарнолуцкий В. Земство и народное образование / В. Чарнолуцкий. – С.-Петербург : Типография А. Александрова, 1910. – 345 с.
17. Чарнолуцкий В. Частная инициатива в деле народного образования / В. Чарнолуцкий. – С.-Петербург г: Типография А. Александрова, 1910. – 195 с.
18. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / Н. В. Чехов. – М. : Книгоиздательство „Польза“, 1912. – 234 с.
19. Чехов Н. В. Типы русской школы в их историческом развитии / Н. В. Чехов. – М. : Издание Т-ва „Мир“, 1923. – 149 с.
20. Ярошенко О. Г. Диференціація навчання / О. Г. Ярошенко // Енциклопедія освіти. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 210–211.