

Міністерство освіти та науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

*100-річчю заснування  
Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка  
присвячується*

# **ГУМАНІТАРНА ОСВІТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

*Збірник матеріалів  
Всеукраїнської науково-практичної конференції*

Кам'янець-Подільський  
2018

**УДК 378.016:7/9(082)**  
**ББК 74.580я431**  
**Г 94**

Рекомендовано до друку вченою радою  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 7 від 30 серпня 2018 року)

**Редакційна колегія:**

- С. Копилов**, доктор історичних наук, професор (голова, науковий редактор);  
**О. Завальнюк**, доктор історичних наук, професор, академік АНВО (заступник голови);  
**В. Дубінський**, кандидат історичних наук, доцент;  
**Б. Коваленко**, кандидат філологічних наук, доцент;  
**В. Кшевецький**, кандидат філологічних наук, доцент;  
**О. Кеба**, доктор філологічних наук, професор, академік АНВО;  
**І. Кучинська**, доктор педагогічних наук, професор;  
**Л. Марчук**, доктор філологічних наук, професор;  
**В. Степанков**, доктор історичних наук, професор, академік УАІН;  
**І. Боровець**, кандидат історичних наук, доцент (відповідальний секретар).

**Г 94 Гуманітарна освіта у вищій школі: історичний досвід, проблеми та перспективи.** Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції / [редкол. С. Копилов (голова, наук. ред.), О. Завальнюк (заст. голови) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. 189 с.

Всі матеріали подаються в авторській редакції.

У збірнику представлено матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 100-річчю від заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, що проводилася на базі університету 11-12 вересня 2018 року. Видання розраховане на науковців, викладачів суспільно-гуманітарних дисциплін, учителів і студентів.

**УДК 378.016:7/9(082)**  
**ББК 74.580я431**

© К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2018

# ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ІСТОРИЧНОГО ТА ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛІВ

УДК 37.011

Лозовий Віталій,  
м. Київ

## РОЛЬ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА КОНСОЛІДАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА В УМОВАХ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ КРИЗИ В УКРАЇНІ

*У статті з'ясовується роль та значення гуманітарної освіти для формування національної ідентичності в контексті суспільно-політичної кризи в Україні.*

*Сучасні події в Україні засвідчують кризовий стан національної ідентичності суспільства. Значний негативний вплив на формування єдиної політичної нації мали: відсутність єдиного простору історичної пам'яті та мовно-культурного простору, як основи формування загальноукраїнської національної ідентичності.*

*В умовах геополітичних трансформацій загострюються проблеми ідентичності, вагомо постають питання історії та мови, які її здебільшого формують. Не секрет, що деякі сусіди України розглядають історію та мову щонайменше як інструмент культурної експансії. В умовах гібридної війни Росія провадить гуманітарну агресію, спрямовану на руйнацію української державності. Антиукраїнську гуманітарну політику проводять квазіреспубліки ДНР та ЛНР.*

*Зазначене призводить до виокремлення та консервування в українському суспільстві значних сегментів з різними ідеалами та цінностями, що несе небезпеку маніпуляції історичною пам'яттю, використання її у політичній боротьбі з метою мобілізації електорату, розколу суспільства, а також проявів сепаратизму.*

*Велике значення у створенні єдиного простору історичної пам'яті та формуванні національної ідентичності мають курси викладання гуманітарних наук у навчальних закладах.*

*Визначено, що одним із головних пріоритетів, органічною складовою гуманітарної освіти є формування національної ідентичності як основи консолідації суспільства і зміцнення держави.*

**Ключові слова:** *Україна, гуманітарна освіта, національна ідентичність, консолідація суспільства, історія, українська мова, історична пам'ять, політика.*

*Сучасні події в Україні засвідчують кризовий стан національної ідентичності суспільства. Значний негативний вплив на формування політичної нації мали: відсутність єдиного простору історичної пам'яті та мовно-культурного простору, як основи загальноукраїнської національної ідентичності.*

*Зазначене призвело до виокремлення та консервування в українському суспільстві значних сегментів з різними ідеалами та цінностями, що несе небезпеку маніпуляції історичною пам'яттю та мовним питанням, використання її у політичній боротьбі з метою мобілізації електорату, розколу*

суспільства, а також проявів сепаратизму.

Велике значення у створенні єдиного простору історичної пам'яті та поширення української мови мають курси викладання гуманітарних наук у навчальних закладах.

Автор ставить за мету з'ясувати роль та значення гуманітарної освіти у формуванні національної ідентичності в контексті суспільно-політичної кризи в Україні.

В Україні питання гуманітарної освіти, її впливу на формування ідентичності, консолідацію суспільства, широко досліджувалися. Серед вітчизняних науковців окремі аспекти проблеми висвітлювали В. Андрущенко, О. Гнатюк, Л. Губерський, П. Гнатенко, М. Козловець, Л. Нагорна, М. Степико, О. Швачко, А. Фурман, Я. Грицак, І. Гирич, Л. Зашкільняк, П. Кравченко, О. Пометун, Ф. Турченко, О. Удод тощо. Проте зазначена тема потребує подальшого дослідження.

Оскільки формування національної ідентичності розглядається як визначальний національний інтерес, що в свою чергу визначає політику та дії держави, значна увага має приділятися викладанню суспільних наук як проблемі національної безпеки. Навіть у США (у країні з стабільною громадянською ідентифікацією) підкреслюється, що «розуміння історії, політики, культури і традицій є важливим для громадянської позиції і критично значущим для усвідомлення того, хто є союзниками, а хто супротивниками Америки» [1]. На всесвітній гуманітарній конференції у Льєжі (Бельгія, 2017 р.) було зазначено відповідальність гуманітарних наук у просуванні ідеалів свободи, розумінні довгострокових процесів, формуванні критичного мислення, їх історичне завдання в боротьбі з ксенофобією, нетерпимістю та фундаменталізмом [2].

Вивчення сучасних міжнародних відносин, особливо ж у Центрально-Східній Європі, дає підстави стверджувати, що саме «історія» часто розглядається як проблема безпеки країн. Питання про спільну «історичну спадщину» є важливим у міждержавних дипломатичних відносинах регіону. Історичні прецеденти висуваються як такі, що легітимізують політичні дії тієї чи іншої сторони. Так, Росія намагається довести своє «історичне право» на Крим та так звану Новоросію. Водночас в Україні вчителі, зокрема зі східних регіонів, продовжують викладати викривлену історію України, користуючись радянськими та російськими інтерпретаціями подій. Фактично, вони проводять на уроках антидержавну агітацію [3].

Зважаючи на розвиток останніх подій в країні, коли російській пропаганді вдалося нав'язати частині населення сепаратистські погляди, антиукраїнські історичні стереотипи, подаючи препаровані факти минулого, бачимо наскільки важливе місце займають історична та філологічна освіта, мовна політика та політика історичної пам'яті.

На непідконтрольних Україні територіях Донбасу місцева влада проводить політику деукраїнізації. Оскільки школа значною мірою впливає на свідомість молодого покоління особливий акцент у процесі формування антиукраїнської ідеології у квазіреспубліках ДНР та ЛНР зроблено на «реформі

освіти». У ДНР розроблено й ухвалено Закон «Про освіту», який багато в чому калькує відповідний російський закон. У 2015-2016 навчальному році здійснено перехід загальноосвітніх організацій ДНР на нові «державні освітні стандарти».

Сферу освіти і науки у квазіреспубліках проголошено пріоритетом «державних інтересів, системою розвитку вітчизняних традицій, формування патріотичних цінностей, інтелектуального потенціалу». Реформа освіти спрямована на інтеграцію з російською системою, відтак відкинута Болонську систему, орієнтовану на європейську інтеграцію. «Освітня реформа» має замінити систему української освіти з максимальним наближенням її до стандартів радянської школи (оскільки вважають її кращою), у результаті якої молодому поколінню будуть прищеплювати «радянський світогляд».

У МОН ДНР вважають, що результатами роботи української системи освіти за попередні 25 років стали «популяризація нацизму, неприйняття об'єктивної історії і заперечення традиційних цінностей». Зазначено, що історія особливо важлива для самоідентифікації громадян ДНР. Тому проголошено, що важливими кроками реформування системи освіти ДНР мають стати позбавлення «від елементів української націоналістичної пропаганди і маніпулювання історією». Антиукраїнська ідеологізація школи призвела до того, що у підручниках та у шкільних приміщеннях намагаються «вичистити» будь-яку згадку про Україну. Замість історії України введено курси історії Донецького краю та «Историю Отечества» – курс, в який входить і історія Росії.

Курс історії формує певний тип самоідентифікації: школярів, стверджує особливість Донбасу, його окремішність від України, що є ідеологічним обґрунтуванням «державотворення». Школярам прищеплюють, що вони жителі «Новоросії» і частина російського народу, «русского мира». Акцент в основному робиться на історії Донбасу як російського та радянського, на противагу українському. Стверджується, що за всі роки незалежності українська влада проводила у Донецькому регіоні насильницьку українізацію, намагалася знищити російську самосвідомість, мову, культуру, але це не вдалося.

Окрім власної «історичної продукції» в освіті Донбасу використовуються передані Росією, відредаговані Кремлем підручники історії, які замовчують масштаби сталінських репресій і Голодомор.

Ще однією проблемою, є звуження простору вживання української мови, ослаблення її ролі як державної у частині українських регіонів. Ставлення до української мови, українського контексту у багатьох навчальних закладах часто є дуже формальним. Спостерігалася тенденція погіршення якості викладання української мови та літератури в школі. Оскільки мова акумулює впродовж століть створювану систему суспільно-духовних цінностей і формує національну картину світу, передає новим поколінням ключові уявлення про нашу національну ідентичність, проблеми збереження єдиного культурно-історичного простору, що об'єднує народи України, поширення української мови як мови міжнаціонального спілкування надзвичайно актуальні.

Важливою тенденцією розвитку сучасної системи освіти України є прагнення до гармонізації з міжнародними освітніми стандартами як запоруки

формування єдиного вітчизняного освітнього простору та інтеграції у світовий освітній простір. В умовах університетської автономії та свободи академічного вибору змісту освіти одним з ризиків освітньої реформи є можливість звести до мінімуму гуманітарні курси, зокрема, історію України, інші суспільні дисципліни. Ще до проведення реформи, важливою проблемою вищої освіти, що викликала гостру тривогу, було «вимивання» з навчальної підготовки фахівців у ВНЗ гуманітарної складової. Результатом цього процесу стала нездатність частини молодих фахівців адекватно розуміти суспільні зміни та проблеми, що виникають в країні, займати активну громадянську та державницьку позицію. Не слід забувати, що Україна є пострадянською, постколоніальною країною, котра зазнала потужної політики русифікації. І зараз Росія активно поширює ідеї «русского міра», що суперечать принципу єдиної соборної України і спрямовані на деструкцію держави. Тому питання побудови ідентичності має бути й серед завдань вищої школи.

Орієнтуючись на кращі західні освітні моделі, слід не забувати про особливості становища України. Гуманітарна освіта не існує окремо від політичної та суспільно-історичної реальності. Специфіка української ситуації в умовах гібридної війни не дозволяє механічно переносити на її систему освіти всі принципи західного навчального процесу, а вимагає посилення громадянської та патріотичної складової.

Роль гуманітарної освіти у ВНЗ полягає в тому, що вона покликана не лише забезпечувати передачу наукових знань і уявлень студентам, а й формувати їх ціннісні орієнтири, підвищувати рівень політичної культури. Тому гуманітарне знання, є важливою складовою системи вищої освіти, що дозволяє сформувати не вузько підготовленого професіонала, але особистість громадянина та патріота.

В умовах геополітичних трансформацій загострюються проблеми ідентичності, вагомо постають питання історії та мови, які її здебільшого формують. Не секрет, що деякі сусіди України розглядають історію та мову щонайменше як інструмент культурної експансії. В умовах гібридної війни Росія провадить гуманітарну агресію, спрямовану на руйнацію української державності.

Оскільки значний ідеологічний потенціал впливу на свідомість має мова, саме на маніпуляції мовним питанням у своїй гуманітарній політиці зробили основний акцент квазідержавні утворення ДНР та ЛНР. Питання статусу російської мови залишається інструментом політичних спекуляцій. На тлі демагогічних заяв щодо «геноциду» російської мови, у ДНР та ЛНР відбуваються масштабні заходи по деукраїнізації мовного простору. Витіснення української мови та запровадження єдиної російської мови, (яку і раніш ніхто не утискував), має на меті не так захист мови, як опанування інформаційними потоками, носієм яких вона є. Тобто йдеться про впливи на свідомість населення через інформацію подану в інтерпретації російських та сепаратистських ЗМІ. У даному випадку боротьба за мову на Донбасі це ідеологічна боротьба за монопольну подачу інформації і впливи на свідомість. Тому у ДНР та ЛНР зробили все для сепарації інформаційного простору, унеможливлення доступу

до українських засобів інформації. Надзвичайно важливо активне впровадження медіаосвіти у навчальний процес на підконтрольних Україні територіях як засобу протидії інформаційній агресії.

Сьогодні українська освіта має подолати суперечність між освітньою моделлю притаманною західним соціально й політично стабільним державам, і реаліями України, які визначаються значною регіональною відмінністю у соціокультурних цінностях та політикою Росії, яка їх використовує у гібридній війні.

Ухвалення Закону "Про освіту" загострило та актуалізувало мовну проблему в Україні. З огляду на демарші деяких сусідніх країн з приводу мови викладання у національних навчальних закладах, величезне значення має продумана зважена позиція української держави щодо викладання українською мовою, суть якої в проведенні більш активної мовної політики в регіонах компактного проживання національних меншин.

У контексті реалізації мовної політики та освіти національних меншин необхідно розробити та широко впроваджувати інноваційні проекти багатомовної освіти в українських навчальних закладах, які б сприяли вивченню та збереженню рідної мови, засвоєнню державної, кращій інтеграції національних меншин в український соціокультурний простір. Водночас використовуючи досвід кращих європейських і світових наукових установ та освітніх закладів, модернізувати систему підготовки освітніх кадрів для викладання суспільних наук.

Дієвим механізмом консолідації суспільства та зміцнення держави буде формування нової системи історичної освіти в Україні. Її осередком має стати наратив, який би нівелював суперечності між різними регіонами та різними сегментами українського суспільства і однаково викладався б у всіх регіонах України.

В умовах гібридної війни Російської Федерації проти України одним з головних завдань освітньої політики має стати формування в учнів та молоді національних суспільно-державних цінностей як ідейного підґрунтя української громадянської ідентичності. Це сприятиме цементуванню української політичної нації, сталому розвитку держави. Формування громадянської ідентичності української молоді має бути невід'ємною складовою процесів розбудови держави і розвитку суспільства. Важливим завданням є поглиблення інтеграції гуманітарного аспекту освітньої політики з державною культурною, інформаційною та іншими напрямками політики.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. "Критерії національної безпеки в освітній сфері: зарубіжний досвід та висновки для України". Аналітична записка. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/2301/>
2. Conférence mondiale des humanités Liège, Belgique, du 6 au 12 août 2017 Document final Un nouvel agenda pour les humanités au XXIème siècle [Електронний ресурс]. Режим доступу: <Http://www.cipsh.net/upload/userfiles/ISSC-CIPSH%20Joint%20Symposium%20Statement%20of%20Outcomes.pdf>
3. Інтерв'ю Міністра освіти і науки Лілії Гриневич газеті «День», 04.08.2016 [Електронний

ресурс]. Режим доступу:

<http://mon.gov.ua/usi-novivni/interview/2016/08/05/interv%E2%80%99yu-ministra-osviti-i-nauki-liliyi-grinevich-gaze/>

### **Summary**

*The article explains the role and significance of humanitarian education for the formation of national identity in the context of the socio-political crisis in Ukraine. Current events in Ukraine show a crisis of the national identity of a society. Significant negative influence on the formation of a single political nation was: the lack of a single space of historical memory and linguistic and cultural space, as the basis for the formation of a nationwide national identity.*

*In the conditions of geopolitical transformations, problems of identity are exacerbated, questions of history and language, which are mostly formed, are of great importance. It's no secret that some of Ukraine's neighbors view history and language at least as an instrument of cultural expansion. In a hybrid war, Russia is carrying out humanitarian aggression aimed at destroying Ukrainian statehood. Anti-Ukrainian humanitarian policy is being conducted by the quasi-republics of the DPR and LNR.*

*The above leads to the separation and preservation of significant segments in the Ukrainian society with different ideals and values that endangers the manipulation of historical memory, the use of it in the political struggle to mobilize the electorate, the split of society, as well as the manifestations of separatism.*

*The courses in teaching humanities in educational institutions are very important in creating a single space of historical memory and the formation of a national identity.*

*It is determined that one of the main priorities, an organic component of humanitarian education, is the formation of a national identity as the basis for consolidating society and strengthening the state.*

**Key words:** *Ukraine, humanitarian education, national identity, consolidation of society, history, Ukrainian language, historical memory, politics.*

УДК 378.011.3-057.175:005.336.2

**Кучинська Ірина,**  
м. Кам'янець-Подільський

## **КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА СУЧАСНОГО ВИШУ: ПРІОРИТЕТНІ ЦІННОСТІ Й ОРІЄНТИРИ**

*Стаття присвячена формуванню ключових компетенцій науково-педагогічного працівника сучасної вищої школи. Виділені основні риси ключових компетенцій: багатофункціональність, багатомірність, надпредметність, міждисциплінарність, динамічність. Підкреслюється, що необхідність формування та розвитку ключових компетентностей у підготовці майбутнього педагогічного фахівця обумовлена тим, що основними інтегральними факторами для системи освіти є: 1) галузь праці (тобто підготовка фахівця); 2) сфера соціальних відносин (тобто формування громадянина). Відзначено, що ключові компетенції вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення. Освоєння ключових компетенцій забезпечить, з одного боку, успішне особисте та соціальне функціонування особи, з іншого боку, задоволення соціальних потреб у людських*



ресурсах певної якості. Акцент робиться на формуванні спеціально-професійних компетентностей викладача вищої школи (фахово-теоретичних, фахово-методичних). Виділено соціально значущі якості особистості компетентного педагогічного працівника: патріотизм; відданість ідеалам демократичної України; політична культура; активна життєва позиція; усвідомлення відповідальності за долю країни; толерантність до проявів відмінностей між народами, культурами та релігіями; дотримання законодавства; моральна стабільність, непримиренність та протидія порушенням суспільної моралі; наявність соціально значущих позитивних ідеалів; повага до особистості; здатність активно захищати свої переконання; здатність до колективної діяльності; широкий світогляд; цілеспрямованість; здатність до подолання перешкод, що виникають у процесі діяльності; організованість; відповідальність; комунікабельність.

**Ключові слова:** компетентність, компетенції, науково-педагогічний працівник, вища школа, пріоритетні цінності, орієнтири.

В умовах ринкової економіки, інформаційного суспільства ситуація принципово змінилася через постійне удосконалення технологій, орієнтацію виробництва на ринок, що вимагає фахівця нової формації, здатного адекватно реагувати на умови ринку, виявляти ініціативу, творчість та активність. Тому, безперечно результатом професійної освіти повинна стати не лише кваліфікація, а й професійна компетентність, оскільки саме компетентність забезпечує наявність професійно важливих якостей, вищій рівень підготовленості майбутнього фахівця.

Модернізація вітчизняної системи вищої освіти, зумовлена євроінтеграційними прагненнями України та свідчить про підсилення її компетентнісної орієнтації. Мова йде про те, що компетентнісний підхід перейшов зі стадії “самовизначення” на якісно новий щабель розвитку – обов’язкової нормативної реалізації. Компетентнісний підхід покладено в основу розроблення галузевих стандартів вищої школи нового покоління (відповідно до листа МОН України, щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої школи). Це означає, що в процесі розробки нових професійних стандартів у системі вищої освіти України, при підготовці майбутніх фахівців, відбувся перехід до компетентнісної моделі.

Упровадження компетентнісного підходу у підготовку майбутніх фахівців означає реальний перехід до нової освітньої парадигми, оскільки це вимагатиме істотних змін на всіх ланках педагогічної системи (у змісті освіти; у педагогічній діяльності викладача; у навчально-пізнавальній діяльності студентів; у технологічному забезпеченні освітнього процесу; в якісно вищому рівні фінансового, матеріально-технічного, організаційного та кадрового забезпечення діяльності системи освіти). Тобто компетентісно орієнтована освіта спрямована на підвищення якості навчання, системності професійної підготовки випускників, формування їхньої готовності успішно виконувати основні завдання професійної та соціальної діяльності.

Зауважимо, компетентність – це взаємозв’язок знань, досвіду і здібностей, завдяки яким можна обґрунтовано судити про певну сферу, і ефективно діяти в

ній. Компетенції – це коло питань, щодо яких людина глибоко обізнана, поінформована, пізнавала їх і має певний досвід.

Підкреслимо, компетентнісний підхід, не тільки включає засвоєння знань, але й дає можливість оволодіти процесом та засобами діяльності й успішно діяти в умовах відсутності готових алгоритмів, проявляючи творчість у нестандартних ситуаціях.

*Мета статті* – визначити пріоритетні ціннісні орієнтири формування ключових компетентностей науково-педагогічного працівника сучасного вишу.

Необхідність формування та розвитку ключових компетентностей при підготовці майбутнього педагогічного фахівця зумовлена тим, що головними цілеутворювальними чинниками для освітньої системи є: 1) сфера праці (підготовка фахівця) та 2) сфера соціальних відносин (формування громадянина).

У запропонованому переліку компетенцій, які містяться у рекомендаціях МОН України для розроблення стандартів, усі компетенції згруповано у чотири групи: 1) соціально-особистісні – це розуміння та сприйняття етичних норм поведінки; дотримання здорового способу життя; здатність учитися; толерантність та ін.; 2) загальнонаукові – це базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, історії, економіки і права та ін.;

3) інструментальні – це здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; знання інших мов; навички роботи з комп'ютером; управління інформацією; дослідницькі навички;

4) професійні – це базові знання фундаментальних наук в обсязі, необхідних для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін.

Проблематику підготовки педагогів на основі компетентнісного підходу розглядали вчені Кремінь В.Г., Луговий В.І., Гузій Н., Горб В., Сорочан Т., Рябова З., Бібік Н., Драч І., Єрмаков І. та ін.

Українськими вченими, членами робочої групи спільного проекту МОН, НАПН України та Програми розвитку ООН “Освітня політика та освіта “рівний – рівному” в Україні *ключову компетентність було визначено як об’єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв’язуючи відповідні проблеми. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння тими хто навчається не окремих, не пов’язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.*

Вважаємо за доцільне підкреслити *характерні ознаки ключових компетентностей*, а саме:

– *багатофункціональність* (дає змогу людині вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному та соціальному житті, досягати важливих цілей і вирішувати різноманітні завдання);

– *багатомірність* (передбачають різні розумові процеси та інтелектуальні

вміння);

– *надпредметність і міждисциплінарність* (можуть застосовуватися в різних ситуаціях у професійній, соціальній та побутовій сферах);

– *динамічність* (залежать від пріоритетів суспільства та особистості, що мають рухливу природу).

**До ключових компетентностей відносимо:** 1) *фахова* (ґрунтується на здатності науково-педагогічного працівника здобувати знання, опановувати професійні уміння, виконувати певні функції в межах професійної діяльності); 2) *соціальна* компетенція (передбачає здатність науково-педагогічного працівника до соціальної взаємодії та роботи в команді); 3) *загальнокультурна* компетенція (вимагає здатності дотримуватися загальнокультурних норм поведінки, проявляючи творчу ініціативу щодо розвитку культури соціуму); 4) *здоров'язбережувальна* компетенція (потребує готовності до здорового способу життя, збереження власного здоров'я та здоров'я оточуючих людей, дбале ставлення до природних ресурсів); 5) *громадянська* компетенція (передбачає прояв здатності орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, а також захищати власні права і свободи, виконувати громадянські обов'язки); 6) *інформаційна* компетенція (вимагає прояву умінь використовувати інформаційно-комунікаційні технології для виконання професійних обов'язків із застосуванням комп'ютерної техніки). (Див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Ключові компетентності науково-педагогічного працівника сучасного вишу**

Науково-педагогічний працівник		
Базові компетентності, які визначаються такими компетенціями:	Загально-фахові компетентності	Спеціально-фахові компетентності
	Визначаються компетенціями:	
Фахова	Когнітивні	специфічні для кожної категорії науково-педагогічних працівників: когнітивні (предметні), функціональні-специфічні, особистісні-специфічні
Соціальна	Функціональні	
Загальнокультурна	Особистісні	
Здоров'язбережувальна		
Громадянська		
Інформаційна		
Здібності: дидактичні, конструктивні, перцептивні, експресивні, комунікативні, організаторські.		

Зауважимо, ключові компетентності вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, рефлексії, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення. Оволодіння ключовими компетентностями забезпечить, з одного боку, успішне особистісне та соціальне функціонування особистості, а з іншого – задоволення суспільних потреб у людських ресурсах певної якості.

Підсумовуючи вище зазначене, вважаємо за доцільне підкреслити, що сучасний науково-педагогічний працівник вишу повинен бути спрямований на постійний розвиток власної професійної компетентності, він має досконало знати закономірності, закони, концепції, принципи, теорії, категорії, методи, сутність навчально-виховного процесу. А крім того, викладач ВНЗ повинен вміло використовувати знання в практичній діяльності.

Сучасний науково-педагогічний працівник вищої школи повинен володіти **загальнопрофесійними компетентностями**, а саме: 1) *психолого-педагогічною* (знання системи нормативних документів сфери освіти; специфіки та психолого-педагогічної сутності навчально-виховного процесу у вищій школі; дидактики вищої освіти; особливостей функціонування педагогічної системи; методів діагностики ефективності навчально-виховного процесу; сучасних тенденцій розвитку вітчизняної, європейської та світової систем вищої освіти); 2) *науково-дослідницькою* (знання методології наукового пізнання; сучасних наукових категорій та концепцій філософії освіти; сутності та основних вимог до організації та проведення наукового дослідження, оформлення його результатів; методів проведення досліджень, статистичної та математичної обробки їх результатів; особливостей використання експериментальних даних в освітньому процесі; основних напрямів науково-дослідницької діяльності студентів); 3) *педагогічного менеджменту* (знання наукових основ філософії управління; особливостей управління соціальними системами; наукових основ освітнього менеджменту; психології управління; наукових основ саме менеджменту). Неможливо, у контексті вище зазначеного, не звернути увагу на важливість **професійно-значущих якостей особистості**, а саме:

– *якості професійної спрямованості*: позитивне емоційне ставлення до педагогічної діяльності; захопленість дисципліною, яка викладається; зацікавленість у результатах педагогічної діяльності; прийняття особистості студента; спрямованість на професійно-особистісний розвиток; інноваційність; креативність; наявність професійного ідеалу, позитивної Я-концепції, здатність до рефлексії;

– *педагогічні здібності*: властивості мислення; комунікативні та організаторські здібності.

Сьогодні, безперечно важливо звернути увагу і на необхідність грамотного формування **спеціально-професійних компетентностей** викладача вищої школи. Маємо на увазі:

– *фахово-теоретичну компетентність* (розуміння ролі та місця дисципліни в загальній схемі підготовки майбутнього фахівця; знання змісту дисципліни, що викладається; знання у галузі фундаментальних, природничих, соціально-економічних наук для реалізації міжпредметних зв'язків; уміння аналізувати літературу з конкретної проблеми, трансформувати наукові знання в засіб вирішення педагогічних завдань);

– *фахово-методичну компетентність* (знання специфічних особливостей навчання з конкретної дисципліни; змісту та основних вимог програми дисципліни; вимог до розроблення методичного супроводу

дисципліни; уміння використовувати методи структурування, систематизації та узагальнення наукових та навчальних матеріалів з дисципліни; розробляти та використовувати методики навчання та моніторингу навчальних досягнень студентів; розробляти навчально-методичне забезпечення дисципліни).

Підсумовуючи, вище зазначене, вважаємо за необхідне підкреслити *соціально-значущі якості професійно-грамотного, компетентного педагогічного працівника*: патріотизм; відданість ідеалам демократичної України; політична культура; активна життєва позиція; усвідомлення відповідальності за долю країни; толерантність до проявів відмінностей між народами, культурами, релігіями; дотримання норм законодавства; моральна стійкість, непримиренність і протидія порушенням суспільної моралі; наявність соціальнозначущих позитивних ідеалів; гуманність; повага до особистості; здатність активно відстоювати свої переконання; здатність до колективної діяльності; широкий світогляд; цілеспрямованість, здатність до подолання перешкод, що виникають у процесі діяльності; організованість; відповідальність; комунікабельність.

Сучасний педагог повинен уміти “переводити” зміст освітнього процесу в конкретні педагогічні завдання; виділяти і встановлювати взаємозв’язки між компонентами і факторами формування компетентнісного фахівця; професійно грамотно оцінювати результати педагогічної діяльності. Цілком очевидно, що в умовах глобалізації соціально-педагогічних процесів та інтеграції вітчизняної системи освіти у світовий освітній простір надзвичайно важливим є питання забезпечення навчальних закладів вищої освіти висококваліфікованими, компетентними науково-педагогічними працівниками.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія. К. : Либідь, 1998. С. 5-12.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексийний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. К. : “К.І.С.”, 2004. С. 47-52.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К. : Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Рівне : Волинські обереги, 2012. 192 с.
5. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
6. Драч І.І. Компетентнісна модель майбутнього викладача вищої школи // Гуманітарний вісник. Додаток 1. Вип. 27. Том II (35): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. К. : Гнозис, 2012. С. 94-102.
7. Драч І.І. Формування ключових компетентностей як основа професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи // Імідж сучасного педагога. 2013. №2 (131). С. 7-11.
8. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. 2002. №33. С. 4-6.
9. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. К. : “К.І.С.”, 2004. С. 67.
10. Фініков Т.В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна. К. : Таксон, 2002. С. 3-11.

### Summary

The article is devoted to the formation of key competencies of the scientific and pedagogical worker of the modern high school. The main features of key competencies are distinguished: multifunctionality, multidimensionality, supramentality, interdisciplinarity, dynamism. It is emphasized that the necessity of formation and development of key competencies in the preparation of the future pedagogical specialist is due to the fact that the main integral factors for the education system are: 1) the field of labor (ie, the training of a specialist); 2) the sphere of social relations (ie, the formation of a citizen). It is noted that key competences require significant intellectual development: abstract thinking, reflection, determination of own position, self-esteem, critical thinking. The development of key competencies will ensure, on the one hand, the successful personal and social functioning of the person, on the other hand, satisfaction of social needs in human resources of a certain quality. The emphasis is on the formation of special-professional competencies of the teacher of higher education (professional-theoretical, professional-methodical). The socially significant qualities of the personality of a competent pedagogical worker are distinguished: patriotism; devotion to the ideals of democratic Ukraine; political culture; active life position; awareness of responsibility for the fate of the country; tolerance for manifestations of differences between peoples, cultures and religions; compliance with legislation; moral stability, irreconcilability and counteraction to violations of public morality; the presence of socially significant positive ideals; respect for personality; the ability to actively defend their beliefs; ability to work together; wide worldview; purposefulness; the ability to overcome the obstacles that arise in the process of activity; organization; responsibility; communication.

**Key words:** competence, competencies, scientific and pedagogical worker, higher school, priority values, reference points.

УДК 378.147

**Франчук Тетяна,**  
м. Кам'янець-Подільський

## ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ІСТОРИКО-ФІЛОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті порушуються проблеми формування компетентнісної моделі освіти, зокрема увага акцентується на інтеграційних процесах, які визначають її методологічну основу. Йдеться про інтеграцію, що реалізується на рівні міжпредметних зв'язків та залежностей, тобто формування метапредметних компетенцій у рамках формування історико-філологічної компетентності майбутнього вчителя. Вказується на природовідповідність змістових зв'язків та залежностей історичного та філологічного знання, особливості їх взаємної інтеріоризації, формуючи потужний культурологічний пласт структури освітньої діяльності, потенціал розвитку історико-філологічної компетентності майбутнього вчителя. Визначаються позиції, орієнтовані на змістово-технологічне забезпечення цього рівня інтеграції, протидії формалізму означених процесів. Водночас, проектується система зовнішніх інтеграційних процесів, що реалізуються у рамках визначеного навчального закладу, включаючи управлінську складову. Наголошується на взаємозалежності загальної та вищої педагогічної освітніх систем (школи та вишу) через систему взаємовідносин виробника та замовника освітніх послуг. Проводиться порівняльний аналіз систем інформаційно-репродуктивної та компетентнісної освіти з позиції актуалізації інтеграційних процесів, особливо тих, що реалізуються на міжпредметному рівні. Також визначаються умови управління процесом переходу на

*формулу компетентної освіти, що базуються на системі інтеграційних процесів, найбільш фундаментальні з яких програмуються на найвищому рівні управлінської діяльності.*

**Ключові слова:** *інтеграція, інтеграційні процеси, компетентність, метапредметна компетентність, компетентна освіта, цілісний освітній простір.*

Сучасна (конкурентоспроможна, автономна, саморозвивальна, демократична) освітня система будь-якого рівня є складним полікомпонентним утворенням, яке характеризується множинністю та складністю взаємозв'язків та взаємозалежностей як у спектрі зовнішніх стосунків, так і внутрішніх, узгоджуючи та цілеспрямовуючи діяльність підсистем. Саме тому інтеграційні процеси всіх рівнів складають методологічну основу реформування системи освіти, визначаючи якість її функціонування відповідно до сучасних освітніх стандартів. Закономірно, що у зазначеному контексті особливого значення набуває управлінська складова в структурі освітньої діяльності. Як зазначає Едвард Демінг, всесвітньо відомий антикризовий менеджер, вчений в області теорії і практики управління якістю, 85% проблем в будь-якій організації обумовлені неправильною системою управління і тільки 15% – помилками виконавців [2].

Інтеграційні процеси – більшою мірою прерогатива управлінської діяльності, що реалізується, у тому числі, і на мікрорівні – через управління навчальною діяльністю учнів/студентів. Запит на інтеграційні процеси в освіті є закономірним, соціально обумовленим, надто коли йдеться про професійну педагогічну освіту, що «отримала замовлення» на випускника, здатного не лише працювати в системі компетентної освіти школи, а й стати суб'єктом реформ, забезпечуючи ефективність складного та суперечливого перехідного періоду. Так, у Концепції «Нової української школи» [1] декларується, обґрунтовується та проектується тотальний поетапний перехід на систему компетентної освіти (центрованої на комплексі 10 ключових компетентностей), який у Законі «Про освіту» (2017 р.) отримав адекватне смислове, змістове, програмне забезпечення. А це означає, що професійна освіта педагогічного спрямування отримала запит на «переформатування» практично за всіма параметрами функціонування, оперативно реагуючи на замовлення школи як роботодавця.

У цій ситуації важливо переосмислити досвід попередніх реформ (який, як показують результати досліджень, призвів до «падіння якості освіти» [1]), головною ознакою яких у системі професійної освіти була домінантність формальних змін (починаючи від кредитно-модульної системи, завершуючи інтегрованим державним іспитом), які зрештою були означені намаганням «втиснути» алгоритми інформаційно-репродуктивної в інноваційні (європейські) освітні формати, мало переймаючись проблемами діагностики реальної якості освіти через зміни, що привносяться.

Методологічна основа сучасного реформування систем, освітніх у тому числі, стосується цілісності та системності змін, які забезпечують цілеспрямованість процесу та гармонізацію функціонування складових за визначеним загальним форматом змін. Виходимо з позиції, що сутність

компетентнісної освіти, насамперед, полягає в її інтерактивній природі, що об'єктивується у взаємодії суб'єктів на рівні особистісних взаємовідносин (для вишу): «викладач-студент», «студент-студент», «управлінець-викладач», а також систем-підсистем: «університет-факультет», «факультет-кафедра» та ін.). Отож, методологія реформування системи обумовлює необхідність управління реформуванням зв'язків та взаємовідносин між її суб'єктами на єдиних спільно визначених засадах (демократизація, відкритість, суб'єктність, тенденція до самоорганізації системи, підсистем, перехід від управління до самоуправління та ін.). Саме у такий спосіб формується цілісний освітній простір навчального закладу, що слугує безальтернативним засадничим підґрунтям компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти, сприятливим змістово-технологічним, емоційно-психологічним середовищем для самореалізації всіх учасників освітнього процесу (студента, викладача як головних), проектування їх професійного розвитку на основі реалізації особистісного потенціалу.

Різні аспекти сутності та особливостей інтегративний процесів у її структурі досліджували В.Андрущенко, Н. Бібік В.Кремінь, В.Огневюк, О. Савченко С.Сисоєва та ін. Усі вони одностайні у твердженні про необхідність системних змін в освіті, дослідженні особливостей та алгоритмів забезпечення інтеграції не лише структурних компонентів системи, а і змістово-технологічних у їх контексті.

Процесуально реформи мають проектуватися як зустрічний рух, з одного боку – через централізоване управління модернізацією системи функціонування та розвитку навчального закладу (поетапно нарощуючи потенціал інноваційних змін) як цілісного освітнього простору, орієнтованого на систему забезпечення та діагностики якості освітньої діяльності її суб'єктів (викладача, студента як головних). З іншого боку – це намагання кожного викладача у рамках конкретної навчальної дисципліни через зміст та методику навчального процесу забезпечити перехід на компетентнісну систему освіти, виходячи з виписаних та створених у навчальному закладі стандартів та умов, тим самим забезпечуючи власну конкурентоздатність.

Означимо особливості інтеграційних процесів, які реалізуються викладачами як безпосередніми суб'єктами реформування освітньої системи. Найбільш наближеними безпосередньо до навчального процесу є інтеграційні процеси, що реалізуються на внутріпредметному та міжпредметному рівнях і стосуються сутнісних змін щодо змістово-технологічного супроводу навчального процесу, тим самим протидіючи формалізації нововведень. У цьому контексті проблема формування метапредметних компетентностей є однією з найбільш актуальних, оскільки вона стосується змістових засад освітньої діяльності, проектуючи принципово інші алгоритми формування навчального процесу, задаючи нові його орієнтири, а відтак і критерії якості.

Якщо інформаційно-репродуктивна (знаннева) освіта за своєю суттю більшою мірою інспірувала дезінтеграційні процеси, розділяючи області знань, максимально диференціюючи предмети досліджень, відповідно, розмежовуючи цілі навчальних предметів, то компетентнісна фактично започатковує зворотні процеси. Класична освіта, орієнтуючись на знання як самоцінність, формує свої



навчальні програми, центруючись на відповідній області наукових знань (історія, лінгвістика, літературознавство), транслюючи їх досягнення відповідно до інтелектуальних можливостей об'єктів навчання певної вікової категорії щодо їх засвоєння (зміст, рівень та методику опрацювання). Передбачається, що зміст різних навчальних дисциплін (наприклад, історії та літератури) інтегрується у свідомості школяра, студента, формуючи цілісну картину відповідного сегмента світу (професії), що і складе теорію та практику самовизначення (особистісного, життєвого, соціального, професійного) та ін. Фактично освіта за такої парадигми взяла на себе найпростіші функції у зазначеному контексті: транслювати знання, засвоювати визначені традиційні способи їх використання. Передбачається, що найскладнішу роботу школяр, студент має виконати сам (осмислення, усвідомлення, інтеріоризації, інтеграції, адаптації, екстраполяції, систематизації та інших механізмів опрацювання навчальної інформації). Ця система була оптимальною, коли на державному рівні задавалися стандарти формування молодого людини як об'єкта політичних, соціально-економічних процесів, формуючи «слухняного виконавця», запрограмованого діяти за підготовленими для нього стандартизованими алгоритмами, моделями соціальної, професійної поведінки.

Радикальність змін в освіті обумовлена, насамперед, глобальним протиріччям між консервативною традиційною освітньою системою та соціально заданою моделлю випускника школи, вишу, здатного не лише адаптуватися до нових умов соціально-економічних реалій (демократичного соціального устрою, ринкової економіки), а і стати їх реальним суб'єктом, тобто агентом інноваційних процесів. Це принципово інша місія освітньої системи. І на етапі переходу на компетентнісну систему важливо не лише забезпечити розуміння її сутності всіма суб'єктами освітньої діяльності, а і безальтернативно прийняти як об'єктивної даності, зрештою, припинивши дискусії стосовно доцільності змін. Відмінність традиційної та інноваційної освітніх систем полягає в тому, що у класичному варіанті її вектор «прямує» від науки, яка відповідає за визначений навчальний предмет, до школяра (студента), орієнтуючись на систему суб'єкт-об'єктних взаємовідносин, модель компетентнісної освіти, задає протилежну спрямованість вектора, йдучи «від дитини», її природовідповідної моделі пізнання світу і навчального предмету як її складової (і аж ніяк не автономної).

Як свідчить аналіз літературних джерел, а також результати узагальнення теоретико-практичних досліджень з проблем низького пізнавального інтересу учнів, їх адаптації до шкільної системи освіти, головне протиріччя (конфлікт, що провокує свого роду стрес) відбувається в ситуації зміни освітньої формули на етапі переходу від стихійного пізнання дитиною світу до організованої системи навчання, яку пропонує класична школа. Фактично дитина переходить від монолітного, інтегрованого, цілісного сприйняття світу, який і є природовідповідним, емоційно насиченим, гармонійним до дискретного, розділеного на навчальні дисципліни, нівелюючи природні форми взаємодії її складових (наприклад, історії та літератури).

Перехід на компетентнісну систему актуалізує освітню парадигму,

відповідно до якої найскладніші функції пізнання школярем світу (студентом професії) повинна взяти на себе освіта, закладаючи адекватну платформу, міцний фундамент, і обов'язково природовідповідні алгоритми пізнання фактів, процесів у системі їх природних взаємовідносин, формуючи суб'єктність позиції, а відтак і забезпечуючи навчання впродовж життя.

Окрім того, саме інтегрованість, цілісність світосприйняття (як і оволодіння професією в системі професійної освіти) містить високий життєтворчий, виховуючий актив, потенціал особистісного самотворення.

Візьмемо, до прикладу, потенціал інтеграції історії та літератури у забезпеченні національної самоідентичності особистості в системі освіти, яка за умов компетентнісної реалізується не традиційно через виховні години, де домінують заклики, гасла, моралізаторство, а через природовідповідне пізнання своїх національних коренів, зокрема, інтегруючи об'єктивні факти, тенденції історичного розвитку, роль особистості у них з розумінням означених процесів на емоційно-ціннісному, естетично привабливому рівні. Це відбувається через «віртуальне перенесення» у відповідні історичні епохи, пізнаючи історичні реалії через суб'єктивне (авторське) відтворення конкретних ситуацій, спільнот, персоналій, наділяючи їх змістово-емоційним контентом, який через довершеність поетичних, прозових образів (літературна класика) дозволяє не лише більш глибоко на емоційно-смысловому рівні пізнати конкретну історичну епоху, подію, а і інтегруватися в неї, і що головне – само ідентифікувати себе у її контексті. Тут актуалізується багато процесів, які забезпечують особистісну орієнтованість навчання, закономірно підвищуючи пізнавальний інтерес через емоційно-естетичну насиченість запропонованих форм осмислення навчальної інформації. При тому неодмінно проектується тенденції до його продовження за межами формалізованого навчання (самоосвіта) за рахунок сформованої на занятті потреби самовизначитися щодо поставлених проблем, які стосуються не матеріалу, а у його контексті і власних актуальних життєвих цінностей, інтересів, пріоритетів особистісного розвитку.

У рамках заданого формату інтеграційних процесів нами виділені такі методолого-теоретичні позиції: 1. Інтеграція трактується як чинник структурування навчальної інформації на основі системотвірних цінностей (загальнолюдських, професійних), комплексу ключових компетентностей, фіксованих у моделі «Випускник» відповідного типу та рівня освіти, які визначаються як результат природовідповідного погляду на світ/професію. 2. Цінності є монолітним складноструктурованим утворенням, формування яких не можна розподілити за навчальними предметами, діагностуючи через наявність відповідного комплексу знань, умінь. Інтеграція задає алгоритми формування знань як цілісності, що об'єктивно існує у реальному світі/професії у комплексі закономірних взаємозв'язків та взаємозалежностей, нівелюючи їх умовно-формальний поділ на сегменти, відповідно, автономність, фрагментарність, мозаїчність світосприйняття. 3. Інтеграція значно посилює гуманістичну спрямованість освіти, котра реалізується не через збільшення питомої ваги навчальних предметів гуманітарного циклу, а через зміну освітньої формули, інтенсифікуючи технології роботи з інформацією в

парадигмі культури, наприклад для історико-філологічних компетенцій. 4. Міжпредметна (метапредметна) інтеграція має реалізуватися не через формальні контакти, тобто доєднання близького за змістом, часовим простором навчального матеріалу, а виявлення та актуалізацію глибинних природних закономірних зв'язків, що базуються на системотвірних ідеях, концепціях як смислоутворюючих кластерах.

У змістово-технологічному аспекті інтеграція історії та літератури буде природо відповідною, формуючи валідний пласт світосприйняття, потужний чинник особистісного само творення, якщо вона буде базуватися на: а) концепції історико-літературного (історико-філологічного, загальнокультурного) розвитку особистості учня, студента, які містять базові позиції та алгоритми їх специфікації відповідно до конкретного навчального предмета, рівня освітньої діяльності, при тому забезпечуючи єдність та взаємозалежність ключових позицій формування історичних, філологічних компетентностей у системі загальноосвітньої підготовки школяра та професійної підготовки вчителя (сприяючи інтеграції взаємозалежних освітніх систем, узгодження позицій суб'єктів ринку професійно-педагогічної освіти та потреб їх роботодавців); б) принципах реалізації міжпредметних зв'язків як основі формування метапредметних компетентностей, що визначені як ключові у відповідному типі навчального закладу; в) розвитку традиційних, уже сформованих форм інтеграції історико-філологічного знання (художні тексти на історичну тему з пріоритетністю історизму), у контексті відповідних історичних джерел (мемуари, хроніки, документи і т.д.), посилюючи системність та природовідність взаємозв'язку, і навпаки – під час вивчення історичних тем, формуючи освітні ситуації, коли «посилається запит» на відповідний літературний твір, що допомагає більш глибоко зрозуміти історичну епоху; г) протидії аспектним, ситуативним, часто штучним, формальним варіантам поєднання змісту навчальних дисциплін, які радше імітують інтеграційні процеси, аніж їх реально впроваджують; д) критеріях якості інтеграційних процесів, які стосуються системності, особистісної орієнтованості, активності отриманих знань, що можуть бути адаптовані та творчо використані у ситуаціях, що постійно змінюються; ж) пріоритетності діалогічності форм технологічного забезпечення освітнього процесу (діалогу культур, інтерактивній діяльності, суб'єкт-суб'єктній взаємодії та ін.).

Закономірно, що міжпредметні інтеграційні процеси, що реалізуються викладачами, будуть інтенсифікуватися та удосконалюватися за умови адекватного зовнішнього управління процесами, орієнтованих на розвиток цілісного монолітного освітнього простору відповідних структур (кафедра, факультет, університет, регіональний освітній округ).

У такий спосіб інтеграційні процеси формують свого роду фундамент освіти, визначаючи управлінську парадигму, котра реалізується на всіх рівнях, починаючи від адміністративного, який відповідає за якість функціонування освітньої системи загалом і задає стандарти супідрядним системам нижчого рівня, завершуючи управлінською діяльністю викладача у рамках організації навчальної діяльності студентів на занятті.

Тотальний та неодмінно поетапний перехід на формулу компетентнісної освіти буде базуватися на системі інтеграційних процесів, найбільш фундаментальні з яких програмуються на найвищому рівні управлінської діяльності: 1. Повинна бути створена концепція та модель інноваційної системи професійної освіти, а також поетапна програма її реалізації у рамках університету – факультету – кафедри (що представляє смисловий блок навчальних дисциплін), відповідно, викладача, студента, центровані на моделі конкретного випускника. 2. Всі ці позиції мають бути узгодженими і передбачати широку участь викладацького складу (викладачі як суб'єкти модернізації системи). 3. Важливо активувати професійну комунікацію викладачів усіх навчальних дисциплін, що апіорі повинні працювати як «команда», орієнтуючись на спільний результат – модель випускника відповідного профілю з високим рівнем конкурентоспроможності, що закономірно визначає статус та конкурентоспроможність навчального закладу.

Проблема особливо важлива, коли йдеться про споріднені дисципліни, які мають спільну змістову основу і розділені формальними об'єктами наукових досліджень. Наприклад, історія, філологія, культурологія передбачають історичний дискурс, центруючись на різних аспектах процесів, що мають високий рівень взаємозалежності та взаємообумовленості. Наприклад, якщо мета культурології – познайомити з культурними пам'ятками минулого чи то у світовому, чи національному ракурсі – то інтеграція дисциплін ніколи не буде затребуваною. Якщо мета – сформувати освітній простір, який допоможе долучити особистість до світу культури, самовизначитися у її контексті з тим, щоби допомогти їй «бачити і відчувати», емоційно переживаючи долучення до краси у ракурсах досконалості, вічності, цінувати красу і тим самим формувати готовність до її творення навколо себе, то така мета посиляє запит на іншу освітню концепцію. 4. Формувати спільні питання для комплексного іспиту (а відтак і семестрових), у яких запрограмувати інтегровані питання, що включають компетентності з різних навчальних дисциплін. Зрештою перейти до формування комплексного державного іспиту для майбутніх учителів, орієнтованого на компетентності, виписані в концепції «Нової української школи» – орієнтуючись на потреби головного роботодавця для випускника педагогічного вишу.

Отож, інтеграційні процеси в освіті не слід трактувати як самоціль, вони є об'єктивною передумовою системних змін в освіті і головним чинником переходу на компетентнісну модель професійної підготовки майбутнього вчителя. Фундаментальна змістова основа формується на рівні метапредметного підходу до формування професійних компетентностей майбутнього вчителя через інтеграцію змісту, насамперед, споріднених навчальних дисциплін, як от історія та філологія.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Концепція Нової української школи (оновлено 3.04.1917) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
2. Эдвард Деминг. Выход из кризиса: Новая парадигма управления людьми, системами и

процесами. М.: Альпіна Паблишер, 2011. 424 с.

3. Огневюк В.О., Сисоєва С.О. Науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти – освітологія // Креативна педагогіка. Вип. 5. Вінниця, 2012. 108 с.

### **Summary**

*The article raises problems of forming the competent educational model, in particular attention is focused on the integration processes, that determine its methodological basis. Integration is realized at the level of interpersonal relationships and interdependences, that is the formation of the intersubject competences in the formation of the future teacher's historical and philological competence. It indicates the content relationships and dependencies of historical and philological knowledge, the peculiarities of their mutual exteriorization, by forming a powerful cultural structure of the educational activity, the potential of the historical and philological competence development of the future teacher. The positions focused on the content-technological provision of this level integration, the counteraction to the formalism of these processes are determined. At the same time, the system of external integration processes, being implemented within the framework of a defined educational institution, including the managerial component, is projected. The interdependence between general and higher pedagogical educational systems (schools and universities) is emphasized through the system of relations between the producer and the customer of educational services. A comparative analysis of informational-reproductive and competent education systems is conducted from the standpoint of activating the integration process, especially those implemented at the interdisciplinary level. It also determines the conditions for managing the process of transition to the formula of competence education, based on the system of integration processes, the most fundamental of which are programmed at the highest level of management activity.*

**Key words:** *integration, integration processes, competence, intersubject competence, competence education, integral educational space,*

УДК 378.011.3-051:94(477)

**Чуткий Андрій,**  
м. Київ

## **ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ІСТОРИЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК КЛЮЧОВЕ ЗАВДАННЯ У СПРАВІ ЗМІЦНЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВНОСТІ ЧЕРЕЗ СФЕРУ ОСВІТИ**

*В статті підкреслюється важливість історичної освіти для розвитку справжніх громадян. Наголошується, що всі високорозвинені держави світу приділяють належну увагу проведенню національної ідеї через систему освіти, тоді як в Україні цією справою донедавна практично не займались. Аналогічно в Україні не враховувався не лише сучасний зарубіжний, але й власний історичний досвід у прищепленні любові до рідної землі через систему освіти. Водночас саме звернення до славних сторінок минулого часто слугувало тим індикатором патріотичного підйому, що допомагав українцям виборювати свою незалежність. Тоді як іноземне поневолення характеризувалось заходами із витравлювання історичної пам'яті українського народу, оскільки це позбавляло його національного патріотизму, а отже – і мотивацій до боротьби за свою незалежність.*

*Відповідно, враховуючи і вітчизняний, і зарубіжний досвід, а особливо – ту ситуацію, в якій зараз перебуває наша держава, потрібно негайно змінювати ставлення до історичної освіти. Конкретно, першочерговими завданнями на цьому шляху мають стати – посилення*

*ролі і місця викладання історії України у всіх навчальних закладах (включно з вищими, і без різниці напрямів підготовки); а також новий підхід до підготовки педагогів історичного профілю – вони мають бути безумовними патріотами і мають прищеплювати цю установку своїм вихованцям через акцентування уваги на славних сторінках української історії.*

**Ключові слова:** державна політика у сфері освіти, історична освіта, історичний дискурс, націоналізм, національна ідентичність, національна ідеологія, історія України, освітні практики.

Сьогодні Україна переживає складний етап справжнього становлення як суверенна демократична держава і водночас змушена збройно відстоювати своє право на незалежне існування. Одним із факторів, що обумовив такий стан справ є те, що від моменту відновлення державної незалежності у 1991 р. і до сьогодні в Україні не було приділено належної уваги розробці державної ідеології та відповідної пропаганди. Навіть більше – було офіційно заявлено про їх відсутність як нібито недемократичних норм. Натомість всі країни, що є визнаними «бастіонами» демократії, й сьогодні характеризуються послідовною національною політикою. При цьому на сучасному етапі у країнах Європи, США, Канаді та інших провідних державах світу фіксується сплеск національної самосвідомості, набувають особливої популярності націоналістичні рухи, а в середовищі корінних громадян зростає неприйняття іноземних мігрантів і т.п. Звичайно, що надмірний націоналізм, що переростає у шовінізм, є згубним і веде країну в нікуди. Проте здорове національне почуття, національна гордість – це ті наріжні камені, без яких неможливе існування повноцінної споруди справді суверенної держави у сучасному динамічному світі.

Державна ідеологія провідних держав світу, окрім загальнодержавного (національного) міфу-мрії (на кшталт широковідомої «американської мрії»), нерозривно пов'язана з поняттям національної гордості, а остання формується саме завдяки історичній освіті. Адже ж саме вона забезпечує виховання молодих поколінь своїх громадян у повазі до національної історії та її широкій популяризації, а це (своєю чергою) забезпечує відданість громадян своїй державі і щирю гордість за неї. Наприклад, у Франції питання пов'язані з викладанням історії в освітніх закладах виносяться на засідання уряду, а один із визначних французьких президентів другої половини ХХ ст. Ф. Міттеран навіть прямо наголошував на тому, що: «Народ, котрий не займається вивченням своєї історії, – це народ, котрий втрачає свою ідентичність» [16; 15, 16]. При цьому в останні десятиліття, у зв'язку з процесами глобалізації та іншими викликами національній ідентичності (а отже й безпеці), відбувається постійне збільшення не лише уваги, але й кількості годин, що призначені у всіх навчальних закладах на викладання вітчизняної історії. Зростає кількість історичної літератури, всіляко популяризуються історичні знання (в першу чергу з історії титульної нації та вітчизняної історії) [16; 32]. Хоча звичайно, що формування національної самосвідомості може відбуватися й іншими шляхами, але вивчення власної історії є найбільш продуктивним із них. До того ж саме воно є особливо важливим для країн, які тривалий час зазнавали іноземного

поневолення і лише нещодавно відновили свою політичну незалежність. В цьому зв'язку показовим є приклад всіх наших західних сусідів. Не слід забувати і того, що саме з витравленням національної історичної пам'яті та нав'язуванням власної історичної концепції пов'язувалось і панування Росії над Україною [11, 125 – 160; 15].

Особлива роль саме історичних знань обумовлена також і тенденцією до гуманізації та посиленням ролі гуманістичної складової у сфері науки та освіти. І тут історичній науці та освіті, безперечно, також належить чільне місце, недарма ж давні римляни називали історію «вчителькою життя».

У справі зміцнення й поширення ролі історичної освіти задля утвердження патріотизму та виховання справжніх громадян показовим для нас має бути не лише зарубіжний досвід сучасних провідних держав світу, але й власна традиція у сфері історичної освіти, й освіти загалом. Адже ж розвиток освіти в Україні пройшов тривалий період і на сьогодні можна вести мову про сформування власної традиції у сфері освіти і тяглість її історії принаймні від кінця X ст. Так, у «Повісті временних літ» під 988 р. зафіксовано, що великий київський князь Володимир I: «І почав (Володимир) посилати забирати дітей у нарочитих мужів своїх і віддавати їх на навчання книжне» [14, 185]. Аналогічно робили і наступні великі київські князі. Загалом, на підставі різних документів, можемо вести мову про високий рівень освіти в Україні вже в епоху імперії Русь [11, 43-44]. Безперечно, що тодішня освіта й наука слугували елементом прославлення величчя Русі, а отже через сферу освіти відбулось підвищення рівня патріотизму її підданих. Так, у низці літописів та інших літературних творів їх автори спеціально акцентували увагу на особливій ролі Русі, на її величчі та славних сторінках історії [11, 35-50; 7, 48]. Особливо показовим у цьому зв'язку є «Слово про закон і благодать» митрополита Іларіона, в якому проводиться ідея про особливе місце Русі у світі, а також йде її прославлення та наголошується на тому, що вона «відома в усіх країнах» [8, 631-645]. Оскільки ж навчальні заклади тоді були нерозривно пов'язані з Церквою, а представники духовенства зазвичай були вихователями та вчителями у них, то цілком закономірно, що відповідні ідеї поширювались духовенством і з-поміж своїх учнів. Тож це до певної міри обумовлює той особливо високий ступінь патріотизму, що характеризував населення Русі-України княжої доби.

Освітня традиція тих часів була продовжена і в Литовсько-Польській період нашої історії. Не зважаючи на відсутність національної державності, українці не лише зберегли мережу освітніх закладів, але й певною мірою сприяли розвитку освіти та культури у інших народів, зокрема у Великому князівстві Литовському (тут мова давньоруська була офіційною мовою діловодства та судочинства) та у Московії [13].

Українське суспільство й в подальшому відзначалось традиційно великою увагою до освіти й власної історії. В цьому контексті можемо згадати захист українським козацтвом справи власної національної освіти і підтримка ним Києво-Могилянського колегіуму. Запорозька Січ власним коштом навчала дітей, а посада отамана січової школи вважалась однією з особливо почесних. Українські гетьмани у міжнародних договорах спеціально оговорювали освітні

потреби України (наприклад, І.Виговський у Гадяцькому трактаті прописав право заснувати в Гетьманщині університет) [6, 59; 9, 192; 12, 127-128] і приділяли цьому велику увагу у своїй внутрішній політиці починаючи від Б.Хмельницького і закінчуючи останнім гетьманом К.Розумовським, який також бажав заснувати в Україні університет. Мало потяг до знань і українське суспільство в цілому. Можемо згадати описи високого рівня освіти в Україні, зроблені Павлом Алепським та іншими іноземцями, що перебували в Україні в козацький період її історії; практику утримання освітніх закладів коштом громад тощо. Таким чином, українська нація традиційно відзначалася великим стремлінням до освіти і науки. Колосальну роль у підйомі національного духу, патріотизму та самосвідомості виконували й народні вчителі – кобзарі. Їх діяльність фактично завжди апелювала до славних сторінок української історії, що слугували й ефективним засобом підйому українського народу на боротьбу за свої права, зокрема, на початку Національно-визвольної війни 1648 – 1657 рр. та неодноразово потому. Недарма ж радянська влада так ретельно винищувала українських кобзарів у 1930-х роках, так само як і згадки про славні сторінки української історії.

Відповідно, враховуючи досвід передових країн світу, а також і власну історію, Україна має переглянути своє ставлення до історичної освіти. Потрібно це і задля прощання з колоніальним минулим та подолання запроваджених тоді комплексів. Почасти ситуація виправляється. Однак стосується це не власне історичної освіти, а освітньої сфери загалом. Так, визнано, що саме освіта формує фахові навички, культурний рівень, світогляд людини та її громадянську позицію. Почасти це відображено і в українському законодавстві: адже Конституція України визначає обов'язковою повну загальну середню освіту [6, 22]. Теж саме характеризує й всі розвинені держави світу, а в Японії – обов'язковою є навіть вища освіта [18, 403 – 407]. Конституція України також гарантує громадянам саме право на освіту (у різних формах) [3, 22]. Окрім цього, відбувається постійне реформування освітньої галузі. Таким чином, Україна в загальних рисах йде в контексті державної політики щодо освіти у провідних демократичних країнах світу [16, 14-16, 30-33].

Положення Конституції України у сфері освіти є також співзвучними і відповідним нормам міжнародного права. Порівняймо, наприклад, норми українського та міжнародного права: «Кожен має право на освіту» (Конституція України) [3, 22] і «кожна людина має право на освіту» (Загальна декларація прав людини) [1, 26]. Також: «Держави-сторони визнають право дитини на освіту ... Сприяють розвиткові різних форм середньої освіти ... Забезпечують доступність вищої освіти» (з «Конвенції ООН про права дитини») [2, 28] і гарантування права громадян України на вищу освіту (відповідно до Закону України «Про вищу освіту») [4, 115].

Відповідно, законодавство України, є цілком контекстуальним зарубіжному досвіду та міжнародному праву і відповідає принципам демократичного та відкритого суспільства. Це стосується і українського національного законодавства, спеціально присвяченого сфері освіти [17, 159]. Так, Закон України «Про освіту» визначає освіту, як: «Основу інтелектуального,



культурного, духовного, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини ... Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами» [5, 3]. Гуманізація освіти, яка спостерігається в світі з другої половини ХХ ст. позначилась, зокрема, зростанням ролі освіти гуманітарної. Наука, а відповідно й освіта, все більше починають вивчати власне людину і працювати для людини. Тому, на сучасному етапі саме гуманітарні науки належать до пріоритетних у світі та в Україні. Отже, немає потреби доводити важливість гуманітарної освіти. Натомість важливим є встановлення найбільш оптимальної моделі цієї освіти: такої, яка б найкраще сприймалась студентами і при цьому відзначалась сучасним науковим рівнем та іншими критеріями, визначеними державними стандартами у сфері вищої освіти аби через неї студенти отримали високий рівень наукових знань.

Однак у цьому прогресі в Україні помітні два упущення – падіння самого рівня, іміджу вищої освіти та зниження уваги до історичної освіти.

Так, по-перше, останнім часом освіта (в тому рахунку і вища) втратила колишній ореол привабливості, перетворившись у річ буденну, і можливо через це, не цікаву та другорядну справу. Почасти це пояснюється і тим, що тепер диплом не обов'язково є перепусткою до більш високооплачуваної роботи. Але тим не менш, саме освіта й надалі залишається невід'ємним атрибутом культурної особистості і запорукою її високого кваліфікаційного рівня. Саме тому вона заслуговує на спеціальну державну увагу. Головною метою вищої гуманітарної освіти, як і інших галузей освіти, залишається перш за все сама освіта (точніше, її рівень). Україна, як країна демократична, в цій сфері діє не примусом, а переконанням. Як же можна переконати сучасного студента у необхідності здобуття гуманітарної освіти? Це одне з найбільш складних і болючих питань для будь-якої країни. Відповідно, його намагались (і намагаються розв'язати по різному). Слід пам'ятати, що студент не є автоматичним приймачем інформації і його не можна примусити засвоювати знання (останній шлях є негуманним і не дає значного ефекту). Тому найбільш ефективним способом у вищій освіті залишається переконання спрямоване на свідомість студента. Останній сам повинен усвідомити важливість здобуття інформації. Але тут необхідним є відповідний рівень свідомості студента, інакше – він все одно не забажає вчитись. Тому, потрібно докладати зусиль перш за все на те, аби студент усвідомив необхідність сприйняття та засвоєння матеріалу, що пропонується на лекціях. Для цього, на нашу думку, потрібно постійно наголошувати на практичній віддачі від отриманих знань, при чому саме від тих, що подаються на конкретній лекції (лекціях).

Важливим є також надання програмі викладу більшої художньої форми (це особливо можливо в рамках гуманітарних дисциплін). Виділення цікавих деталей теми. Наближення її до сучасного світосприйняття. Студент повинен розуміти, що матеріал який подається на лекціях, не є відстороненим від життя, а являє собою матеріал для дій у житті реальному, і не лише з меркантильної точки зору, але й з інших (історія як вчителька життя). В цьому контексті можна також робити наголос на актуальних для сучасності проблемах. Зокрема, в курсі

історії для студентів особливий інтерес становить гендерний фактор, роль особи в історії тощо.

Так само важливо аби викладач був в курсі загального настрою аудиторії, знав бачення студентами змісту лекційного курсу і сам відзначався високим рівнем знання предмету, який він викладає. Відчував «дух часу», був у курсу останніх досягнень та поточної ситуації.

Треба також враховувати ті труднощі, з якими стикаються студенти в процесі підготовки до семінарських занять та сесій. Причому мова йде не про банальне небажання певної частини студентів вчитись, яке прикривається простим посиленням на неможливість знайдення необхідних матеріалів та часу на навчання. Так, для студентів 1-го курсу проблемою є й звичайна адаптація до умов навчання у вищій школі. Мова йде про те, що існує величезний розрив між процесом навчання у середній та вищій школах, хоча в останні роки робиться чимало для його подолання. Цей розрив виявляється у тому, що середня школа практично перестала давати знання на сучасному науковому рівні. Для учнів створюється своєрідний тепличний мікроклімат при якому їм робляться всілякі пом'якшення: від десятиразового повторення матеріалу, що подається під запис (що вихолощує у учнів здатність швидкого сприйняття та записування інформації), до «розжовування» та максимального спрощення (по суті – примітивізації) викладеного матеріалу і т.п. Відповідно, поступивши до вищої школи, випускники шкіл не вміють працювати самостійно, вивчати джерела, не розуміють наукової термінології. Таким чином, на рівні середньої освіти, порушуються основні принципи освіти в Україні якими передбачено науковий характер освіти та її єдність [5, 5].

Отже, середня школа замість створення у майбутніх абітурієнтів базового рівня наукової інформації, створює своєрідну суміш знань досить віддалену від наукового рівня. Як наслідок, викладачам вищих учбових закладів доводиться витратити величезні зусилля аби долати ці прорахунки і фактично переучувати, а вже потім вчити.

Студентами 1-х та 2-х курсів до поширених проблем віднесено також: певне упереджене ставлення у бібліотеках (часом їм просто відмовляють у записі до бібліотеки); невміння працювати з каталогами і загалом – відшуковувати потрібну літературу у бібліотеках. Відповідно, доцільним було б аби викладачі присвятили цьому питанню хоча б трохи уваги на вступних лекціях (достатньо ознайомити студентів, де знаходяться спеціалізовані бібліотеки, як працювати з каталогом, як замовляти літературу і які джерела та праці з конкретних дисциплін є пріоритетними).

Так само має зміцнюватись контакт студент – викладач. Потрібно прищеплювати думку про високу місію педагога і викладача історії – у першу чергу, бо саме він формує громадянський патріотизм. У цьому зв'язку корисним буде знання про високе позитивне ставлення до вчителів-істориків творця єдиної Німеччини Отто фон Бісмарка. Останній, вітаючи німецьких солдатів з перемогою у франко-пруській війні 1870 – 1871 рр., зазначив, що значною мірою ця перемога є перемогою німецького вчителя, котрий зміг правильно виховати німецьку молодь. Тож історична освіта навіть на цьому прикладі

доводить свою важливість.

По-друге, останнім часом в нашій державі спостерігається стала тенденція до зменшення обсягу викладання історії України в середній, і особливо – вищій – школі. У цьому зв'язку можна процитувати передову статтю журналу «L'Historie» за січень 1980 р.: «Суспільство, яке непомітно прибирає історію зі шкіл, це суспільство-самогубець» [16; 16]. Важливим є і наочний приклад Франції – країни, що також характеризується суттєвою роллю національного фактору. В цій державі спостерігається стале зростання уваги до історичної освіти [16; 16]. Теж саме можна сказати і про решту високорозвинених держав світу. У випадку ж України (особливо ж враховуючи поточну ситуацію) нехтування світовим досвідом і постійне зменшення ролі і місця викладання курсу історії України в освітніх закладах є відверто антидержавним, оскільки лише патріотичне виховання через історичну освіту може забезпечити зміцнення патріотизму та формування справжніх громадян, які ніколи не будуть виношувати сепаратистські настрої та діяти на шкоду Україні. Відповідно, терміново потрібно переглядати ставлення до історичної освіти. У цьому зв'язку на всі напрями підготовки у вищій школі потрібно поширити викладання курсу «історія України». Також слід збільшувати кількість дисциплін у рамках історії України, що викладаються у вищій школі, збільшити кількість годин для їх викладання у всіх освітніх закладах. А це, своєю чергою, вимагає збільшити замовлення на підготовку викладачів історії. І цій справі потрібно надати особливої ваги на державному рівні. Саме цим освітня галузь зробить свій вагомий вклад у зміцнення національної безпеки та суверенітету України. А це дозволить не лише відстояти нашу територіальну цілісність та незалежність, але й прислужиться у справі подальшого успішного розвитку в світовій спільноті вільних країн.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Загальна декларація прав людини (прийнята і схвалена Резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 р.).
2. Конвенція ООН про права дитини (прийнята Генеральною Асамблеєю ООН від 20 листопада 1989 р. Набула чинності в Україні з 27 вересня 1991 р.). 31 с.
3. Конституція України. К., 1997. 77 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» № 2984 – III від 17.01.2002 р. Ст. 4 // Законодавство України про освіту. К.: Парламентське видавництво, 2002. 159 с.
5. Закон України «Про освіту» // Законодавство України про освіту. Збірник законів. К.: Парламентське видавництво, 2002. 159 с.
6. Дорошенко Д. Нарис історії України. Мюнхен, 1966. Репринт. вид. К.: Глобус, 1992. Т. 2. 238 с.
7. Замалеев А.Ф., Зоц В.А. Мыслители Киевской Руси. К.: Вища школа, 1981. 158 с.
8. Камчатнов А.М. Хрестоматия... М.: Просвещение, 2009. 826 с.
9. Литвин В.М., Мордвінцев В.М., Слюсаренко А.Г. Історія України. К.: Знання-Прес, 2001. 669 с.
10. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури. Нью-Йорк, 1954. Репринт. вид. К.: АТ «Обереги», 1992. 80 с.
11. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні. К.: Вікар, 2003. 335 с.
12. Мицик Ю.А., Власов В.С. Історія України. К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2001. Ч.

1. 203 с.
13. Огієнко І. Українська культура. К., 1918. Репринт. вид. К.: Абрис, 1991. 272 с.
14. Повість временних літ: Літопис (За Іпатським списком). К.: Радянський письменник, 1990. 558 с.
15. Примост В. Едіп московський: нариси історії росіян. Кн. 1. К.: Темпора, 2016. 508 с.
16. Про А. Дванадцять уроков по истории. Пер. с фр. М.: РГГУ, 2000. 336 с.
17. Селиванов А.О. Наука і закон. К.: Логос, 2003. 263 с.
18. Хрестоматия по всеобщей истории государства и права. Т. 2. М.: Юрист, 2003. 520 с.

### **Summary**

*The article emphasizes the importance of history in education for the development of real citizens. It is noted that all highly developed countries of the world pay due attention to the implementation of the national idea by means of the education system, whereas this topic was not practiced in Ukraine until recently. Similarly, Ukraine did not take into account not only modern foreign experience but also its own historical experience in forging love for native land by means of the education system. At the same time, the appeal to glorious pages of the past often served as an indicator of a patriotic upsurge that helped Ukrainians to fight for their independence. While foreign enslavement was characterized by measures of healing the historical memory the Ukrainian people, as it deprived of its national patriotism, and hence its motivation to struggle for the independence.*

*It is necessary to change the attitude to historical education taking into account both national and foreign experience, and especially the situation in which our state is currently involved. Specifically, the priority tasks on this path should be to strengthen the role and place of teaching the history of Ukraine in all educational institutions (including higher and without distinction of training fields), and to develop a new approach to the training of teaching staff in the field of history, as they should be absolute patriots and forge such principles to their pupils by focusing on glorious pages of the history of Ukraine.*

**Key words:** *state policy in the sphere of education, historical education, historical discourse, nationalism, national identity, national ideology, history of Ukraine, educational practices.*

УДК 378.147:94

**Лисенко Олександр, Хойнацька Людмила,**  
м. Київ

## **ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ У ПОЛІДИСЦИПЛІНАРНОМУ ДИДАКТИЧНОМУ ВИМІРІ: ПІЗНАВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*У матеріалі розглядаються можливості використання напрацювань у сфері «memory studies» під час викладання різних дисциплін гуманітарного циклу. Характеризуються методи і прийоми звернення до пам'яттєвих аспектів в процесі вивчення правових, соціокультурних, політичних явищ. Наводиться перелік компетенцій, що формуються завдяки апеляції до проблем історичної пам'яті та офіційної політики пам'яті. Розкривається їх освітнє, культурне й суспільне значення.*

**Ключові слова:** *історична пам'ять, дидактика, гуманітарний дискурс, політологія, історія держави і права, культура, діловий етикет, компетенції.*

Однією з тенденцій сучасного гуманітарного дискурсу слід вважати

помітне скорочення монодисциплінарних підходів до пояснення подій минулого і явищ оточуючої реальності та розширення міждисциплінарних зв'язків. Вказану тенденцію ілюструє популярність таких синтетичних дослідницьких напрямів як соціальна історія, соціальна психологія, воєнна антропологія, історія повсякденності, гендерні студії тощо. Дослідники констатують наростання кумулятивних процесів, інтенсифікацію «схрещування» теоретичних мов і дискурсивних практик, їхню гібридизацію, асиміляцію пізнавальних інструментів [1; 59, 60]. Особливого поширення в останні десятиліття набули студії пам'яті як соціо-гуманітарного феномену та конструювання / реконструювання різних моделей пам'яті та сфери державної комеморативної політики.

Попри те, що існує багато дефініцій пам'яті – історична, культурна, національна, соціальна та інші, – на наше переконання, йдеться про природу одного явища. Л. Репіна визначає її як «сукупність донеаукових, наукових, квазінаукових і позанаукових знань та масових уявлень соціуму про спільне минуле, один з вимірів індивідуальної та колективної пам'яті» [2; 23].

У цьому матеріалі ми користуватимемося терміном «історична пам'ять» як ключовим поняттям. Американський вчений А. Мегілл трактує історичну пам'ять як образ минулого, суб'єктивно сконструйованого в сучасному [3; 115-117].

Пам'яттєві структури тільки з першого погляду не є актуальними для дисциплін, безпосередньо не пов'язаних родинними стосунками з Кліо. Насправді ж, історико-пам'яттєві зрізи пронизують змістове поле багатьох предметів, які викладаються у закладах вищої освіти.

Автори цієї розвідки ведуть курси «Історія держави і права України», «Політологія», «Українська та зарубіжна культура», «Діловий та професійний етикет», а також спецкурс «Історична пам'ять українського народу» у кількох ЗВО країни. В кожному з них різною мірою та в різний спосіб постають проблеми, безпосередньо чи опосередковано пов'язані з історичною пам'яттю.

У процесі вивчення дисципліни «Історія держави і права України» здобувачі вищої освіти звертаються до сюжетів, у яких простежується еволюція правового регулювання життєдіяльності суспільства і держави в Україні від найдавніших часів (форми звичаєвого права) до сучасного періоду державотворення. Викладач задіює механізми пригадування подій далекого минулого, реконструкції тих чи інших подій, нормативних актів. Розкриваючи особливості формування конституційного права у тривалій ретроспективі (починаючи від Конституції Пилипа Орлика, до сучасної України) учасники навчального процесу навчаються основам компаративного аналізу конституційних актів, основних засад, на яких вони створювалися. При цьому актуалізується широкий історичний контекст, специфіка суспільно-політичної ситуації, за якої вони з'явилися.

Когнітивні компетентності юриста-бакалавра, що при цьому формуються, окрім іншого, включають знання і розуміння теорії, методології та джерельної бази історії держави та права України; вміння правильно оцінювати історичний розвиток органів державної влади та актів законодавства; володіння навичками

прогностичної функції (останнє – важко досягне без пригадування подій та їх закономірного перебігу, на основі чого й здійснюється моделювання майбутніх подій у коротко-, середньо- і довгостроковій перспективі).

До переліку практичних вмінь і навичок, що закріплюються завдяки інструментарію пам'яттєвих студій, належать і навички вирішення правових ситуацій на прикладі історичних подій; вміння аналізувати норми національного й міжнародного законодавства та договорів, а також передбачати їх можливі результати в історичному аспекті. Повторення й закріплення/тренування таких компетенцій особливо продуктивне, за нашими спостереженнями, коли йдеться про правові колізії, якими обтяжені міжнародні угоди, що передують війнам та локальним збройним конфліктам, супроводжують їх та регулюють наслідки, а також закріплюють лінію кордонів між державами. Розглядаючи політику Російської Федерації щодо своїх сусідів та гібридну війну проти України, завдяки поняттям «агресія», «експансія», «окупація», «терор», «сепаратизм» встановлюється широкий асоціативний ряд з політикою СРСР у 30–40-і роки, Другою світовою війною, подіями в колишній Югославії та іншими явищами, що потребують особливих механізмів урегулювання й амортизації руйнівних гуманітарних та соціально-економічних наслідків.

У номенклатурі компетенцій, якими студенти оволодіють під час вивчення іншої дисципліни – «Політології», – помітне місце посідають знання про сутність, структуру, типологію та функції політичної свідомості; чинники впливу на формування політичної свідомості в Україні: визначення політичної культури, її сутність, структуру, типологію; зміст міжетнічних відносин, їх об'єкти і суб'єкти, завдання, принципи етнополітики; сучасну етнополітичну ситуацію в Україні та завдання етнополітики в Українській державі. Всі вказані аспекти тісно переплітаються з мнемонічними структурами і комеморативною політикою держави. Для прикладу, політична свідомість формується з урахуванням знань та уявлень про традиції нашого народу, стереотипи сприйняття «іншого» та «чужого», конфліктогенні моделі пам'яті сусідніх народів, які мали в минулому складні, суперечливі сторінки (українці, поляки, євреї та ін.). Гуманітарна політика держави значної мірою є політикою пам'яті. Інструменти конструювання колективної пам'яті найчастіше використовуються в політичних технологіях з електоральною метою, оскільки оптимально придатні для маніпулювання суспільною свідомістю та мобілізаційних акцій. Саме через мнемонічні практики громадяни усвідомлюють свою етнічну, конфесійну, соціокультурну ідентичність, політичні орієнтації. Студенти отримують можливість свідомо підійти до проблеми вибору певних зразків політичної поведінки та культури, оволодіти навичками політичної культури, критично оцінювати політичні меседжі й ідеологічні акції, спрямовані на політичне ангажування громадян.

Чи не найвиразніше демонструють спроби політтехнологів «включити» мнемонічні альянзи різних груп громадян політичні плакати і карикатури. Ці види креолізованого ідеологічного продукту яскраво унаочнюють стереотипи сприйняття, інерцію мислення, високий ступінь довіри до візуалізованої

пропаганди. Переконливим прикладом того, як це «працює», можна вважати тематику, колористику, композиційні рішення і навіть вербальний супровід у плакатах т.зв. «ДНР» і «ЛНР», що запозичують прототипи доби Другої світової війни (включно з нацистськими!) й вибудовують відповідний смисловий стрижень антиукраїнського спрямування.

Широкі можливості для використання напрацювань фахівців «memory studies» дають заняття за програмою курсу «Українська та зарубіжна культура». У методологічному сенсі апеляція до культурних здобутків людства за визначенням передбачає спів/переживання і ретрансляцію культурного досвіду. Більшість компетенцій, що формуються під час освоєння цієї проблематики, зокрема, вміння застосовувати елементи критичного мислення у процесі ознайомлення з явищами культури, здатність до крос-культурної комунікації, розвиток творчих умінь і навичок, засвоєння і глибоке розуміння культурної спадщини та художньо-мистецьких подій, потребують звернення до творів мистецтва і культурної взаємодії автора й споживача продукту культури. Поняття «культурного фону», в основі якого лежить спроможність людини акумулювати культурний досвід, знання і комунікувати в цьому творчому просторі, є базовим для усвідомлення студентами активної позиції в освоєнні культурних здобутків, розуміння і сприйняття естетики мистецьких творів та їхнього цивілізаційного значення.

Дисциплінарний потенціал курсу «Діловий та професійний етикет» також володіє можливостями звернення до пам'яттєвого поля. Історичні екскурси, ілюстрація основних теоретичних концептів вказаного кола проблем обов'язково передбачає простеження еволюції етикету як сукупності ритуалів, моделей поведінки та комунікації громадян, які виконують у суспільстві певні функції і виробляють загальні засади та приписи, обов'язкові для певних соціальних та професійних когорт. Оскільки в меморіальній практиці церемоніали посідають важливе атрактивне місце, існує багатий емпіричний матеріал, завдяки якому викладач може «унаочнити» й рельєфніше увиразнити писані й неписані правила поведінки осіб, які виконують службові обов'язки чи на офіційному рівні контактують, між собою. Актуалізація колективного, корпоративного й індивідуального досвіду, набутого з різних каналів – ЗМІ, твори мистецтва, фундаментальні знання – створює сприятливі умови для засвоєння здобувачами вищої освіти знань і навичок практичного їх втілення в життя.

Спецкурс «Історична пам'ять українського народу» безпосередньо присвячений широкому спектру питань, пов'язаних з цим багатовимірним феноменом. Студенти знайомляться з новим для них тезаурусом, яким послуговуються сучасні дослідники, зайняті у «студіях пам'яті», теоретичними положеннями й концептуальними побудовами найвідоміших наукових шкіл. З'ясовуючи обставини, за яких «memory studies» набули статусу самодостатнього наукового напрямку, вони усвідомлюють глибину сутність гуманістичного повороту в науці, що виявився у підвищеній увазі до людини як центрального, головного актора історичного дійства, самоцінності людського життя, суб'єктивності особи в історії, неспростовну важливість

загальнолюдських цінностей.

Пам'яттєве поле є не лише зоною конструювання колективних уявлень і спільних символічних значень, а й як індивідуальна, а незрідка й доволі інтимна площина, в якій простежуються життєві стратегії особистості, соціальних груп, всього народу України. Під час практичних занять здобувачі вищої освіти прикладають набуті теоретичні знання для виконання завдань, що мають прикладне значення у науковій, освітній, музейній, політичній сферах.

За відгуками колишніх випускників, багатьом з них у тій чи іншій мірі стали в нагоді компетенції, набуті під час опрацювання вказаних дисциплін. Це дає підстави вважати звернення до напрацювань «пам'яттєвих студій» цілком виправданим.

Сучасний соціокультурний та освітній простір потребують зважених, науково вивірених підходів до розробки проблем, пов'язаних з історичною пам'яттю. Завдяки ознайомленню здобувачів вищої освіти з різними аспектами цього складського й багатовимірного феномену, викладачі сприяють формуванню свідомих громадян, здатних критично сприймати наше минуле й сучасну реальність й обирати відповідальні моделі суспільної поведінки.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Нугаев Р. М. Проблема роста социогуманитарного знания (Ринат Магдиевич Нугаев // Вопросы философии. 2007. № 8. С. 59, 60.
2. Репина Л.П. Память и историописание // История и память: историческая культура Европы до начала нового времени / Ред. Л. П. Репина. М.: Круг, 2006. С. 23.
3. Мегилл Алан. Историческая эпистемология. М.: Канон+ОИ «Реабилитация», 2007. С. 115-117.

#### *Summary*

*The article examines the possibilities of using the work in the field of "memory studies" during the teaching of various disciplines of the humanitarian cycle. Characterized by methods and techniques of addressing memorable aspects in the process of studying legal, socio-cultural, political phenomena. The list of competencies that are formed through an appeal to the problems of historical memory and official policy of memory is given. They reveal their educational, cultural and social significance.*

**Key words:** *historical memory, didactics, humanitarian discourse, political science, history of state and law, culture, etiquette, competencies.*

УДК 378.14

**Мисан Віктор,**  
м. Рівне

## **КОГО ПОТРЕБУЄ СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА – ІСТОРИКА ЧИ УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ?**

*У запропонованій статті визначено місце і роль психолого-педагогічних дисциплін у підготовці учителів історії упродовж останніх ста років у педагогічних вузах України. Звертається увага на те, що в професійному становленні українського учителя історії домінують гуманітарна, соціально-економічна і спеціальна підготовка, які не є основними в*



*організації освітнього процесу в сучасній українській школі. Це означає, що значний відсоток дисциплін програми підготовки залишається малоефективним у становленні сучасного учителя історії. Майбутній педагог приходять до школи із великою кількістю знань, які він потім не використовує у практичній діяльності. Натомість рівень психолого-педагогічної і практичної підготовки залишається низьким і малоефективним, оскільки на це не виділяється належна кількість навчальних годин. Реформа загальної середньої освіти потребує нового учителя, у діяльності якого не переважали б інформаційна та контролююча функції. Сучасний вчитель історії має стати коучем, фасилітатором, тьютором, модератором в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Підготувати такого учителя можна лише за умови, змінивши зміст і алгоритм навчання в закладах вищої педагогічної освіти. Домінуючими у підготовці сучасного учителя історії мають стати теоретична психолого-педагогічна та практична складові. На часі актуальними залишаються перегляд освітніх програм підготовки, оновлення їх змісту та упровадження нових технологій навчання.*

**Ключові слова:** професійна освіта, учитель історії, історик, психолого-педагогічні дисципліни, історичні дисципліни, нова українська школа, технології навчання, алгоритм підготовки фахівців.

Із 1991 р. українська школа пережила не одну освітню реформу. Однак жодна із них, окрім останньої, на порядок денний не виносила питання докорінної зміни підготовки учителів. Концепція "Нова українська школа", розроблена у 2016 р. і прийнята урядом у 2017 р. передбачає, що сучасний учитель повинен стати "агентом змін", творчим, відповідальним, який постійно працюватиме над собою, знатиме як формувати нове компетентне покоління молоді. Має зазнати суттєвих змін процес і зміст підготовки шкільних педагогів. І як кінцевий результат – "нова роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини" [5, 16].

Чи прийде на зміну сьогоднішнім учителям, що отримували фахову підготовку в радянські часи та в перші два десятиліття після проголошення незалежності України, нова армія коучів, фасилітаторів, тьюторів, модераторів? Чи спроможні українські педагогічні університети відмовитися від традиційної підготовки істориків, географів, філологів, фізиків і математиків, більшість із яких, отримавши диплом, не прагнуть працевлаштуватися в школі, а намагаються віднайти джерела заробітку в торгівлі, управлінні, виробництві, за межами нашої держави? Що слід змінити у системі підготовки педагогічних кадрів загалом і учителів історії зокрема, щоб останні формували критично мисляче молоде покоління, більше уваги приділяли розвитку предметних компетентностей, від оволодіння якими залежить не стільки рівень знань, як уміння використовувати їх у повсякденному житті? На ці та ряд інших запитань відповідь потрібно дати сьогодні, оскільки йдеться про важливу державну справу – підготовку майбутніх освітян, що вчитимуть молоде покоління змінювати життя на краще. А якщо говорити про роль і місію учителів історії, то вона має особливий статус, адже тісно пов'язана із формуванням у молоді історичної пам'яті, умінням аналізувати минуле, використовувати досвід поколінь для розбудови сучасного життя і планування майбутнього тощо.

Аналіз наукової літератури із проблеми підготовки педагогічних кадрів

дозволяє стверджувати, що це питання завжди перебувало в полі зору дослідників. У працях О. Абдулліної, Н. Кузьміної, Е.Карпової обґрунтована система професійної підготовки педагогічних кадрів. Методологічні та методичні засади педагогічної підготовки стали предметом дослідження таких вчених як С. Гончаренко, О. Мороз, І. Богданова. Розвиток творчого потенціалу, набуття педагогічної майстерності та процес її удосконалення вивчали Є. Барбіна, І. Зюзюн, Н. Кічук та ін. Маємо і окремі дослідження з проблеми підготовки учителів історії. Це роботи Т. Бакки, Ю.Бігунової, А. Булди, І. Єрмакової, М. Гаращук, О. Смірної, В. Снагощенко, А.Старевої. Однак більшість праць згаданих дослідників присвячені вузьким проблемам професійної підготовки учителів суспільних дисциплін: етнокультурній діяльності, реалізації особистісно-орієнтованого навчання, підготовці до використання дослідницької технології тощо [1; 2; 6; 7; 8]. На сьогоднішній день відсутні наукові роботи, присвячені комплексному аналізу змісту підготовки, обґрунтуванню його доцільності.

Метою статті є розкриття специфіки підготовки сучасних учителів історії, визначення домінуючої групи дисциплін та види діяльності, що впливають на професійне зростання майбутніх педагогів.

Досить часто можна почути від педагогів, які здобували освіту у вищих навчальних закладах до 1991 р. (педінститутах і університетах) думку про те, що радянська система підготовки учительських кадрів більш досконала і мала свої переваги. Не всі звертають увагу на її фундаментальні вади. Першу – *ідеологічну спрямованість освітньої системи*. Радянська держава не просто готувала учителя, а фахівця, який мав стати провідником марксистсько-ленінського світогляду, партійних ідей, вихователем нового покоління борців за комунізм. Другу – *досить низьку фахову спрямованість* самої підготовки. У колишніх учительських, педагогічних інститутах виділялося мало годин на психолого-педагогічні дисципліни. Другорядність основних дисциплін, від яких залежала фахова підготовка, можна відстежити починаючи із історії функціонування трьох-, дворічних учительських інститутів народної освіти, а потім і чотирьох-, п'ятирічних педагогічних інститутів [4, 10-112]. Такі підходи у конструюванні навчальних планів зберігалися в радянській педагогічній освіті до початку 90-х років ХХ ст. Яскравим прикладом може слугувати додаток до диплома випускника історичного факультету одного з педагогічних інститутів 80-х років. Наприклад, на психологію (загальну + вікову) виділялося 100 год., педагогіку (вступ до педагогіки + історія педагогіки + педагогіка школи) – 150 год., методику викладання предмета (історія + суспільствознавство) – 110 год. Загалом, враховуючи спецкурси із педагогіки (30 год.) та вікової фізіології і шкільної гігієни (50 год.), на теоретичний блок психолого-педагогічної підготовки планувалося 440 год. (чотири роки навчання). Якщо врахувати, що загальна кількість годин всієї теоретичної підготовки складала 3942 год., то педагогічна виглядала кучим додатком – лише 11% всього навчального часу. Щоправда студенти проходили короткострокову (2 тижні) педагогічну практику на III курсі і довгострокову (4 тижні) на IV курсі, які "відшліфовували" теорію.

Радянську модель без будь-яких вагань перенесли до вузів незалежної Української держави, де вона залишається до сьогодні, не зважаючи на зміни назв окремих курсів, кредитно-модульну "лихоманку", розробку державних стандартів, упровадження навчально-методичних комплексів, освітніх програм підготовки фахівців тощо. Характерною ознакою змін у вищій педагогічній школі упродовж всього часу було те, що вони відбувалися автономно і не перетиналися із реформами середньої освіти. Перелік "новацій", які упроваджували останні двадцять сім років можна доповнювати, обговорювати, однак все це не вплине на сам процес підготовки і не дасть відповіді на запитання "Кого ж повинен готувати сучасний педагогічний університет для загальноосвітньої школи – історика, чи вчителя історії?".

Не зважаючи на те, що навчальні плани підготовки учителів, у яких закладений зміст професійної освіти, вищі навчальні заклади розробляють самостійно із врахуванням стандартизованих вимог, всі вони мають чимало спільного і спрямовані не стільки на здобуття педагогічної освіти, як набуття предметної спеціалізації. Саме це дозволяє стверджувати, що педагогічні університети готують істориків, філологів, математиків, фізиків тощо, а не учителів історії, філології, фізико-математичних дисциплін і т. д. Як приклад хотілося б навести освітньо-професійну програму підготовки бакалавра (галузь знань: гуманітарні науки 0203; напрям підготовки: Історія\* 6.020302), яку розробили ще у 2009 р. фахівці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Обрання цієї програми не є випадковим, оскільки у ній найповніше репрезентовані цикли підготовки. У згаданому університеті функціонують дві спеціалізовані кафедри методики викладання суспільних дисциплін, зосереджений професійний колектив викладачів, які досліджують сучасні технології навчання історії, готують програми, підручники, беруть участь у міжнародних освітніх проектах із упровадження громадянської, суспільствознавчої освіти. Важливо проаналізувати, як готує учителів історії один із найбільших і найстаріших педагогічних вузів України.

Із 8640 академічних годин навчального часу на цикл професійної підготовки заплановано 5868 год. (70%) і на цикл практичної підготовки 1440 год. (16%), що сумарно складає 7308 год. (86%). Варто зауважити, що у циклі професійної підготовки домінує предметна спеціалізація. Із 4068 год. обов'язкової предметної підготовки на вивчення історичних дисциплін передбачено 3420 год., що складає 84% підготовки у самому циклі та майже 40% від усієї кількості годин. Якщо виокремити психолого-педагогічні дисципліни разом із фаховими методиками, а їх заплановано аж шість (Теорія та методика навчання історії; Теорія та методика суспільно-політичних дисциплін; Шкільний курс історії України та методика навчання; Шкільний курс всесвітньої історії та методика навчання; Шкільний курс «Рідний край» та методика навчання; Теорія та методика навчання суспільствознавства), то сумарна кількість годин складатиме 1512. Це 19% від всього навчального часу на підготовку учителя історії і 31% часу циклу професійної та практичної підготовки. Набагато гірша ситуація в педагогічних університетах, де на історичних факультетах читають менше курсів методик викладання суспільних

дисциплін, зведені до мінімуму обсяги педагогіки і психології та педагогічної практики. І чи слід вважати нормальним явищем той факт, коли класичні університети видають диплом бакалавра, присвоюють кваліфікацію "бакалавр історії, вчитель історії", виділяючи на психолого-педагогічні дисципліни 700 – 800 годин, що складає близько 11% від всього навчального часу? Якого учителя отримає школа після такої "професійної підготовки"?

Зміни, зумовлені науково-технічним прогресом, передбачають одночасне оновлення всіх сфер суспільного життя. Освіта є тією галуззю, яка не лише має відповідати часу, але й випереджати його. Важливо, щоб освітня система суспільства не залишалася на маргіналах, а спонукала рухатися вперед, використовуючи набуте у минулому і враховувала нові вимоги. Серед таких вимог – реалізація компетентнісного підходу. Головним завданням школи має стати організація такого навчання, на якому б учень навчився вчитися упродовж всього життя. Саме уміння вчитися самостійно та шукати всю необхідну інформацію є рухом вперед. Надійним провідником у цьому поступі має стати учитель, який не лише оволодів певною сумою знань, але й навчив, як ці знання використовувати на практиці, як реалізовувати поставленні завдання тощо. Нова українська школа чекає сьогодні і на нового учителя, підготовленого за оновленими освітніми програмами.

На що варто було б звернути увагу у розробці стратегії підготовки сучасного покоління учителів? Докорінного оновлення потребує сам зміст підготовки, у якому домінуватимуть дисципліни психолого-педагогічного циклу. Теоретична підготовка має поєднуватися із практичною і плануватися на постійній основі, а не на епізодичному відвідуванні загальноосвітніх шкіл. Однією із форм практики може стати щотижневе стажування упродовж всього часу, що відведений на здобуття фаху. Педагогічні університети мали б активніше залучати до роботи шкільних учителів для читання курсів із методик, упровадження інноваційних технологій навчання, організації спільного освітнього простору школи і закладу вищої освіти. Потребує суттєвого оновлення матеріально-технічна база педагогічних університетів. Не секрет, що далеко не всі студенти знайомі із сучасними засобами навчання, які використовуються сьогодні у школі. Варто здійснити і перерозподіл навчального часу за видами діяльності. Практика показує, що лекційні та семінарські заняття поступаються в ефективності перед практичними, лабораторними, індивідуальними видами діяльності. Очевидно настав час переглянути фундаментальні курси історичних дисциплін, замінивши частину із них оглядовими курсами. Натомість є потреба у детальному вивченні шкільних курсів історії, їх структури, методичного апарату. Педагогічні університети мали б навчити майбутніх педагогів організації учнівського дослідження, оскільки останнім часом тенденція використання різноманітних інформаційних джерел у навчанні історії домінує над авторською інтерпретацією минувшини. Актуальною для університетів залишається і проблема власних педагогічних кадрів, які б оволоділи уміннями вчити тих, хто завтра навчатиме молодь.

Успішне реформування будь-якої суспільної галузі можливе лише тоді,

коли одночасно зазнають змін всі її складові. Реформу сучасної української школи не можливо розглядати без докорінного оновлення системи підготовки педагогічних кадрів. Випускники педагогічних університетів не поповняють ряди "агентів змін", як того вимагають концепція "Нової української школи", Закон України "Про освіту" і не виконують їх ключового завдання, що базується на "всебічному розвитку, вихованні і соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності" [3; 5], якщо не здобуватимуть свій фах на нових методологічних засадах, за новими освітніми програмами, які готуватимуть їх винятково до праці у школі.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Булда А. А. Теоретичні основи практичної підготовки вчителів історії в педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект): атореф. дис. на здобуття наук. ступен. доктора пед. наук: спец. "Теорія та методика навчання історії". К., 2009. 36 с.
2. Єрмакова І. П. Підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницької технології у професійній діяльності: атореф. дис. на здобуття наук. ступен. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". Кіровоград, 2011. 20 с.
3. Закон України "Про освіту" [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
4. Зінько Ю. В. Інститут історії, етнології і права Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: від витоків до сьогодення. Вінниця: ДЛ «Державна картографічна фабрика», 2012. 208 с.
5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. [Б. м], 2016. 34 с.
6. Смірнова О. О. Методичні аспекти підготовки майбутніх учителів історії до інноваційної педагогічної діяльності // Рідна школа. 2010. № 11. С. 50-53.
7. Снагощенко В. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки: атореф. дис. на здобуття наук. ступен. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". К., 2010. 20 с.
8. Старєва А. М. Підготовка майбутніх вчителів історії до реалізації особистісно-орієнтованого навчання: атореф. дис. на здобуття наук. ступен. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". К., 2003. 20 с.

### Summary

*The proposed article defines the place and role of psychological and pedagogical disciplines in the training of history teachers during the last hundred years in pedagogical universities of Ukraine. Attention is drawn to the fact that the humanitarian, socio-economic and special training, which are not central to the organization of the educational process in the modern Ukrainian school, dominate in professional development of the Ukrainian history teacher. This means that a significant percentage of the curriculum discipline remains ineffective in the formation of a modern history teacher. A future teacher comes to a school with a lot of knowledge, which he then does not use in practice. Instead, the level of psycho-pedagogical and practical training remains low and ineffective, because it does not allocate a proper amount of study hours. The reform of general secondary education requires a new teacher, in whose activities would not be dominate informational and control functions. A modern history teacher should become a coach, facilitator, tutor, moderator in the individual educational trajectory of a child. To prepare such a teacher is*

*possible only if the content and algorithm of teaching in institutions of higher pedagogical education is changed. The theoretical psychological and practical components should become the dominant ones in training the modern teacher of history. At the time, the review of educational training programs, updating of their content and introduction of new teaching technologies remain relevant.*

**Key words:** *professional education, teacher of history, historian, psychological and pedagogical disciplines, historical disciplines, new Ukrainian school, technology of training, algorithm of specialists' training.*

УДК 371(14)

**Вонсович Валентина,**  
м. Кам'янець-Подільський

## **ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР ОСВІТИ Й ОСВІТНІ ПРОЦЕСИ: ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ**

*У статті розглядається питання активізації інтеграційних процесів у політичному розвитку Європейського Союзу. Досліджено, що вже на перших етапах становлення ЄС це відбувалося як на економічному рівні, так і в культурі та освітянській сфері. Показано, що соціокультурний контекст в освіті формується на ідеології демократизації всієї освітньої системи. Акцентовано увагу на тому, що інтеграційний фактор в європейському просторі освіти стає гуманістичним чинником подальшого політичного розвитку Європейського Союзу. Підкреслено, що інтеграція України в європейський освітній простір вимагає глибокого наукового аналізу досягнень провідних країн у галузі освіти, адже саме освіта забезпечує людству можливість поступу до ідеалів миру, свободи і соціальної справедливості.*

*Наголошується на тому, що освітнім парадигмам країн Європейського Союзу характерна загальна спрямованість до інтеграції у цій важливій сфері суспільного життя. Базовим вектором тут визнається послідовна орієнтація на духовне зближення європейських народів – як стратегічну мету подальшого розвитку їх величезного культурного потенціалу. Також зроблено висновок про те, що динаміка демократичних процесів розбудови освітянських систем країн Європейського Союзу зорієнтована, зокрема, на збереження внутрішньої цілісності освіти, її функціональної спрямованості як на вищі духовні цінності, так і на принципи інтеграції особистості у світовий культурний контекст. Європейський вимір освіти – це не лише специфічна педагогічна категорія, це, передусім – один із фундаментальних пріоритетів країн Європейського Союзу.*

*Зроблено висновок про те, що освітня політика не лише країн Європейського Союзу за своїм змістом та ідеологічним спрямуванням є однією з найвагоміших складових суспільного життя. Зазначено, що концепція Європейської освіти як основа освітньої політики країн Європейського Союзу вибудовується у таких фундаментальних координатах, як полікультурна, поліетнічна і полілінгвальна Європа.*

**Ключові слова:** *європейський вимір освіти, освітні парадигми, освітня політика, соціопедагогічні концепції, інтеграційні процеси, європейський вимір, Європейський Союз, духовні цінності.*

*Інтернаціоналізація світового простору, політичне й культурне зближення країн є однією з провідних тенденцій сучасного суспільного поступу. Різновекторність цього складного процесу та його інтеграційний*

потенціал переконливо демонструє Європейський Союз на всіх етапах його становлення і розвитку. Стратегії формування освітніх парадигм у сучасному світі постають як фундаментальний компонент суспільного прогресу. Власне освіта за своїм сутнісним змістом й державною вагомістю належить до тих складових суспільного життя, що характеризується у знакових параметрах соціальної інфраструктури, що визначають рівень розвитку і політичний, соціальний, економічний та культурний імідж будь-якої країни.

В історії формування педагогічних ідей чільне місце належить новітній педагогіці сучасної Північної Америки і Західної Європи. Зокрема, традиціоналістична дидактична парадигма соціопедагогічних концепцій Ж.Мажо, Л.Кро, П.Бурдьє, Ж. Капеля, Ж.Фурастьє, Г.Кевелті, Д.Равича, Ч.Фінна, раціоналістичні моделі П.Блума, Р.Ганьє, Б.Скіннера, феноменологічні погляди А.Маслоу, А.Комбса, К.Роджерса, Ж.Піаже та ін. репрезентують основні напрямки формування сучасної зарубіжної педагогіки.

Теоретичною основою є також концептуальні ідеї українських і зарубіжних педагогів-компаративістів ( Дж.Бередей, Е.Кінг, М.Дебове, Р.Арнов, Д.Келлі, Дж.Рід, В.Міттер, Ч.Купісевич, Р.Пахоцінський, К.І.Салімова, О.В.Сухомлинська, Дж.Д'юї, В.Я.Пилиповський, Б.Саймон, О.Н.Джуринський, М.Фуллан, А.П.Ліферов, Б.Наврочинський, З.Ясинський, М.Є.Адамчик, А.Ладжинський, Т.Лєвовицький, В.Рабчук, М.С.Шиманський, Д.Дзєвуляк, Ф.Шнейдер, Н.В.Абашкіна, Л.П.Пуховська та ін.) щодо розробки нагальних проблем реформування сучасної освіти не лише у глобальному але й у регіональному та континентальному європейському контексті.

**Метою статті** є характеристика наукового доробку провідних напрямів розвитку систем освіти країн Європейського Союзу, яким властива загальна зорієнтованість до інтеграції.

Історія Європи переконливо свідчить, що суспільний рух країн Західної та Центральної Європи переважно все більше має тенденцію тяжіння до реалізації моделі полікультурної, поліетнічної, полілінгвістичної Європи. Саме цим і зумовлено розробку в освітянській сфері діяльності ЄС, Ради Європи та ОЕСД (Організації Співпраці й Економічного Розвитку), концепцій Європейської освіти в межах єдиного європейського освітнього простору.

Варто зазначити, що пріоритети освітньої політики країн Європейського Союзу визначаються, передусім, такими шістьма певними базовими принципами розбудови єдиного європейського освітнього простору, як:

Полікультурна Європа – розвиток Європейського виміру в навчанні; сприяння вивченню іноземних мов; урахування різноманітних національних підходів в освіті та професійній підготовці;

Мобільна Європа – формування системи взаємовизнання дипломів; підтримка обмінів викладачами, учнями, студентами й адміністративними кадрами; прийняття процедури, що дасть змогу вчителям тимчасово працювати в різних державах ЄС;

Європа професійної підготовки для всіх – рівний доступ усіх дітей до високоякісної освіти; вжиття заходів щодо боротьби з відсівом школярів;

Європа навичок – підвищення якості базової освіти, приведення системи

підготовки молоді у відповідність з економічними, технологічними та соціокультурними потребами розвитку суспільства; удосконалення всіх секторів освіти, зокрема технічної професійної та вищої; поліпшення базової підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів;

Європа, яка відкрита для світу – зміцнення зв'язків з іншими державами, співробітництво з міжнародними організаціями” [6;5].

Ідеологи іншої концепції європейської освіти – експерти з освіти Ради Європи, єдиний європейський освітній простір інтерпретують у координатах спільного європейського дому, виходячи з того, що “європейська свідомість має базуватися на знанні європейських цінностей, духовних витоків та культурної спадщини Європи, спільного історичного шляху впродовж останніх двох тисячоліть” [4]. Для освітніх парадигм країн Європейського Союзу (Франція, Німеччина, Італія, Бельгія, Нідерланди, Люксембург, Данія, Ірландія, Сполучене Королівство Великої Британії і Північної Ірландії, Греція, Іспанія, Португалія, Австрія, Фінляндія, Швеція) характерним є загальна спрямованість до інтеграції в цій важливій сфері суспільного життя. Базовим завданням тут визнається орієнтація на духовне зближення європейських народів.

Інтеграційний фактор в європейському освітянському просторі стає гуманістичним чинником подальшого політичного розвитку Європейського Союзу як наднаціонального й наддержавного об'єднання. Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає глибокого наукового аналізу досягнень провідних країн у галузі освіти, адже саме освіта забезпечує людству можливість поступу вперед до ідеалів миру, свободи і соціальної справедливості[2].

Розбудова сучасних освітніх систем розвинутих країн Заходу, зокрема, у країнах-членах Європейського Союзу відбувається у різновекторних координатах централізації і децентралізації, глобалізації й регіоналізації, інтеграції й дезінтеграції.

З позицій концепції цілісності світового педагогічного процесу й філософії освіти (С.І.Гессен, Дж.Д'юї, В.С.Біблер, Т.Хюсен, Б.Саймон, М.В.Еппл, В.П.Борисенков, З.О.Малькова, Б.Л.Вульфсон, В.Я.Пилиповський, К.І.Салімова, О.Н.Джуринський, R.Pachosiński, М.Фуллан, В.Г.Кремень, Г.Д.Дмитрієв, K.Głabicka та ін.) заслуговують особливої уваги саме інтеграційні процеси у реформуванні освіти

Сучасний європейський формат інтеграційних процесів в освіті представлено переважно у двох версіях – двох концепціях європейської освіти: концепції Європейського Союзу та концепції Ради Європи.

Формування єдиного європейського простору, за концепцією Європейського Союзу та за іншими освітньо-політичними маніфестами ЄС, зорієнтовано на розробку освітньої системи у таких зазначених вище основних пріоритетних напрямках, як: полікультурна Європа; мобільна Європа; Європа якісної професійної підготовки; Європа якісної базової освіти; Європа в соціально-культурній та політико-економічній інтеграції з усім сучасним світом [6].

Базові ідеологічні імперативи основних концепцій європейської освіти



спрямовано на формування парадигми континентальної і національної гармонізації суспільних відносин, на розв'язання фундаментального завдання інтеграції – духовне зближення народів Великої Гуманістичної Європи.

Освітнім парадигмам країн Європейського Союзу характерна загальна спрямованість до інтеграції у цій важливій сфері суспільного життя. Базовим вектором тут визнається послідовна орієнтація на духовне зближення європейських народів – як стратегічну мету подальшого розвитку їх величезного культурного потенціалу. Важливе значення тут відіграє реформістський поступ у сфері, зокрема, обов'язкової освіти країн-членів Європейського Союзу у напрямку створення якісно нових моделей її організації – з урахуванням не лише вимог демократичного імперативу сучасної освіти, але й ідеології розширення параметрів гармонізації освіти і соціально-економічних можливостей держави. Динаміка демократичних процесів розбудови освітнянських систем країн Європейського Союзу зорієнтована, зокрема, на збереження внутрішньої цілісності освіти, її функціональної спрямованості як на вищі духовні цінності, так і на принципи інтеграції особистості у світовий культурний контекст.

Європейський вимір освіти – це не лише специфічна педагогічна категорія, це передусім – один із фундаментальних пріоритетів країн Європейського Союзу, Рада міністрів освіти якого створила першу освітню програму, сконцентровану у згаданих вище шести базових напрямках: забезпечення реалізації комплексу “умов для отримання” загальної та професійної освіти емігрантам та їх дітям; краще взаємне пізнання європейських освітніх систем, розвиток освітньої компаративістики; накопичення фундаментальної документації та статистики (для цього була створена система EURYDICE); співпраця в галузі вищої школи; розвиток навчання іноземних мов; рівність шансів у доступі до усіх форм шкільництва” [1].

Освітня політика не лише країн Європейського Союзу за своїм змістом та ідеологічним спрямуванням є однією з найвагоміших складових суспільного життя. Тут державницький контекст органічно пов'язується з глобальними тенденціями, реалізація яких локалізується в координатах демократизації й інтеграції.

Концепція Європейської освіти як основа освітньої політики країн Європейського Союзу вибудовується у таких фундаментальних координатах, як полікультурна, поліетнічна і полілінгвальна Європа.

Отже, феноменом ХХ ст. є інтеграційні процеси, що активізуються і в ХХІ ст. у Європі. Цей порівняно невеликий за своїми фізичними параметрами континент з прадавніх часів є світовим центром освіти і науки. Гуманістичні здобутки еллінської культури, що зберегла і ввібрала Європа, віками служили і продовжують служити джерелом розвитку освіти, визначаючи його особливі риси.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки. Ніжин: Ред.– вид.

відділ НДПУ, 2002. 119 с.

2. Гриневич Л. Вища освіта України: на шляху інтеграції до європейського освітнього простору // Рідна школа. 2014. № 11. С. 8-13.
3. Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу // Наука. Релігія. Суспільство. 2014. № 1. С. 111-116.
4. Пріоритети розвитку освіти // Науково-освітній потенціал: погляд у ХХІ століття / Авт. кол. В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін. К: Навч. книга, 2003. Кн. I: Пріоритет інтелекту. С. 145-166.
5. Пуховська Л.П. Сучасні зарубіжні підходи, ідеї і концепції неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика: Зб. наук. праць / За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало: В 2-х ч. К., 2001. Ч. 2. С. 265-267.
6. Фэгерлинд И., Шёстедт Б. Европа: тенденции и проблемы// Перспективы. 1992. № 1-2 (77). С. 105-122.

### **Summary**

*The article deals with the issue of the integration processes intensification in the political development of the European Union. It was discovered that it had already occurred on the initial stages of the European Union formation both on the economic level and in the cultural and educational spheres. It is revealed that the socio-cultural context in education is formed on the ideology of the whole education system democratization. The attention is accentuated on the fact that integration factor in the European education area is becoming a humanistic motive for the further political development of the European Union. It is emphasized that Ukraine's integration into the European educational area requires the profound scientific analysis of the leading countries achievements in the education sphere since it is education that guarantees the humanity an opportunity of advancing to the ideals of peace, freedom and social justice.*

*It is accentuated that the education paradigms of the European Union countries are characterized by the general trend of integration in this vital sphere of social life. The consistent orientation on the cultural drawing of the European nations together is acknowledged here to be the basic vector – as the strategic goal of the further development of their enormous cultural potential. It is also concluded that the dynamics of the democratic processes in building up the European Union countries educational systems is oriented, in particular, on the retaining the education inner integrity, its functional direction both to higher cultural values and to the principles of the personality integration into the world cultural context. The European education dimension is not only a specific pedagogical category, first of all, it is one of the fundamental priorities for the European Union countries.*

*It is concluded that the education policy by its content and ideological direction is one of the most significant constituents of the social life not only for the European Union countries. It is indicated that the European education conception as the basis of the European Union countries education policy is raised on such fundamental directions as multicultural, multiethnic and multilingual Europe.*

**Key words:** *European education dimension, educational paradigms, education policy, socio-pedagogical conceptions, integration processes, European dimension, the European Union, cultural values.*

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті розглянуті сутність, функції та особливості оцінювання навчальної діяльності студентів у закладі вищої освіти. Проаналізована ідея реалізації компетентнісного підходу в процесі первинної професіоналізації студентів з урахуванням науково-методологічних підходів, які лежать в основі педагогіки, психології, та інших наук і доповнюють сутність педагогічних умов фахової підготовки у закладі вищої освіти.*

**Ключові слова:** заклад вищої освіти, оцінювання навчальних досягнень, компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, ключові компетентності.

Процес реформування української освітньої системи спрямований на розвиток та набуття особистістю якісних здатностей, приведення вітчизняних критеріїв та стандартів освіти у відповідність до європейських вимог зумовлює поступову переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які визначають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційно насиченого простору. У цьому контексті компетентнісний підхід в оцінюванні якості навчальних досягнень студентів концептуалізується до рівня базової характеристики якості навчальних послуг закладу вищої освіти.

Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в оцінюванні якості знань були закладені в положеннях Сорбонської та Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Бергенського, Лондонського, Празького, Львованського комюніке, Хартії Кельнського саміту "Групи восьми" – "Цілі і завдання навчання протягом усього життя", Санкт-Петербурзького саміту "Групи восьми" – "Освіта для інноваційних суспільств у XXI столітті", рішеннях третьої-п'ятої сесій Світового громадського форуму "Діалог цивілізацій" (2004–2007рр.), резолюції Всесвітньої конференції з вищої освіти (2009 р.): "Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку" (ЮНЕСКО, м. Париж, 5–8 липня 2009 р.) та ін. [1, 129].

За останнє десятиліття популяризації ідей компетентнісного підходу в оцінюванні навчальних досягнень студентів сформувався три основних погляди у ставленні до нього:

– перший – данина європейській моді, прагнення замінити звичні терміни "навчальні вміння", "рівень підготовленості випускників" англomовним запозиченням. При цьому термін "компетентнісний підхід" вважається таким же незграбним як, припустимо "знаннева парадигма", так як вказує лише на орієнтири у навчанні і не дає інструментарію його досягнення;

– другий – заперечення новизни "компетентнісного підходу" (штучна

новизна) через те, що подібна орієнтація освіти вже була описана в працях М. Скаткіна, І. Лернера, В. Краєвського тощо;

– третій – сприйняття компетентнісного підходу як напряму модернізації освіти.

Дослідження проблеми у цьому ракурсі представлені у кількох напрямках:

– історичні, соціокультурні, професійно-діяльнісні аспекти проблеми (Б. Дьяченко, Г. Селевко, В. Хімець, О. Локшин, І. Єрмаков, О. Очарук);

– формування змісту та стратегії розвитку вищої освіти крізь призму компетентнісного підходу (І. Драч, І. Бабин, П. Бачинський, Н. Бібік, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікова, Я. Кодлюк, О. Локшина, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєва, О. Ситник, Т. Смагіна, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін.)

Не прагнучи гіперболізувати компетентнісний підхід до рівня універсальної педагогічної парадигми, у проведеному нами дослідженні ставимо собі за мету проаналізувати концептуальні засади оцінювання навчальних досягнень студентів у закладах вищої освіти та окреслити шляхи реалізації компетентнісного підходу в процесі первинної професіоналізації студентів з урахуванням науково-методологічних підходів, які лежать в основі педагогіки, психології, та інших наук і доповнюють сутність педагогічних умов фахової підготовки у закладі вищої освіти.

Поширення ідей компетентнісного підходу в оцінюванні навчальних досягнень розпочалося в 90-х рр. ХХ ст. За цей час дефініції "компетентність", "компетенція", "компетентнісний підхід", "компетентизація" стали загальноновживаними як у педагогічній, так і у вузько методичній літературі. Як наслідок з'явився цілий пласт наукових досліджень, присвячених поясненню сутності компетентнісно-зорієнтованого навчання. Проте в українській педагогічній науці утвердження цих понять пройшло через хаос визначень, що ототожнювали поняття "компетенція" і "компетентність".

У документах МОН України, де вперше було вжито слово "компетенція", воно визначалось як "загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях та здобутках завдяки навчанню" [2, 6]. По суті "компетенція" розглядається як інтегрований результат навчальної діяльності учнів, що формується передусім на опануванні ними змісту освіти. При цьому визначається 6 основних компетенцій які повинен набути учень в процесі навчання (соціальна, полікультурна, комунікативна, інформаційна, саморозвитку, творча). Проте, нижче – в "Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти" перелічені компетенції було названо "компетентностями". Так виникло певне сум'яття, що вимагало додаткового роз'яснення.

У сучасній дидактиці розмежування цих понять виглядає так: "компетенція" визначається як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що є заданими до відповідного кола предметів та необхідними для якісного, продуктивного їх

засвоєння; "компетентність" – поняття ширше. Воно передбачає володіння індивідом відповідними компетенціями, що формують її освіченість та фахову підготовку. "Компетенція" характеризується через аналіз сукупності набутих індивідом знань та умінь, тоді як "компетентність" – здатністю до їх мобілізації в певній життєвій чи навчальній ситуації. За цією логікою, поняття "компетенція" та "компетентність" – взаємодоповнюючі та взаємозумовлені. "Компетенція" (припустимо, знання) без "компетентності" (уміння їх застосовувати) – є лише прихованою можливістю. Звідси можна зробити висновок, що компетентність тих, хто вчиться, є основним якісним показником результату навчального процесу.

Компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти обґрунтував В. Луговий [3, 15-16], на думку якого зміст освіти не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює у цьому сенсі, не стільки поінформованість студента, скільки розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях.

Для застосування компетентнісного підходу в оцінюванні навчальних досягнень студентів, необхідно першочергово визначитись з набором компетентностей яким повинен оволодіти студент при вивченні навчальної дисципліни. Умовно їх можна об'єднати у три групи:

- загальнонавчальні компетентності (включають компетенції необхідні для навчання предмету в цілому: писати конспект, есе, будувати виступ, аналізувати та оцінювати хід думок лектора та власний хід думок, застосовувати різні прийоми аргументування; а також просторові, хронологічні, логічні тощо);

- загальногалузеві (наприклад, суспільствознавчі) компетентності (включають компетенції необхідні для розуміння історії як науки суспільствознавчої, яка ґрунтується на законах філософії, закономірностях соціології, принципах культурології тощо);

- предметні (компетенції специфічні на розуміння певного предмету).

До цього переліку можна було б додати фахові компетентності, що включають узагальнюючу кваліфікаційну модель вимог до фахівця на рівні його теоретичного та практичного досвіду. Особливістю компетентнісної моделі фахівця є те, що цілі освіти визначаються не тільки здатністю випускника ВНЗ виконувати певні професійні функції, а й інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівця відкриває нові можливості для опанування різними видами та передбачає: інструментальне, чітке управління навчально-виховним процесом, яке гарантує одержання ефективного результату; розуміння різноманітних проблем, освітньої дійсності, ситуацій педагогічного процесу та одержання нових способів їхнього розв'язання. Цей підхід надає можливості: аналізувати і систематизувати на науковій основі практичний досвід педагогічної діяльності та його використання; прогнозувати, планувати очікувані результати діяльності та успішно управляти навчальними процесами; комплексно вирішувати

проблеми формування особистості; мінімізувати вплив несприятливих обставин на її соціалізацію; оптимально використовувати ресурси з метою практичного розв'язання проблем; створювати сприятливі умови для розвитку, саморозвитку особистості; розробляти, впроваджувати нові технології; вибирати найоптимальніші технології, сукупність методів, прийомів, операцій, з метою досягнення успіху запланованої професійної діяльності.

Технологічний підхід у цьому процесі забезпечує чіткість, поетапність виконання дій, використання сукупності різноманітних методів, прийомів, операцій педагогічної діяльності з метою одержання її продуктивних результатів [4, 486-487]. Процес технологічної підготовки, на наш погляд, має включати такі структурні етапи: формування пропедевтичних знань (синтез нового знання – навчальний матеріал дисциплін, які вивчаються у ВНЗ, оскільки в змісті таких дисциплін виділяються комплекс наукових знань, умінь і навичок, що відносяться до технології здійснення професійної діяльності). Такі навчальні дисципліни представляють собою окремі галузі науки зі своїм понятійним апаратом, методологією, методикою, предметом дослідження, однак вони взаємопов'язані і розглядаються як система міжпредметних зв'язків). Якщо в процесі навчальної роботи реалізується перенос знань, методів і прийомів із однієї дисципліни в другу, то відбувається усвідомлення компетентнісних знань студентом; формування емоційно-ціннісного ставлення студента до процесу і результату технологічної підготовки, які він одержує є важливою складовою не тільки професійної компетентності, але й загальної компетентності особистості; формування системи технологічних знань, яка представляє собою: терміни, поняття, види технологій, алгоритми різновидів технологій, інформацію про необхідну сукупність принципів, правил, умов, методів, прийомів реалізації тої чи тої технології; набуття досвіду технологічної діяльності, як особистісного утворення, що може переноситися з одного виду діяльності в інший використання технологій і методів. Такий досвід розглядається у формі компетентнісних знань, умінь, навичок, готовності до використання технологій і методів у різних видах діяльності, творчості; формування технологічних умінь (планування, прогнозування, діагностування, конструювання, моделювання і т. ін.); формування культури спілкування як елементу

Отже, компетентнісний підхід у сфері освіти, який ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, потребує подальшого наукового дослідження, оскільки він вимагає від учасників навчального і виховного процесів кардинально змінювати як мету, так і вектор змісту вищої освіти. Упровадження його в навчальний процес передбачає розроблення нових стандартів вищої освіти, розширення у структурі навчальних програм міжпредметного компонента, упровадження інтегрованих навчальних дисциплін, у яких предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей. Крім того, запровадження компетентнісного підходу у закладах вищої освіти потребуватиме значних зусиль і від професорсько-викладацького складу. Передусім це стосується визначення кола компетенцій, які мають бути сформовані у майбутнього фахівця, виокремлення змісту цих

компетенцій та критеріїв, які б дали змогу визначати рівень сформованості компетенцій.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Ігнатенко Н. Особливості реалізації компетентнісного підходу в оцінюванні навчальної діяльності студентів // Розвиток професійної майстерності педагога: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 26–27 квітня 2018 року). Тернопіль: СМП "Тайп", 2018. 383 с.
2. Андрущенко В. Основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часо- пис. 2010. № 4. С. 5-16.
3. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні // Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал. 2009. № 2. С. 13–25.
4. Фурдуй С.Б. Компетентнісний підхід у вищій школі в Україні: розробка та впровадження ідей при підготовці фахівців соціономічної сфери // Молодий вчений. Педагогічні науки. 2017. № 3 (43). С. 485–489.
5. Голубенко О. Національна рамка кваліфікацій у контексті європейських перетворень освітнього простору // Вища школа. 2009. № 3. С. 44–56.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.

#### *Summary*

*The article deals with the essence, function and features of the evaluation of training students in institution of higher education. Analyzed the idea of competence approach in the process of professionalisation of primary students from taking into account the scientific and methodological approaches that are the basis of pedagogy, psychology, and other sciences and complement the essence of pedagogical conditions of professional training at the University.*

**Key words:** *institution of higher education, the evaluation of educational achievement, competence, competence, competence, key competence.*

УДК: 101.1; 371.13

**Ганаба Світлана,**  
м. Кам'янець-Подільський

### **ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ІДЕЇ ВАСИЛЯ ЗЕНЬКОВСЬКОГО: ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРАДИЦІЇ**

*Переосмислення освітніх практик у контексті нових соціокультурних зрушень й пошук нових методологічних підходів та орієнтирів зумовлюють звернення до надбань і досвіду минулих поколінь. Їх дослідницький доробок містить потужну скарбницю ідей, які не втратили актуальності й значущості у наш час. Розглядаючи освіту як сферу розвитку та становлення людини як найвищої соціальної цінності, вони резонують з сучасними провідними педагогічними тенденціями. Філософсько-педагогічна спадщина В. Зеньковського може слугувати виникненню та розробці нових концептуальних підходів щодо теоретичних та практичних проблем виховання та навчання. Засадничою основою є процес розвитку дитини на основі плекання її духовних сил на основі християнських ідей, а не пристосування дитини до життєвих реалій. У межах статті була зроблена спроба лише актуалізувати ті ідеї та положення, які є співзвучні сучасним проблемам і запитам освіти,*

*а саме: мінімізація репресивного характеру освіти, відмовившись від авторитарної педагогіки; розгляд знань як засобу внутрішньої особистої трансформації суб'єкта навчального процесу, духовна переорієнтація змісту виховання.*

**Ключові слова:** *традиція, інновації, інтелектуальна спадщина, особистість, духовність, виховання, реформи, освіта.*

Сьогодні в українському суспільстві ведуться численні розмови щодо перспектив розвитку сфери освіти. На шпальтах наукових видань, інтернет-форумах, конференціях та круглих столах й інших зібраннях наукової спільноти активно обговорюються питання реформування української освіти. Мова йде не про часткові зміни чи локальні нововведення на певному етапі реалізації освітнього процесу, а про докорінно якісну перебудову цієї сфери. Зasadничою ідеєю змін в освіті є розуміння того, наскільки вона має сприяти розвитку індивідуальних талантів й особистісних задатків людини, формування її життєвих орієнтирів та перспектив, вміння стати господарем власного життя тощо.

Запровадження фундаментальних змін в освітній сфері також націлене на пошук шляхів подолання системних криз українського суспільства й окреслення новаторських підходів його розвитку. Освіта є продуктом суспільного розвитку і, одночасно, творцем нових соціальних реалій. Знаходячись у стані постійного пошуку, оцінки та переоцінки світоглядних орієнтирів, нових ідей, принципів і шляхів власного розвитку, вона «задає тон» модернізаційним процесам у суспільстві. За таких умов, освітня діяльність має постати інноваційним середовищем, що виявляє здатність працювати на перспективи майбутнього. Освіта зберігає культурні надбання минулого і, одночасно, націлює соціум на нові зміни, окреслює обрії його подальшого розвитку, враховуючи пульсацію часу. Створення й розвиток якісної освіти сприятиме розбудові українського суспільства, дозволить йти суспільству в авангарді нових змін.

Творення нової філософії освіти, переосмислення освітніх практик у контексті нових соціокультурних зрушень й пошук нових методологічних підходів та орієнтирів зумовлюють звернення до надбань та досвіду минулих поколінь. У кожній культурі, за твердженням М.Бердяєва, наявна взаємодія двох складових: традиції та творчої свободи. Традиції, на думку мислителя, є основою нововведень та новацій. Саме вони складають сенс та спадкоємність суспільного розвитку, є тими вічними цінностями минулого до яких неодмінно повертаються, створюючи нове [1]. Інновації, творення нового продукту не варто розуміти як опозицію, протиставлення усталеним й традиційним формам й способам передачі знання. Радше їх слід розглядати як продукт переосмислення традицій, часткового заперечення їх усталених рис та характеристик через відкриття нових, таких які відповідають запитам соціуму. Загалом, у багатьох випадках інновації трактуються як нове прочитання старих ідей та смислів. Автори книги «Революція в навчанні» Г. Драйден і Дж. Вос стверджують, що будь-яка новація є лише комбінацією відомих, старих елементів. «Немає нових елементів. Існують тільки нові комбінації», –



стверджують вони [3, 184]. Дослідники обґрунтовують свою позицію наступним чином: «Усі найбільші в історії ідеї та винаходи, очевидно, мають одну спільну рису – усіх їх породив людський мозок. І якщо мозок має фантастичний потенціал зберігати інформацію, то він так само здатний перегрупувати інформацію в новий спосіб – творити ідею» [3, 187]. Відповідно наявні знання та практичні уміння є певним базисом довкола якого встановлюються нові зв'язки та відношення між речами дійсності. Вони слугують матеріалом для творення нового, зумовлюючи становлення та визначаючи перетворюючий характер творчої діяльності.

У даному контексті міркувань заслуговують на увагу дослідження й переосмислення філософсько-педагогічної спадщини знаних мислителів, науковців, педагогів-практиків. Їх дослідницький доробок містить потужну скарбницю ідей, які не втратили актуальності й значущості у наш час. Розглядаючи освіту як сферу розвитку та становлення людини як найвищої соціальної цінності, вони резонують з сучасними провідними педагогічними тенденціями. Йдеться про необхідність рецепції поглядів мислителів з позицій потреб та запитів сучасної освіти.

Релевантність звернення до філософсько-педагогічної спадщини минулих епох полягає також у необхідності відновити втрачену культурну спадщину й розірваний зв'язок поколінь, який утворився у роки панування в українському суспільстві тоталітарного комуністичного режиму. На разі настав час «збирати дорогоцінне каміння» духовної спадщини України, переглянувши хибні уявлення про духовно-інтелектуальну традицію, подолавши фальшування та перекручування оригінальної творчої думки. Відновити втрачені культурні традиції можна за умови, коли кожен творець інтелектуальної спадщини буде духовно повернутий на Батьківщину.

У сузір'ї постатей, які повертаються із забуття чільне місце займає Василь Зеньковський. З огляду на те, що довгий час цього мислителя згадували у науково-публіцистичній літературі як «реакційного філософа і теолога», «білоемігранта», котрий «робить злісний наклеп на марксизм-ленінізм, на соціалістичний лад» [10], для декількох поколінь його творча спадщина була практично недоступна. Попри те, що духовно-культурна спадщина цього мислителя зайняла гідне місце у науковому, філософському, психологічному європейському дискурсі першої половини ХХ століття, його значення у вітчизняній інтелектуальній спадщині й досі залишається невизначеним. З огляду на багатогранну наукову та громадську діяльність мислителя, метою даної роботи є актуалізація його філософсько-педагогічної концепції в умовах реформування української освіти.

Василь Зеньковський народився на Поділлі, у місті Проскурові (нині Хмельницький). Як випускник Університету Св. Володимира у Києві викладав психологію та філософію на Вищих жіночих курсах і у Фребелівському жіночому педагогічному інституті. Згодом став професором Київського університету Св. Володимира, директором Фребелівського педагогічного інституту. У період національно-визвольних змагань українського народу як міністр віросповідання в уряді гетьмана П. Скоропадського (1918 р.) порушував

питання богослужіння українською мовою, перекладу Біблії та богослужбових книг на українську мову. Став організатором роботи Українського православного Собору. Після захоплення Києва більшовиками емігрував за кордон, спочатку до Югославії, де викладав філософію у Белградському університеті, а з 1926 року працював у Парижі на посаді професора філософії Богословського православного інституту. У 1942 році прийняв сан священника.

Творча спадщина філософа надзвичайно різноманітна та багатогранна. Вона торкається питань психології, педагогіки, історії філософії, християнської філософії, літератури та культури тощо. Серед його основних праць: «Історія російської філософії», «Російські мислителі і Європа», «Російська педагогіка ХХ століття», «Психологія дитинства», «Проблеми виховання у світлі християнської антропології» та інші. Він належить до покоління мислителів релігійно-філософського Ренесансу, зусиллями яких творилася інтелектуальна традиція першої половини ХХ століття. Дана інтелектуальна спільнота представлена декількома поколіннями мислителів. Попри відмінності у їх світоглядно-релігійних переконаннях вони мали спільні професійні погляди на предмет і принципи викладання, проблематику, наукові підходи і методи проведення наукових досліджень. Зокрема, однією із ідей якої дотримувалися й розвивали мислителі була інституалізація педагогіки у вищій школі. Викладаючи педагогіку у середніх навчальних закладах (духовних та учительських семінаріях, жіночих гімназіях, інститутах), поширюючи сучасні педагогічні ідеї й приймаючи участь у створенні й розвитку приватних вищих педагогічних закладів вони презентували педагогіку як специфічну практичну філософську дисципліну. Практичний вимір цієї дисципліни, на їх думку, полягає у розгляді її як «інструменту самопізнання, виховання, творення самостійного мислення і творення цілісного світогляду» [8, 24]. Таке розуміння специфіки педагогічного пізнання, на думку С.Кузьміної, зумовило формування концепції вищої педагогічної освіти не як ремісничої підготовки вчителя предметника, а як професійно зорієнтованої і водночас всебічно розвинутої особистості, що має здійснюватися на основі продуманого і цілісного філософсько-педагогічного світогляду» [8, 25]. Очевидно, що це було однією із важливих передумов позитивних змін у культурі педагогічного мислення, що знайшло відображення у творчості Василя Зеньковського.

Зазначимо, що основу будь-якої педагогічної концепції становить певне бачення природи та сутності особистості. Саме це бачення визначає мету, зміст, методи, завдання тощо освіти. Тема особистості є ключовою темою філософсько-педагогічних розмислів Василя Зеньковського. Дослідження особистості філософ вважав ключовим у філософській антропології, розглядаючи її в контексті християнської метафізики. Класичній філософській традиції, пронизаній пафосом науковості, він протиставив світоглядні міркування, у яких людина постає гармонічною єдністю тілесного і духовного та розуміється тим феноменом, що народжується з глибини християнської свідомості. «Особистість завжди пов'язана з певними соціальними цілями, у своєму внутрішньому житті звернена до світу цінностей, шукає підтримки і реалізації у Богові...», – стверджував дослідник [6,23]. Людина здатна

сформуватися в особистість лише за умови розвитку самосвідомості, усвідомлення своєї неповторності та індивідуальності, що може реалізуватися завдяки культивуванню християнських духовно-моральних цінностей та пріоритетів буття людини у світі.

Вперше до концепції особистості В. Зеньковський звертається у статті «Принцип індивідуальності у психології та педагогіці», що вийшла друком у 1911 році. У світлі полеміки про пріоритетність універсального та індивідуального (була розпочата античними філософами Аристотелем та Платоном) мислитель надає перевагу одиничному, індивідуальному як такому, що виявляє здатність висвітлити, показати багатогранність та унікальність всезагального. Індивідуальність не підпорядковує собі універсальне, а трактується як глибока і найдорожча таємниця природи. Проблема пріоритетності природи індивідуального, особистісного висвітлена і у подальших працях філософа: «Проблема психічної причинності», «Психологія дитинства», «Проблема виховання у світлі християнської антропології» тощо.

У своїх дослідженнях В. Зеньковський висловлює переконання, що індивідуальний світ людини є невичерпним і повністю незбагненим. Лише за таких умов не втрадиться унікальність та незбагненність. Унікальна природа індивідуального пізнається крізь призму морально-духовних пріоритетів та цінностей. «Духовний первінь в людині є джерелом індивідуальності в людині, джерелом її неповторності у всій людській цілісності», – пише В.Зеньковський [7, 46]. Духовність вимальовує в людині неповторний особистісний образ, певний Абсолют самої у собі. На його думку, «початок особистості стає центром людської природи, у якій все особистісне, тобто все сягає духовного в людині» [4, 31]. Духовність постає смисложиттєвим орієнтиром людського буття. Якщо в людини сформувалася певна система цінностей та моральних орієнтирів, то це створює внутрішню гармонію особистості, її духовний світ. Відтак, духовність надає сенс життю, сенс як стражданням, переживанням, різноманітним зусиллям, так і радощам, успіхам тощо.

Виплекати особистість у людині, як вважає філософ, можна шляхом її виховання, що сконцентрованою є «не в лініях так званого гармонійного розвитку, природного, а в лініях внутрішньої ієрархії людського» [7, 153]. Вихователь у своїй діяльності має з любов'ю, повагою ставитися до дитини, вірити у добру сутність її особистісної природи. Процес виховання покликаний забезпечити становлення особистості. «Сенс виховання полягає у тому, щоб розвивати і зміцнювати сили, що знаходяться в душі дитини: необхідно душу звільнити від страстей, допомогти дитині розкрити образ Божий у ній», - пише філософ-гуманіст [5, 41]. Віра у можливість перетворення та просвітлення дитячої душі під впливом добра є основним завданням школи. Радість турботи про кожну людину, виховання у ній світла та добра – це основа незаперечної віри у дитину, незалежно від її морально-духовних пріоритетів та світоглядних позицій. Якщо в дитини відсутнє розуміння важливості та необхідності плекання у своїй душі моральних цінностей – це, на думку В.Зеньковського, зумовлює певний розпач і навіть зневіру, що водночас не полишені надії на виправлення, оскільки жодні сили не здатні остаточно заперечити образ Божий

в людині. Ці настанови мислителя є актуальними для української системи освіти, де виховання винесено за межі навчального процесу й реалізується на так званих виховних заходах, класних годинах, які не оцінюються, а тому є не важливими в освітньому процесі. Гностична складова освіти є пріоритетною. Процес навчання і виховання стають окремими предметами дослідження, формально пов'язані освітнім процесом. І цьому, на думку І. Предборської, сприяють такі чинники. Перший – ідеологічний, який передбачає посилення примусового й штучного виховного впливу на учасників освітнього процесу шляхом запровадження додаткових годин, проведення низки запланованих керівництвом заходів. Другий чинник пов'язаний із бюрократизацією освітньої діяльності. Йдеться про необхідність вимірювати показники освітньої діяльності системою балів. Як результат, гонитва за відсотками успішності відводить на другий план саму суть і завдання виховання [9, 58].

Тому, працюючи з дітьми, педагоги покликані бачити, відкривати, плекати дитячу чистоту, довірливість та відкритість. Освіта спрямовується у напрямку до розуміння дитини, виховання її на християнських засадах. В. Зеньковський окреслює основне призначення царини освіти: «спостерігати за зростанням та ритмом внутрішнього життя в дітях, бачити у зовнішньому виховному та освітньому матеріалі лише засоби розкриття та зміцнення духовних сил дитини...» [7, 39]. Акцентування уваги на унікальній самоцінності дитини робить неприйнятним підпорядкування світу дитини уніфікованим, позбавленим особистісного виміру педагогічним технологіям. В. Зеньковський переконаний, що «школу необхідно будувати таким чином, щоб спираючись на природні дані в душі дитини, розвивати у ній вищі сили» [5, 18]. Знання про зовнішню природу не повинні нівелювати людське єство, людську душу як найцінніше у світі. Ратуючи за принципи природовідповідності в освітньо-виховному процесі, він стверджує, що у «дітях є багато первісної краси, у них відблиск раю» [5, 19].

Грунтовно аналізуючи стан освітньої сфери, В. Зеньковський визнає, що школа повною мірою не враховує інтереси та зацікавлення дитини, навчально-виховний процес «відчужений» від природних нахилів, внутрішнього світу дитини, досить часто не відповідає духовній спрямованості учнів. Нововведення в освітній сфері орієнтовані на індивідуалізацію навчання неприйнятні для В. Зеньковського, оскільки передбачають лише певну ідею «домовленості» учня та вчителя, у якому «від учня вимагається пройти певну частину курсу, а від вчителя – допомогти йому у цьому у будь-який час... Таким чином, клас як організм ніби зникає. Проте фактично те органічне, що є у класі, не зникає зовсім: учні вже не працюють індивідуально, а групами великої чи малої чисельності» [5, 11]. Справжня співпраця, на думку педагога і філософа, можлива за умови такої співдії з дитиною, коли педагог стане другом, надійним соратником дитини у процесі її навчання та індивідуального зростання, впорядкування її духовного світу. Продуктивною можна визнати лише таку освітню діяльність, яка пов'язана з життям особистості і відбувається в її інтересах. Така діяльність, на думку дослідника, зумовлює у навчальному процесі орієнтацію на світ культури, а не лише на науку. Цінність суб'єкта

навчальної взаємодії визначається його екзистенцією, а не певною сумою знань, навиків, здібностей в освоєнні навколишнього світу. Відбувається поворот до особистісно-культурної освітньої моделі. У межах цієї моделі знання втрачають декларативно-уніфікований характер і розглядаються як засіб особистісної трансформації. У професійній діяльності педагога принципово важливим є повага, розуміння та сприйняття вихованців такими, якими вони є, визнання за ними права на власні помилки.

У річищі даного філософсько-антропологічного підходу потребують перегляду й завдання сучасної школи. Виходячи із ієрархічної конституції особистості, на перший план виходить виховання. Духовність особистості здійснюється як у процесі взаємодії людини з суспільством, з природою, так і шляхом цілеспрямованої навчально-виховної роботи за умови нерозривної єдності національних і загальнолюдських надбань, науково-професійної думки.

Соціалізація особистості також визнається В. Зеньковським одним із пріоритетних завдань освітньої сфери. Школа покликана стати лабораторією життя, у якій діти спільно навчаються, вирішують свої нагальні життєві проблеми. Учні живуть у теперішньому, і це є їх перевагою, тому свої зусилля вони мають спрямовувати на те, щоб збагатити наявний власний досвід та надати йому якомога більше сенсу. Тільки за таких умов сьогодення здатне перейти у майбутнє. «Неможливо виховувати дитину, утримуючи її поза життям... Виховують дитину не лише батько чи мати – але все ж життя відіграє свою роль...», – пише В. Зеньковський [7, 51]. Соціалізація особистості, виховання її в контексті життєвих реалій та потреб має інструментальний характер, вона по суті не передбачає жодною мірою відхід від особистісної моделі навчально-виховної діяльності.

Важливою складовою концепції особистості, на думку В. Зеньковського, є свобода людини. Власне свобода покликана зміцнити повагу до дитячої індивідуальності, визнати за нею право на власні інтереси, уподобання та права. Відсутність свободи передбачає відсутність виховання, оскільки воно передбачає лише муштру, яка нівелює особистість, зводить її до певного уніфікованого шаблону, універсальної монади. Для педагога надзвичайно є важливим проникнути у світ конкретної особистості, допомогти їй самоусвідомитися та самореалізуватися. На думку філософа, існує лише один шлях наближення до дитячої душі – через християнські цінності плекати любов до неї.

Таким чином, філософсько-педагогічна спадщина В. Зеньковського може слугувати виникненню та розробці нових концептуальних підходів щодо теоретичних та практичних проблем виховання та навчання. Засадничою основою є процес розвитку дитини на основі плекання її духовних сил на основі християнських ідей, а не пристосування дитини до життєвих реалій. Отже, побудова виховних стратегій розпочинається з пізнання внутрішніх інтенцій дитини, особливостей її внутрішнього світу. Основний напрям досліджень спрямовується на пошук шляхів поєднання в душі людини свободи, добра та інших моральних цінностей. Спілкування з вихованцем є продуктивним лише за умови любові та віри у нього.

Звісно у межах однієї дослідницької розвідки неможливо розкрити усі аспекти філософсько-педагогічної спадщини В. Зеньковського. Була зроблена спроба лише актуалізувати її шляхом показу тих ідей та положень які є співзвучні сучасним проблемам і запитам освіти, а саме: мінімізація репресивного характеру освіти, відмова від авторитарної педагогіки; розгляд знань як засобу внутрішньої особистої трансформації суб'єкта освітнього процесу, духовна переорієнтація змісту виховання тощо. Основні ідеї його філософсько-педагогічної концепції надзвичайно актуальні сьогодні і резонують з провідними педагогічними тенденціями.

Дослідження інтелектуальної спадщини В. Зеньковського спростовують попередню офіційну позицію беззастережного соціологізаторства. Як зазначає Б.Гершунський, «саме особистісно-орієнтовані цінності освіти, яким приділялося значне місце у релігійних, філософських і власне педагогічних працях учених і мислителів дореволюційної Росії, у подальшому були значною мірою втрачені, підпорядковані гіпертрофовано колективістським концепціям педагогічної діяльності. Тим самим людська особистість зводилась до рівня примитивного «гвинтику» державно-суспільного механізму з усіма руйнівними наслідками і для людини, і для суспільства, що випливають з цього» [2, 36]. Активні розвідки, дослідження інтелектуальних надбань мислителя сприятимуть пошукам у напрямі виховання молодого покоління у світлі духовних цінностей, які є затребуваними у сучасному раціоналізованому, сповненому ризиків та небезпек світі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 443с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования. М.: Флинта, 1998. 244 с.
3. Драйден Г. Революция в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос; [пер. з англ. М.Олійник]. – Львів: Літопис, 2005. 542 с.
4. Емельянов Б.В. Три ипостаси Василя Зеньковського // Известия Уральского государственного университета. 1997. №6. С. 31-37.
5. Зеньковский В.В. На пороге зрелости: Беседы с юношеством о вопросах пола. М.: Просвещение, 1991. 48 с.
6. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Школа-Пресс, 1996. 271 с.
7. Зеньковский В.В. Педагогика. Введение. М.: Школа-Пресс, 1997. С. 124.
8. Кузьміна С. Рятування у катастрофі: педагогічна діяльність київських філософів-академістів у 1920-х роках // Історико-педагогічний альманах. Уманський держ. пед. ун-т. К.: Міленіум, 2004. С. 22-26.
9. Предборська І. Філософсько-освітні ідеї В. Зеньковського в контексті сучасних педагогічних концепцій // Філософська думка Поділля. Присвячений життю та творчості В.В. Зеньковського. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2010. С. 56-62.
10. Ткачук М. Київський період творчості В.В.Зеньковського //Магістеріум. Історико-філософські студії. Випуск перший. Київ, 1998. С. 28.

#### *Summary*

*A rethinking of educational practices in the context of new socio-cultural changes and the search for new methodological approaches and benchmarks leads to an appeal to the achievements*

*and experience of past generations. Their research work includes a powerful treasury of ideas that have not lost their relevance and significance in our time. Considering education as a sphere of development and formation of a person as the highest social value, they resonate with modern leading pedagogical tendencies. V. Zenkovsky's philosophical and pedagogical heritage can serve as the emergence and development of new conceptual approaches to the theoretical and practical problems of education and training. The underlying foundation is the development of the child on the basis of cultivating its spiritual forces on the basis of Christian ideas, and not the adaptation of the child to life realities. Within the article, an attempt was made to actualize only those ideas and provisions that are consistent with contemporary problems and educational needs, namely: minimizing the repressive nature of education, by abandoning authoritarian pedagogy; consideration of knowledge as a means of internal personal transformation of the subject of the educational process, spiritual reorientation of the content of education.*

**Key words:** *tradition, innovations, intellectual heritage, personality, spirituality, education, reforms, education.*

УДК 16(477)

**Плахтій Маріанна,**  
м. Кам'янець-Подільський,

## **МІСЦЕ ЛОГІКИ У СТРУКТУРІ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ**

*У статті проаналізовано питання продуктивності логічного знання у якості наукового базису професійної компетентності історичного та філологічного профілів. Визначено, що логіка як навчальна дисципліна продуктивно виконувала свою функцію беззмінно від початку заснування університетів, нею накопичено багатий досвід формування інтелектуально розвинутої людини, здатної творчо мислити та діяти, вирішуючи будь-які проблемні ситуації.*

*Сучасних умовах відбуваються суттєві зміни у галузі підготовки фахівців гуманітарного профілю і навчальна дисципліна, яка століттями відповідала за формування логічного мислення переведена до рангу вибіркових дисциплін. Наслідками відсутності курсу логіки є те, що студенти виявляються не готовими до обробки великої кількості матеріалу відведеного на самостійне опрацювання, не мають «інструментарію» та понятійного апарату для дослідницької роботи, загалом мають низький рівень розумової культури. Водночас у педагогічних закладах освіти формування логічної культури майбутнього фахівця повинно бути обов'язковим, адже педагог формує логічне мислення підростаючого покоління.*

**Ключові слова:** *логіка, логічне мислення, продуктивність логічного знання, гуманітарна освіта, базис професійної компетентності, розумова культура.*

Сучасне українське суспільство перебуває у стані кардинального перегляду та переосмислення ситуації, що склалася у всіх сферах суспільно-політичного та культурного життя. Новим концептуальним орієнтирам повинна відповідати й освіта, метою якої, є формування зрілої особистості грамотного і компетентного фахівця. Гуманітарна освіта покликана дати цілісний світогляд, обумовлений культурними настановами інформаційного суспільства та глобалізацією.

У системі української вищої освіти швидко змінюються навчальні плани,

кількість годин, впроваджуються інформаційні технології, інтерактивні форми і методи навчання, зникають традиційні дисципліни, а на їх місце вводять нові спецкурси та «модні» дисципліни. Постає запитання: чи не потрапимо ми у ситуацію, коли у гонитві за новаціями, нехтуємо знаннями, які складають підґрунтя класичної вищої освіти. Насамперед, це твердження стосується логіки, що успішно виконувала функцію базової у вищій європейській освіті від початку створення перших університетів у Європі, і залишається базовою дисципліною класичних університетів.

**Аналіз наукової літератури** свідчить про постійний інтерес науковців до проблеми професійної підготовки педагогів історичного та філологічного профілів. Зокрема, у роботах В.Андрущенка, Б.Гершунського, Д.Дзвінчука, І.Зязюна, І.Каленюк, В.Ковальчука, К.Корсака, В.Кременя, В.Лугового, О.Навроцького, В.Шинкарука та інших вітчизняних науковців. Разом з тим є значна кількість досліджень у межах проблем викладання логіки та дисциплін логічного циклу, представлених у роботах А. Конверського, І.Хоменко, В.Тітова, Я.Шрамка та інших.

Проте, незважаючи на значну кількість наукових публікацій щодо змістовного оновлення системи вищої освіти, недостатньо дослідженим залишається питання продуктивності логічного знання у якості наукового базису професійної компетентності педагогів історичного та філологічного профілів.

**Метою статті** є спроба аналізу значення логіки та дисциплін логічного циклу для формування професійної компетентності педагога.

Логіка належить до невеликого числа тих навчальних дисциплін, які вважалися базовими дисциплінами із часу появи перших університетів у Європі. Середньовічні університети пропонували до вивчення сім вільних наук, які поділяли на тривіум (граматика, риторика, логіка) та квадривіум (арифметика, геометрія, музика та астрономія) [1].

В українських закладах освіти викладання логіки розпочинається із XVI сторіччя. Слід зауважити, що Києво-Могилянська академія до кінця століття залишалась світським університетом гуманітарного напрямку того типу, який склався в Західній Європі в попередні століття. Перетворення її на духовний навчальний заклад було здійснене на початку наступного століття [2]. Як і Києво-Могилянській академії, так і у Київській духовній академії курс логіки викладався у повному об'ємі, ґрунтуючись на логіці Аристотеля з урахуванням провідних філософських тенденцій, адже логіка вважалась пропедевтикою філософії.

У другій половині XIX – на початку XX ст. логіку в Київській духовній академії викладали відомі професори С.Гогоцький, П.Ліницький, Й.Міхневич, О.Новицький, С.Остроумов, П.Юркевич. Логіка як навчальна дисципліна завжди була незмінним предметом, що викладався на першому або на другому курсі. Обов'язковою для всіх студентів була також письмова наукова робота з логіки [3].

У добу Української Народної Республіки активно намагалися реформувати всі існуючі освітні заклади на засадах українізації. Із двох,



відкритих у 1918 році, державних українських університетів до нашого часу зберігся Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. За основу у вище згаданих університетах було взято модель російського класичного університету із юридично зафіксованою вимогою – викладання лише українською мовою. Утім, одночасно із встановленням радянської влади із навчальних планів середніх і вищих навчальних закладів було викинуто і логіку, адже радянська влада сприймала її «як зброю класового ворога, кулака та підкулачника» [4].

І лише у повоєнний період відбулося її повернення не лише у вищу освіту, а й у загальноосвітні програми. Упродовж 12 років логіка викладалася в радянській школі, однак, зважаючи на зміни у змісті загальної середньої освіти згідно з Законом «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.), а також на брак кваліфікованих учителів логіки, вона була вилучена з навчального плану з поясненням: у зв'язку з перевантаженням учнів та необхідністю вивільнення часу для політехнічної освіти [5].

Які ж реалії сучасного стану викладання логіки в школі? МОН України пропонує вивчати дисципліну «Логіка» факультативно, починаючи з другого по одинадцятий клас. Утім, міністерської програми викладання даного курсу не існує, пропонуються лише авторські програми, однак кожна з розглянутих нами програм містить певні помилки, як у змісті так і в структурі, така ж ситуація із підручниками. Це і не дивно. Зважаючи на те, що з навчальних планів підготовки педагогів дошкільної та початкової освіти, філологів та істориків вона представлена у якості дисципліни за вибором. А яким чином молодий педагог може навчати учнів логічно мислити, якщо він сам не має уявлення про закони та форми правильного мислення?

Власне кажучи, такий стан справ у гуманітарній освіті є неприйнятним, адже логічна культура є ядром інтелектуальної культури фахівця. Знання логіки формує правильне мислення, уміння доводити істинність власних суджень та викривати хибність чужих думок, міркувати послідовно та несуперечливо.

Наслідки відсутності «логіки» у навчальних планах ми можемо сьогодні спостерігати: студенти виявляються не готовими до обробки великої кількості матеріалу відведеного на самостійне опрацювання, не мають «інструментарію» та понятійного апарату для дослідницької роботи, загалом мають низький рівень розумової культури.

Серед низки проблем та недоліків, пов'язаних із низьким рівнем розумової культури взагалі та педагогічного мислення зокрема, В.Бойченко вказує на «недостатню підготовку щодо раціональних способів отримання інформації; майже відсутній досвід творчої діяльності щодо прийняття ефективних рішень у проблемних ситуаціях; низький рівень умінь розв'язування педагогічних задач; спостерігається недостатній розвиток умінь критичного та логічного мислення тощо» [6].

На противагу системі вищої освіти Західної Європи, де логіка впродовж двох останніх століть залишається обов'язковим компонентом вищої освіти й вважається головним критерієм раціональної поведінки, в сучасній Україні

спостерігаємо тенденції до нівелювання логічного знання у вищій школі.

Логікою накопичено багатий досвід формування інтелектуально розвинутої людини, здатної творчо мислити та діяти, вирішуючи будь-які проблемні ситуації. Втрата цього досвіду призведе до неможливості впровадження та долучення української освіти до європейських світових стандартів. Слід зазначити, що логічна культура не є вродженою якістю особистості, а формується у процесі пізнання та засвоєння методів доказового міркування. Тому не слід позбавляти студентів навчитися критично мислити, логічно правильно конструювати міркування та коректно аргументувати власну позицію. Водночас у педагогічних закладах освіти формування логічної культури майбутнього фахівця повинно бути обов'язковим, адже педагог формує логічне мислення підростаючого покоління. Плекаємо надію, що логіка повернеться в усі вищі навчальні заклади і буде якісно сприяти формуванню молодій українській інтелігенції.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Нудьга Г.А. Середньовічні університети Європи / Г.А. Нудьга [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.rpd.univ.kiev.ua/downloads/bolonsk/book\\_nudha.pdf](http://www.rpd.univ.kiev.ua/downloads/bolonsk/book_nudha.pdf)
2. Попович М. В. Нарис історії культури України. К., 1998. С. 246-263.
3. Плахтій М. П. Логіка в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття: напрями розвитку : монографія. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун т ім. І. Огієнка, 2009. 192 с.
4. Уёмов А.И. Как я был аспирантом Асмуса // [http://www.bimbad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1477](http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1477).
5. Олександр Жосан. ВИКЛАДАННЯ ЛОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ У РАДЯНСЬКІЙ ШКОЛІ: МАЛОВІДОМІ СТОРІНКИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ // <http://education-ua.org/ua/ekskurs/456-vikladannya-logiki-i-psikhologii-u-radyanskij-shkoli-malovidomi-storinki-istoriji-osviti>
6. Валентина Бойченко. Формування педагогічного мислення майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 8 (Ч. 2), 2013с.32-37, с.35).
7. Халабузар О.А. Логічне мислення майбутніх педагогів як складова професійної підготовки // Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету <http://dx.doi.org/10.7905/%D0%BD%D0%B2%D0%BC%D0%B4%D0%BF%D1%83.v0i4.359>
8. Ярощук О.М. Сутність та критерії підготовки майбутніх учителів до формування логічних умінь молодших школярів // <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/8642/1/Sutn%D1%96st%27%20ta%20kriter%D1%96%D1%97%20p%D1%96dgotovki%20majbutn%D1%96h%20uchitel%D1%96v%20do%20formuvannja%20log%D1%96chnih%20um%D1%96n%27%20molodshih%20shkoljar%D1%96v.pdf>
9. Науменко У. В. Вища гуманітарна освіта України у контексті європейських вимог // "Наука і освіта", №3, 2014, с.119-123.
10. Єжи Аксер. Гуманітарна освіта й сучасна епоха // <https://ucu.edu.ua/about/istoriya-ta-fakty/inavguratsiya/yezhy-akser-gumanitarna-osvita-j-suchasna-epoha/>

### Summary

*The article analyzes the issues of the productivity of logical knowledge as a scientific basis for the professional competence of historical and philological profiles. It has been determined that logic as an educational discipline productively fulfilled its function invariably since the foundation of universities; it has accumulated a wealth of experience in the formation of an intellectually*

*developed person capable of creative thinking and action, solving any problem situations. In modern conditions there are significant changes in the field of training humanitarian specialists and the academic discipline, which for centuries responsible for the formation of logical thinking has been transferred to the rank of selective disciplines. The consequences of the lack of a logic course are that students are not prepared to process a large amount of material devoted to self-study, have no "tools" and conceptual apparatus for research, and generally have a low level of intellectual culture. At the same time, in the pedagogical educational institutions formation of the logical culture of the future specialist should be obligatory, because the teacher forms the logical thinking of the younger generation.*

**Key words:** *logic, logical thinking, productivity of logical knowledge, humanitarian education, basis of professional competence, intellectual culture.*

УДК 316.3:002.1

Сулятицька Тетяна,  
м. Кам'янець-Подільський

## **ІНФОРМАТИЗАЦІЯ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ЗНАННЯ ЯК ГОЛОВНЕ ДЖЕРЕЛО ВИРОБНИЦТВА**

*У статті визначається філософський аспект дослідження інформації як феномену буття сучасної людини. Також здійснено класифікацію основних проблем функціонування і розвитку інформаційного суспільства, що актуалізуються в сучасних філософських науках, розкрито зміст і способи захисту людини від негативного інформаційного впливу. Сьогодні актуальним є підхід до інформатизації, який виходить за межі суто технічного і технологічного розвитку, акцентуючи свою увагу на соціально-культурному контексті з орієнтацією на розвиток людини. Інформація стає предметом масового споживання, забезпечується доступ громадян до джерел інформації, відбувається вплив на масову свідомість усіх форм масової комунікації і сучасної культури. Цими питаннями займаються все більше і більше вчених, оскільки вважають цю тему дуже актуальною. Необоротність і неминучість формування інформаційного суспільства створюють для вчених можливості формування теоретичної основи для комфортного і раціонального існування громадян, суспільства і держави в нових умовах.*

**Ключові слова:** *інформація, інформаційне суспільство, технології, комп'ютер, інформаціоналізм, культура, мережа, кордон.*

Кінець ХХ століття відзначився інтенсивним розвитком та впровадженням в усі сфери життя суспільства інформаційних технологій. Сьогодні не можуть не вражати можливості, які людство досягло у сфері інформатизації, телекомунікації та інформаційних технологій, в отриманні, поширенні та швидкості доставки різноманітної інформації. Глобальні інформаційні системи та інформаційні технології створюють інформаційне середовище, в якому практично відсутні державні кордони, обмеження на інформаційні впливи, обмеження на поширення інформації. Сучасні інформаційні технології дозволяють контролювано встановлювати інформаційні відносини та впливати на інформаційний простір. Інтернет суттєво змінив методи доступу до інформації та її поширення. Ця мережа,

порівняно з іншими ЗМІ передбачає значно більші можливості щодо реалізації права особи на вільне збирання, зберігання, використання і поширення інформації.

Однак, існує категорія людей у сучасному ХХІ столітті, що не визнають новітніх інформаційних технологій, дотримуються думки, що без Інтернету, мобільного зв'язку, великої кількості каналів кабельного та супутникового телебачення та інших досягнень сучасної сфери технологій, можна прожити, - це, не є необхідністю. Мабуть такі думки і виникають через брак інформації про ці ж інформаційні інновації. Не бажаючи спілкуватися з іншими людьми за допомогою сучасних технологій, вони навіть і не уявляють собі, які можливості, що нам надає інформатизація, вони втрачають. Що ж таке інформатизація?

Інформатизація – це сукупність взаємопов'язаних організаційних правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, які спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інших технологій побудованих на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікативної техніки. Будь-який процес розвитку і діяльності в сучасному суспільстві пов'язаний з передачею, використанням і опрацюванням інформації. Інформаційно-комунікативні технології, поступово, активно інтегруються в усі сфери діяльності людини, суспільства, стають могутнім каталізатором і визначальним джерелом їх активного розвитку. Цей процес називають інформатизацією суспільства, а саме суспільство набуває ознак інформаційного.

У червні 2000 р. на зустрічі "великої вісімки" була прийнята Окінавська Хартія Глобального Інформаційного Суспільства, що починається словами: "Інформаційно-комунікаційні технології є одним з найбільш важливих факторів, який впливає на формування суспільства двадцять першого століття. Їх революційний вплив є дотичним образу життя людей, їх освіти та роботи, а також взаємодії уряду та громадянського суспільства. Інформаційне суспільство, як ми його уявляємо, дозволяє людям ширше використовувати свій потенціал і реалізовувати своє устремління. Для цього ми повинні зробити так, що інформаційні технології служили досягненню взаємодоповнюючих цілей забезпечення стійкого економічного росту, підвищення суспільного доброту, стимулювання соціальної згоди і повної реалізації їхнього потенціалу в галузі зміцнення демократії, транспарентного і відповідального керування міжнародного світу і стабільності".

У "Декларації принципів", яка була прийнята в 2003 році у Женеві на всесвітній зустрічі на вищому рівні з питань з інформаційного суспільства, говориться, що "Інформаційне суспільство – це таке суспільство, в якому кожний міг би створити інформацію і знання, мати до них доступ, користуватись і обмінюватись ними з тим, щоб дати окремим особам, громадянам і народам можливість повною мірою реалізувати свій потенціал". Інформаційне суспільство можна також охарактеризувати як глобальне суспільство, у якому обмін інформацією не має ні часових, ні просторових, ні

політичних кордонів; яке з одного боку, – сприяє взаємопроникненню культур, а з іншого – відкриває кожному співтовариству нові можливості до самоідентифікації й розвитку власної унікальної культури. Комплексний розвиток людини, створення умов для її духовного і розумового збагачення, нарощування національного людського капіталу як основи розвитку політичної, соціальної, економічної, гуманітарної, культурної та інших сфер суспільного життя і є метою, що ставить перед собою інформаційне суспільство.

Філософське осмислення цієї проблематики, виникнення різних концепцій почалося відносно недавно і відбулося воно у вигляді футуристичної концепції. Зокрема, вивчення проблем глобальних змін у суспільстві, обумовлених інформатизацією з залученням інформації і фактичного матеріалу про періодизацію технологічних укладів, має багаті традиції у рамках концепцій постіндустріалізму. Наукова концептуалізація процесів інформатизації стала відбуватися відносно недавно – з початку 80-х рр. ХХ століття, що обумовлене виникненням мереж кіберкомунікації, формування на їх основі глобального простору економічної та культурної взаємодії. Серед авторів, що займаються цими питаннями варто назвати Д. Белла, П. Драккера, З. Бжезинського, Г. Кана, Р. Катца, М. Маклюена, Й. Масуду, Е. Тоффлера, М. Кастельса, Х. Шрадера. Дослідження проблем формування інформаційного суспільства на теренах України можна зустріти у працях В. Литвина, Р.Ф. Авдєєва, Н.А. Васильєвої, В.В. Вітковського, Б.А. Головка, В.Л. Іноземцева та багатьох інших науковців.

Поняття "інформаційне суспільство" з'явилося у другій половині 1960-х років. Винахід самого терміна "інформаційне суспільство" приписують професорові Токійського технологічного інституту Ю. Хаяши (Японія). У його роботах високо індустріальне суспільство визначається як таке, де розвиток комп'ютеризації надасть людям доступ до надійних джерел інформації й позбавить їх від рутинної роботи, забезпечивши високий рівень автоматизації виробництва. Виробництво інформаційного продукту, а не продукту матеріального, на думку автора, буде рушійною силою утворення й розвитку суспільства.

Наступний етап у розвитку ідей інформаційного суспільства можна пов'язати з виходом у 1973 році книги американського соціолога Д. Белла. "Прихід постіндустріального суспільства". За Беллом, постіндустріальне суспільство визначається як суспільство, в економіці якого пріоритет перейшов від переважного виробництва товарів до виробництва послуг, проведення досліджень, організації системи освіти й підвищення якості життя. У наступному столітті, як стверджує Белл, вирішальне значення для економічного та соціального життя, для способів виробництва знання, а також для характеру трудової діяльності людини набуває становище нового соціального укладу, що базується на телекомунікаціях. Революція в організації й обробці інформації та знань, в якій головну роль відіграє комп'ютер, розвертається водночас з розвитком індустріального суспільства. Три аспекти останнього, на думку Д. Белла, необхідні для розуміння телекомунікаційної революції:

- 1) перехід від індустріального до сервісного суспільства;

2) вирішальне значення кодифікованого теоретичного знання для здійснення технологічних інновацій;

3) перетворення нової "інтелектуальної технології" у ключовий засіб системного аналізу та теорії прийняття рішень.

Учений прагне визначити контури постіндустріального суспільства, багато в чому відштовхуючись від характеристик індустріальної стадії. Знання і інформацію, американський вчений вважає не тільки ефективним каталізатором інформації постіндустріального суспільства, але і його стратегічним ресурсом.

Заслуговує на увагу філософська концепція інформаційного суспільства, що належить японському вченому Й. Масуду. Основні принципи побудови такого суспільства представлені в його книзі "Інформаційне суспільство як постіндустріальне суспільство". На думку автора, фундаментом нового суспільства стане комп'ютерна технологія, головна функція якої бачиться ним у заміщенні або в значному посиленні розумової праці людини. Провідною галуззю економіки стане інтелектуальне виробництво, продукція якого буде акумулюватися і поширюватися за допомогою нових телекомунікаційних технологій. Масуду робить основний акцент на тому, що інформаційна епоха, котра принесла з собою комп'ютерні технології і засоби комунікації, не просто надасть великого соціально-економічного впливу на сучасне індустріальне суспільство, вона спричинить за собою суспільні зміни такого масштабу, які викличуть трансформацію сучасної системи в повністю новий тип людського суспільства, тобто в інформаційне суспільство.

У межах концепцій інформаційного суспільства існують дві протилежні тенденції щодо оцінки самого факту перетворення інформації у потужну соціальну силу. Згідно з першою, оптимістичною, інформатизація суспільства, зокрема, комп'ютеризація, становить безумовне соціальне благо. Е. Тоффлер, до речі який не дає новій цивілізації визначення, але доводить, що вона має принципово новий характер, відзначив: "Багато чого у цій виникаючій цивілізації протирічить традиційній індустріальній цивілізації. Це водночас і технічно розвинута, і анти індустріальна цивілізація. "Третя хвиля" несе із собою новий образ життя, що оснований на джерелах енергії, які поповнюються на методах виробництва, що роблять застарілими більшість фабричних збірничих ліній; на якійсь новій ("ненукліарній") родині; на новому інституті, який можна було б назвати "електронним котеджем"; на радикально перетворених школах та корпораціях майбутнього. Така цивілізація несе з собою новий кодекс поведінки та виводить нас за межі концентрації енергії, грошових коштів і влади. [1, 33]. Тоффлер надає визначення через перелік елементів, які є радикально новими для сьогодення та мають докоренево змінити життя теперішнього та прийдешнього поколінь. За Тоффлером, в інформаційному суспільстві принципово нові умови для праці (індивідуальна праця, зазвичай, за комп'ютером), зростає рівень вільного часу та свободи, усвідомлення людством власних можливостей, більш виваженими та науково обґрунтованими стають політичні рішення, що справляють значний вплив на усі сфери людського життя.

Представники іншої тенденції, песимістичної (насамперед Лайон), розглядають інформаційне суспільство як суспільство маніпулятивне, до того ж як таке, в якому рівень маніпулювання людиною швидко підвищується. "Спеціалісти виділяють різні способи і форми впливу на волю людини за допомогою неправомірного використання інформації та інформаційних технологій. Серед них особливо небезпечним є явище маніпуляції свідомістю. Такий вплив спрямований на психічні структури людини, для зміни її думок, переконань і цілей у визначеному напрямку. Смісл маніпуляції полягає в тому, щоб шляхом впливу на позасвідоме добитись того, що людина сама захоче зробити те, що необхідно. Маніпуляція свідомістю позбавляє людину можливості самостійного мислення і реальної свободи вибору" [2, 22]. Інформаційні технології все більше починають використовуватись у політиці; перетворюючись у політичні технології. Згідно з Лайоном, сфера комунікацій, що виникає внаслідок застосування цих технологій призводить до того, що більша частина населення абсолютно не усвідомлює стану "реального розподілу влади" й контролю в даному суспільстві.

На особливу увагу заслуговує розуміння і тлумачення інформаційного суспільства іспанським соціологом М. Кастельсом, який акцентує увагу на істотному розходженні між уже існуючими концепціями інформаційного суспільства і його власною концепцією "інформаційного суспільства". У концепціях інформаційного суспільства підкреслюється визначальна роль інформації в суспільстві. На думку автора, інформація та обмін інформацією супроводжуватиме розвиток цивілізації впродовж всієї історії людства й матиме особливе значення у всіх суспільствах. У той же час, "інформаційне суспільство", що зароджується, будується таким чином, що збір, аналіз і передача необхідної інформації стали "фундаментальним джерелом продуктивності та влади". На відміну від свого попередника Д. Белла, який визначив новий суспільний устрій через заперечення (постіндустріальне – після індустріального), Кастельс дав визначення суспільству, як такому, що створено за допомогою інформаційних технологій. Саме цій проблемі він присвятив трьохтомну працю "Інформаційна епоха: економіка, суспільство і культура" ("The information Age", 1996-1998). Метою даної книги було спостереження і аналіз процесу переходу людського суспільства в інформаційну епоху. Однак, як вважає автор, цьому інформаційному суспільству важко знайти місце в класичній моделі наступництва – від аграрного до постіндустріального суспільства. З'являються суттєві зміни в самій історичній парадигмі, де економіка потісняється інформатикою. Саме перехід до інформаціонізму та технократизму є основою виділення інформаційного суспільства, що характеризується інформацією як головною сировиною, а також новими всеохопними технологіями, мережевою логікою, гнучкою системою, програмуванням. Основною характеристикою інформаційної епохи є технологічність. "Для розуміння відношення між технологією та суспільством варто пам'ятати, що роль держави, гальмує вона, прискорює чи очолює технологічну інновацію, є вирішальним фактором всього процесу розвитку, фактором, що організовує і висловлює суть соціологічних і культурних сил, які

домінують у даному просторі та часі [3, 35]. Настання інформаційного суспільства, стверджує Кастельс, зумовлене бумом у технологічній сфері. Саме нові технології, що безпосередньо пов'язані із створенням інформації як нематеріальних благ і, формують принципово нове інформаційне суспільство. "Інформаційна епоха в свою чергу формує мережеве суспільство, яке розвивається спонтанно, як результат взаємодії соціальних груп та людей" [4]. "Теоретичною перспективою даного підходу є постулювання того, що суспільства організовані навколо процесів людської діяльності, виробництва, досвіду і влади [4, 345]. Таким чином, способи розвитку – це технологічні схеми, через які праця впливає на матеріал, щоб створити продукт. У новому, інформаційному способі розвитку, як прогнозує Кастельс, джерело виробництва полягатиме в технології генерування знань, в обробці інформації та символічній комунікації. Головним для інформаційного способу розвитку є вплив на знання як на головне джерело виробництва. Інформаціоналізм орієнтований на технологічний розвиток, накопичення знань і дедалі складнішу обробку інформації.

Таким чином, як вважає Кастельс, тепер настав період змін, який приніс із собою нову технологію, що в свою чергу зумовила ґрунтовну інформацію суспільства, висуваючи себе на передній план як привілейовану інвестиційну галузь.

Вітчизняні вчені 2004 року також прогнозували деякі наслідки інформаційного суспільства. Так, група під керівництвом В. Литвина чи не вперше в Україні визначила, що невдовзі буде створено умови, які забезпечать пріоритет інформації порівняно з іншими видами ресурсів і чинників розвитку, а інформаційною діяльністю займатиметься більше населення. Виникнуть інфосфера в глобальних космічних масштабах, автоматизовані інформаційні технології, що ґрунтуватимуться на комп'ютерних системах із широким використанням штучного інтелекту. Відтак на інформаційній основі реалізовуватиметься глобальна єдність цивілізацій: можливість прийняття узгоджених раціонально-демократичних рішень.. Інформація охопить усі сфери соціальної діяльності. Інформаційне суспільство максимально реалізує гуманістичні принципи, ідеали, забезпечить виживання цивілізації, її подальший безпечний прогрес [5, 113.].

Становлення інформаційного суспільства має дві тенденції: з одного боку взаємопроникнення культур, зміна традиційних форм життя людини, насамперед у сфері повсякденності, а з другого – стимулювання адаптаційних захисних механізмів культури перед загрозою глобальної уніфікації, що супроводжується "вибухом" етнічної та національної ідентичностей.

Отже, беручи до уваги вище сказане, можна виділити ряд чинників, що об'єктивно зумовлюють перехід до інформаційного суспільства:

1) електронна інформація має особливі властивості, цінні для ефективної організації суспільного життя: невичерпність, велику швидкість розповсюдження, економічність, екологічну чистоту, значну тривалість зберігання при незначних ресурсних витратах тощо;

2) історія розвитку суспільства свідчить про стрибкоподібне зростання



потоків інформації та знань: якщо в 70-ті роки минулого сторіччя обсяг сумарних знань людства збільшувався вдвічі впродовж 10 років, у 80-ті – 5 років, то у 90-х – року; [6, 37].

3) Інформація є основою нових інформаційних технологій, які все більше визначають зміст, масштаби і темпи розвитку інших технологій;

4) Інтеграція як універсальна складова будь-якої людської діяльності перетворюється на основний предмет останньої.

Сьогодні актуальним є підхід до інформатизації, що виходить за межі суто технічного і технологічного розвитку, акцентуючи свою увагу на соціально-культурному контексті з орієнтацією на розвиток людини. Інформація стає предметом масового споживання, забезпечується доступ громадян до джерел інформації, відбувається вплив на масову свідомість всіх форм масової комунікації і сучасної культури. Цими питаннями займаються все більше і більше вчених, оскільки вважають цю тему дуже актуальною. Необоротність і неминучість формування інформаційного суспільства створюють для вчених можливість формування теоретичної основи для комфортного і раціонального існування громадян, суспільства і держави в нових умовах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Е. Тоффлер. Третя хвиля: Пер. с англ. М., 2004. 781 с.
2. Т.В. Коваль. Філософське осмислення ролі інформації в інформаційному суспільстві. Вісник Житомирського державного університету. Випуск 43. Філософські науки. Ж., 2008. С. 19-23.
3. Кастельс М. Информационная эпоха. М., 2002. 458 с.
4. Кастельс М., Киселёва Э. Россия и сетевое общество. Мир Россия. 2000, №1.
5. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття /Авт. кол.:В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. К., 2004. Кн. 1: Пріоритет інтелекту. 638 с.
6. Чернов А.А. Становление глобального информационного общества: проблемы и перспективы. М.: "Дашков и К", 2003. 232 с.

#### *Summary*

*In the article the philosophic aspect of the information investigation as the phenomenon of modern person's being is defined. Also the classification of the main problems of functioning and development of the information society is carried out, which are actualized in the modern philosophic sciences, the content and the means of man's protection from the negative information influence are disclosed. Today, an approach to informatization, which goes beyond purely technical and technological development, is emphasized, focusing on the socio-cultural context with a focus on human development. Information becomes the subject of mass consumption, citizens' access to sources of information is provided, and the influence on the mass consciousness of all forms of mass communication and contemporary culture is provided. These issues are being addressed by more and more scientists, because they consider this topic very relevant. The irreversibility and inevitability of the formation of the information society create the possibility for scientists to form the theoretical basis for the comfortable and rational existence of citizens, society and the state in the new conditions.*

**Key words:** *information, information society, technology, computer, informationalism, culture, network, border.*

# ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ІСТОРИЧНОГО ТА ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 81'1 (477. 51) (031)

Марчук Людмила,  
м. Кам'янець-Подільський

## ЛІНГВІСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВОГО ДОРОБКУ ІВАНА ОГІЄНКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТА ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГА ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ

*Аналізуючи творчу спадщину І.І.Огієнка, можна зробити висновок: вона винятково актуальна в умовах становлення незалежної України. До широкого кола його наукових інтересів входили проблеми відродження і становлення вітчизняної педагогіки, національної школи і системи національного виховання. Педагогічні погляди І.І.Огієнка щодо проблеми національного виховання стосуються змісту виховного процесу; суб'єктів виховного впливу; засобів виховання.*

*Пріоритетну роль у вихованні молоді він відводив реалізації принципів народності, культуровідповідності, природовідповідності та гуманізації виховання. І.І.Огієнко стверджував, що весь навчально-виховний процес повинен будуватися так, щоб молода людина проймалася українським патріотизмом, національною свідомістю і світоглядом. Найважливішим чинником виховання учений вважав рідну мову, що є джерелом національного духу, культури. Іван Огієнко дбав про формування національно свідомих кадрів. Він розробив план реорганізації та переведення на державне утримання народних педагогічних семінарій та інститутів, турбувався перед урядом УНР про збільшення державного асигнування на влаштування бібліотек педагогічних закладів, велику увагу приділяв українізації навчального процесу. Отже, сьогодні, в час розбудови української держави й утвердження національної освіти, зростає значення спадщини Івана Огієнка, а саме: наукової, художньої, конфесійної, педагогічної. Успіх виховного процесу на сучасному етапі залежить від того, наскільки добре підготовлені педагоги, зокрема філологи, наскільки глибоко усвідомили національну свою приналежність, вникли в суть принципів, змісту, шляхів, засобів виховання, закарбували в пам'яті попередній досвід своїх предків.*

**Ключові слова:** національна освіта, філолог вищої кваліфікації, художній стиль, науковий стиль, конфесійний стиль, рідна мова, національна освіта, Святе Письмо.

Історія кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка сягає своїм корінням до пореволюційного 1918 року, коли 17 серпня гетьман П. П. Скоропадський затвердив ухвалений Радою Міністрів закон про заснування з 1 липня 1918 р. Кам'янець-Подільського державного українського університету, який у своєму складі (серед інших) мав історико-філологічний факультет. Ректором університету став відомий учений, громадський та політичний діяч Іван Іванович Огієнко, який започаткував давні та плідні традиції в підготовці філологів вищої кваліфікації в стінах університету. Саме тому окремі наукові зацікавлення викладачів кафедри

стосуються дослідження лексичного, синтаксичного, стилістичного та концептуального різнобарв'я творів І. Огієнка (конфесійного та художнього стилів), аналізу словників та наукових праць.

Сучасники називали Івана Огієнка людиною енциклопедичних знань, праці й обов'язку. І це не випадково. Адже природжений хист ученого, педагога, державного, громадського, церковного та культурного діяча однаково успішно виявлявся у його діяльності і як мовознавця та літературознавця, і як перекладача та поета, і як редактора та видавця, і як першого ректора та фундатора Кам'янець-Подільського університету (тепер Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка), і як міністра народної освіти і головного уповноваженого уряду УНР, і як православного митрополита Іларіона та історика української церкви.

Сталося так, що одній з перших україномовних поезій Івана Огієнка, надрукованій в газеті “Громадська Думка” 1906 року, судилося стати народною піснею, авторство якої тривалий час не підкреслювалося, але яку сьогодні вважають чи не народною:

*Не питай, чого в мене заплакані очі,  
Чого завжди тікаю я в гай  
Та блукаю по темних лісах до півночі  
Не питай, не питай, не питай...*

До народної пісні ввійшла лише перша, лірична, строфа Огієнкового вірша, який у цілому за своїм змістом має глибоко соціальне, патріотичне звучання: герой вірша – сільський юнак – не може сповна віддатися чарам кохання у великому місті, бо серце його страждає болями свого села, свого народу (друга і третя строфи):

*Рідний край раз у раз мене кличе до праці,  
Його пута важкі в мене завжди в очах...  
Треба дати за допомогу сліпцю-небораці,  
Поки він не зачах. Поки він не зачах.  
Коли гляну кругом по селу – тільки й бачу  
Зневажається рідний наш край...  
Не питай же мене, чого часто я плачу,  
Чого завжди сумний... Не питай...*

Слова Огієнкової пісні, як кращий зразок глибоко народної пісенної лірики, дійшли й до Західної України. Її було записано від Килини Шевців у селі Скородинці Чортківського району Тернопільщини. Пісня ввійшла до збірника “За волю України” (2007) [1].

Вагомим, не вивчений досі, є пласт художньої творчості І. Огієнка – **релігійна поезія**. Творити таку поезію здатна, як відомо, людина, помисли й діяння якої одухотворені глибокою вірою в Бога, щоденним безкорисливим служінням його ідеалам. У збірці “Бог і світ” Митрополит Іларіон (Іван Огієнко) закликає українську молодь: “Українська молодь, – закликаю тебе до познання Бога й світу, до вироблення собі правдивої думки: Служи своєму Богові і своєму народові! Це нехай стане тобі за ціль твого життя! А служити народові – то

служити Богові! Ніколи не забувай Господа Бога, твого Творця, ніколи не забувай і України, твоєї первобатьківщини!” [3, 68-69].

Погляд на *душу* як на *храм* взагалі є основним в українській культурній карті світу та в творчості Івана Огієнка. У асоціації душі з храмом величезну роль зіграли християнські уявлення про душу, завдяки яким язичницьке уявлення про душу як про частинку всього суцього переродилося в розуміння душі як творіння всемогутнього і всюдисущого Бога, безпосередньо пов'язаного з ним.

*Душу* як найвищу цінність потрібно ретельно охороняти, вона несумісна з таким суто плотським явищем, як гроші і все, що з ними пов'язане. У антитезі “*душа / гроші*” душа володіє беззаперечним пріоритетом.

*Постійно думай про Людину*

*Саме лиш добре та хороше,*

*Й ніяк ніколи й на хвилину*

*При цьому не зважай на гроші!* [3, 10].

У поезіях Івана Огієнка лексема *Душа* постійно вживається з такими лексемами, як Бог, Божа Матір, віра, серце та ін.

*Веде Молитва нас Угору*

*Й розмаєм пахне, як весна,*

*І душу спраглу неозору*

*Добром оформлює вона!...*

*Молитва з Господом єднає,*

*В душі від неї – тихий Рай,,*

*Молитва – щастя нам безкрає,*

*Як з серця лється через край!...* [3, 23].

Узагалі українська модель особистості ґрунтується на протиставленні *тіла* як матеріального компоненту людської суті *душі* як морально-емоційному ядру людини. І в цьому протиставленні пріоритетом володіє саме душа. У антитезі *душа / тіло* часто присутній мотив тісного зв'язку духовного і тілесного. Причому цей зв'язок двохсторонній. Усі ці ознаки є в поезіях Івана Огієнка.

*Ніколи не цурайся Бога,*

*То й він про тебе не забуде,*

*Оце найкраща путь-дорога,*

*Щоб в щасті проживали люди!* [3, 26].

Ми також виявили ряд важливих образних втілень цього поняття *душа* в поезіях І. Огієнка. *Душа* виступає як певне вмістилище переживань, емоцій, а також як синонім життя, здоров'я. Крім того, *душа* може виступати в опозиції до матеріальних благ – багатство несумісне з чистотою душі. Частіше за все *душа* протиставляється явищам матеріального світу. *Душу* як найвищу цінність потрібно ретельно охороняти, вона несумісна з таким суто плотським явищем, як гроші і все, що з ними пов'язане.

Часто поняття *душа* синонімічне поняттю *серце*, що, безумовно, пов'язано з уявленням про локалізацію душі в серці. *Душа* виступає як символ внутрішнього психічного світу людини, осередком емоцій, бажань, пов'язаних із задоволенням духовних запитів і потреб.

На початку ХХ ст. перед українським суспільством склалися об'єктивні передумови необхідності другого повного перекладу Святого Письма українською мовою. Волею історичних обставин складеться так, що така велична, відповідальна й надзвичайно тяжка місія випаде на долю видатного діяча українського відродження ХХ століття Івана Огієнка – митрополита Іларіона. До цього поважні здобутки в перекладах Біблії українською літературною мовою досягнуті в ХІХ столітті. Незважаючи на тяжкі заборони, накладені на українську мову різними режимами, в ХІХ столітті були зроблені сім перекладів Біблії, в її окремих частинах, українською мовою: Маркіяном Шашкевичем, Пилипом Морачевським, Антоном Кобилянським, Пантелеймоном Кулішем, Іваном Пулюєм, Іваном Нечуєм-Левицьким, Олександром Бачинським.

Ось чому, приступаючи до цієї надзвичайно складної роботи, Огієнко поставив перед собою два найголовніші завдання: по-перше, найточніше передати зміст оригіналу, дбаючи передусім про змістову точність цілого ряду багатозначних слів, і, по-друге, забезпечити переклад милозвучною, сучасною літературною мовою. Робота поживалася після того, як Британське і Закордонне Біблійне товариство уклало з перекладачем угоду (1 квітня 1936) про видання книги. Вперше в 1921 році, перебуваючи в Тарнові з урядом УНР, Іван Огієнко звернувся до «Бритійського й Закордонного Біблійного Товариства» з пропозицією перекласти Біблію новою українською літературною мовою. Проте отримав відповідь, що зараз на Сході революція, але воно буде пам'ятати про бажання вченого.

Спочатку І. Огієнко працював над перекладом Літургії Св. Івана Золотоустого, вивчав методологію перекладу і Богослужбових Книг, і Книг Св. Писання. У Додатку “Методи перекладу Богослужбових Книг” і “Пояснення до перекладу св. Літургії Івана Золотоустого” дано витлумачення 821 слова грецького походження. У процесі перекладу Богослужбових Книг І. Огієнком склалась така хронологія у 20-х роках ХХ ст.: 1923р. – новий переклад “Свята Відправа Вечірня й Рання” (288 с.); 1927 р. “Методологія перекладу Св. Письма та Богослужбових Книг на українську мову”; 1926 – 1928 рр. – двотомна монографія про життя Св. Братів Костянтина та Методія.

Перший, незначний наклад перекладених Огієнком чотирьох Євангелій (від Матвія, Марка, Луки, Іоанна) побачив світ 1937 року у Львові (Євангелії друкувалися в друкарні Наукового Товариства ім. Шевченка, по 5000 примірників кожна), а 1939 року – додрукований у Варшаві. До цього видання було додано ще й “Псалтир” (25000 примірників). Переклад усієї Біблії завершено 11 липня 1940 року, однак через обставини військового стану запустити цю роботу до друкарні не вдалося. Крім того І. Огієнку відмовили в подальшій оплаті його праці. Проте Українська Церковна Рада в Варшаві 11 серпня відправила службу (о. Архімандрит Паладій) “...з приводу позитивного закінчення Професором Доктором Іваном Огієнком перекладу св. Письма (Старого й Нового Завіту) на протязі 7-літньої пильної праці од року 1933-го до 1940-го” [6].

Від початку перекладу богослужбових книг у Кам'янець-Подільському до

одержання сигнального примірника перекладеної Іваном Огієнком повної Біблії у Вінніпезі пройшло 42 роки [3, 89].

При евакуації з Варшави під час Другої світової війни згинули всі джерела до перекладу Біблії, проте оригінал й усі копії зберегла друкарка, найнята в 1943 році п. Софія Сім'янцева, яка привезла їх до Словачки в Штребське Плесо. Увесь час блукань митрополит Іларіон працював над своїм перекладом, доопрацюював мову. За словами автора: “Літературна українська мова сильно й швидко зростала, і треба було закінчений переклад 1940-го року знову переглянути, треба було передумати і сам зміст перекладу” [6, 10]. У часописі “Віра й Культура” натрапляємо на статті про Біблію, у якій автор твердить про значення перекладу Біблії власне літературною мовою, саме: “Біблія – найперше джерело для вивчення своєї літературної мови” (Митр. Іларіон) [4].

Після публікації Перекладу Біблії Митрополит Іларіон у Ч. 10-11 (серпень / вересень, 1962 рік) “Віри й культури” друкує власну поему “Святая Біблія відвічна”, присвячену завершенню перекладу Святого Письма. У примітці вказує: “12. VI. 1962, – день одержання першого друкованого примірника української Біблії мого перекладу” (цитуюмо окремі строфи):

*Убираю я Біблію Божу  
В мову рідну могого наро́ду, –  
Поливаю її, райську рожу,  
І складаю надзоряну Оду...*

Іван Огієнко зазначав такі причини звернення до виснажливої праці перекладача, а саме: робота над монографією про життя й працю Архимандрита Іоанікія Галятовського, українського письменника XVII ст., який у своїх творах часто подавав власний переклад Святого Писання літературною мовою свого часу; знайомство зі стародавніми перекладами Святого Писання, серед яких Іван Огієнко зазначає: “Це були Євангелії: Пересопницька 1556-1561pp, Житомирська 1571р, Тяпинського 1570-1580pp, Негалевського 1581р, Літківська 1595р й ін.” [5, 4]; робота з “Учительними” рукописними та друкованими Євангеліями, унаслідок якої була написана одна з найбільших монографій І. Огієнка – праця про Крехівський Апостол 1560-х років (Варшава, 1930 р.); зауваги до перекладу Біблії Пантелеймоном Кулішем. Іван Огієнко у часописі “Віра й культура” – органі Українського наукового богословського товариства, Отава (Канада), що став місячником української богословської думки й культури, який І. Огієнко редагував упродовж 50-х – 60-х років XX ст., зазначав: “А коли появилася року 1905-го повна Біблія в перекладі Пантелеймона Куліша, вона мене відразу не задовольнила, – на ній аж надто чулася тяжка рука Пулюя, що таки видав її – без волі головного перекладача – старим галицьким правописом. І взагалі цей переклад появилася надто спізнено, а мова його вже для свого часу була застаріла” [5, 4]. З подякою згадує І. Огієнко своїх викладачів богословських наук професорів о. протоєрея Павла Світлова, Степана Тимофійовича Голубіва, класичних мов, грецької та латинської – Ю. Кулаковського, санскриту – Кнауера, наука яких давала потрібні знання для власного перекладу “...цілої Біблії на зразкову українську мову” [5, 4].

У окремих заувагах у 1958 році Митрополит Іларіон коментує ритмічність

Біблійної мови та особливості кантиляції у різних народів та в різних перекладах. Сам він завжди пам'ятав про ритмічність і намагався усе це перенести в українську мову. Звертав увагу на каданси, запитував і відповідав: “Як ці каданси перенести в український переклад? Я їх віддаю мірною мовою, мовою милозвучною, мовою плавно текучою. При мірній мові каданси стають у нас справді мовними спадами, показуючи закінчення віршу” та наводив приклади: “Не беріть ані торби в дорогу, ані двох одеж, ні сандаль, ані палиці, – бо вартий робітник своєї поживи!” Матвія 10.10; або: “Коли злива настала, ріка кинулася на той дім, та однак не змогла захитати його, – бо збудований добре він був!” Луки 6, 48” [5, 7]. Автор часто в текстах виділяв каданси рифмою.

Сучасники з подякою зустріли завершення праці. Напр., Архієпископ Сильвестр (професор С. Гаєвський) в ч.12 часопису за 1963 рік видрукував статтю “Науковий переклад Біблії (Переклад Митрополита Іларіона)” [6, 13-15]. Текст перекладу, починаючи з титульної сторінки, порівнюється з текстом перекладу П. А. Куліша. Автор для порівняння узяв 5-ту Книгу Мойсеєву – “Повторення Закону”, якою І. Франко користувався при написанні своєї поеми “Мойсей”.

Автор статті порівнює розділ 10-й, який у перекладі П.Куліша звучить так: “Того самого часу промовив до мене Господь: Витеши собі дві кам'яні таблиці, такі як перші, і вийди на гору до мене, та зроби собі скриню із дерева”, у М. Іларіона: “Того часу сказав був до мене Господь: “Витеши собі дві камінні таблиці, як перші, та й вийди до Мене на гору, і зроби собі дерев'яного ковчега”. Різниця в текстах, як зазначає Архієпископ Сильвестр, і в уживанні граматичного часу (застосування давноминулого часу (плюсквамперфект) “сказав був”, а не “промовив”); і в ясності та конкретності термінології, і пошані до Бога.

До 32 розділу подано: “Предсмертну Мойсеєву пісню”, і цю пісню І. Огієнко перекладає ритмічно, з величаннями Мойсея. Мойсей закликає Ісуса (31 – Настановлення Ісуса) п. 3 – Ісус перейде перед тобою, як говорив Господь.

У Кулішевому перекладі: Йозей же перейде через його перед тобою, як і заповідав Господь. У Кулішевому перекладі є примітки, щодо імені Йозей. Проте в перекладі Огієнка натрапляємо лише на ім'я Ісус.

Арх. Сильвестр посилається на визначення автора “Нового Укр. Письменства” М. Зерова, випуск 1-й, Мюнхен, 1960 р., с. 282: “Куліш – уже історія. Його “художливе” слово звучить важко, негарно, архаїчно, а його метода поводження з первотвором не відповідає і в найменшій мірі нинішнім вимогам”. Зазначає, що “...внаслідок обробки його (перекладу) чистою українською літературною мовою з додатком глибоко наукових приміток та довідника в середині тексту, – цей переклад набуває виключного значення для всіх частин нашої Батьківщини на еміграції та в межах Московщини. Приносимо урочисту подяку Господеві за Його великі милості до Блажейнішого Митрополита Іларіона, так досконало утворившого науковий переклад Біблії” [6, ч. 12 (120), 15].

У статті “Епохальна наукова праця. Біблія в перекладі Митрополита Іларіона” Д-р М.І. Мандрика витлумачує термін “епохальний” щодо перекладу Святого Письма Митрополитом Іларіоном. Книги Пророків і багато інших місць в Біблії перекладені білим віршем. Автор порівнює переклад Куліша: “Господь зійшов від Синая і явився із Сеїра; засіяв із Паран гори і прийшов із тьмами святих. З Його правиці палав вогонь закону про їх” з перекладом Митр Іларіона:

*“Господь від Синаю прибув,  
І зійшов від Сеїру до них,  
Появився у світлі з Парану гори,  
І прийшов із Меріви Кадешу.*

*По правиці Його – огонь*

*Закону для них”* (Пояснення: “із Меріви Кадешу – із тьмами Святих”).

Крім того автор зазначає, що “Британське й Закарпатське Біблійне товариство не подало імені Івана Огієнка на Титульному аркуші, а в листковій підзаголовком “Нова українська Біблія” спочатку підкреслено особливу роль українських протестантів у виданні Біблії, а лише потім згадано, що видавництво запросило до перекладу д-ра І. Огієнка. Закінчує статтю автор так: Вважаємо, що кожна українська сім’я, як і окремі українські свідомі особи, збагатить свою бібліотеку, а себе самих культурно, набуттям нової Біблії, опрацьованої на століття наперед Митрополитом Іларіоном (передрук з “Українського голосу”, 1963 р., 29. V.) [7, ч. 8 (116), 6].

Передає часопис і вітання С. Сем’янцевої, друкарки І.Огієнка: “...Я горда ще й тим, що зберегла виправленого машинописа Біблії в часи наїзду німецького. Від 1940р. аж до 1944-го цей машинопис усе був при мені. Не кидала я його й у найстрашніші години бомбардувань, – переїхали ми в Швейцарію, я віддала його в Ваші руки...” [7, ч. 7 (115), 22].

У часописі за 1962 рік читаємо: “...Перечитуючи місячника «Віра й Культура», я дуже втішився, що наш многостраждальний український народ вже має написану в своїй рідній матірній мові найбільшу Книгу світа – Біблію” [6, ч. 1 (109), 24].

У часописі є й допис нашого земляка Л. В. Бачинського: “Я уважно перечитав “Історичний нарис” про новий переклад Біблії, і подивляю, скільки Ваше Преосвященство затратили років праці й скільки мали перешкод, щоб довершити справді таке велике діло, що увійде в історію не лише церковного життя, а всієї літературної спадщини, яка появилася за останні майже 70 літ, після перекладу Біблії П. Кулішем в 1905 році. Я, як бувший асистент Українського Державного Університету в Кам’янці-Подільському, дуже гордий, що Ваше Високопреосвященство були моїм Ректором і є таким визначним науковцем” [6, ч. 12 (108), 22].

Також за 1963 рік видрукувана Постанова Священного Собору Єпископів Української Греко-католицької Церкви в Канаді 29-го грудня 1959 року і 14 травня 1963 р. про титул Митрополита, де зазначається, що Митрополит заслужив титул Блаженніший найголовніше за “...переклад Св. Біблії на українську мову” [7, ч. 8 (116), 23].



Відгуки сучасників на переклад Біблії співпали зі святкуванням 80-ї річниці з дня народження Митрополита Іларіона, тому у ч. 8 (116) “Віри й Культури” за 1963 рік, ч. 4 (112) за той же рік, одна з рубрик має назву “80-літній ювілей і переклад Біблії”, де надруковані вітальні тексти, напр.: “В 1962 році Ваш ювілей 80-ти річчя з дня народження, ознаменовано двома великими подіями:

Появою з друку Біблії Вашого високоавторитетного перекладу з мов староєврейської й грецької на українську, що є великим вкладом в Історію Української Культури та Історію Святої Української Православної Церкви, а також усього християнства, і урочистим освяченням пам’ятника Тарасові Шевченку в Вінніпегу...

Ми щасливі і раді всіма Вашими великими досьогочасними осягами, як Світлого Українського Ієрарха на протязі 22-ох років, як видатного науковця богословських і світських наук, на протязі 57-років, як видатного богослова й філолога і як колишнього будівничого Української Держави в 1918-му та дальших роках...

На многії літа, Владико!

Центрاليا Союзу Українців самостійників. З глибокою синівською любов’ю д-р Левко Г. Фарина – голова. Инж. К Теличко – генеральний секретар. 3-го січня 1963-го року” [7, ч. 4 (112), 26].

Отже правомірно можемо зазначити, що Іван Огієнко як особистість, науковець та видатний релігійний діяч чесно служив українській справі, розвивав рідну мову та культуру, створював та видавав для різних верств населення україномовні підручники, посібники, наочний матеріал. Варто згадати “Наглядну таблицю милозвучности української мови”, видану в Жовкві 1923 р. у друкарні отців Василіан. Відгуки сучасників в часописі “Віра й Культура” підкреслили значення перекладу Біблії Іваном Огієнком. Цей переклад і сьогодні виконує, окрім релігійної, ще одну функцію “...забезпечення українському народові його невід’ємного права читати і пізнавати святе письмо своєю рідною мовою” [1, 24].

Насамкінець наводимо бібліографічний покажчик статей викладачів кафедри української мови, присвячених Іванові Огієнку, які репрезентують наукові зацікавлення дослідників:

Марчук Л.М. Вербалізація концепту «Холмщина» у драматичних поемах Івана Огієнка (збірка «Вікові наші рани», Вінніпег, 1960): лінгвокультурологічний аспект // Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: науковий збірник: серія філологічна / [редкол. Л.М. Марчук (гол. ред.), В.П. Атаманчук (відп. ред.)]. Випуск XIV, 2017. С. 183-189.

Дзюбак Н.М. Синтаксичні особливості поетичного мовлення І.І.Огієнка в історичній драмі «Розп’ятий Мазепа» // Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: науковий збірник: серія історична та філологічна / [редкол.: Л.М.Марчук (гол.ред.), В.П.Атаманчук. (відп.ред.) та ін.]. Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. XIV. С. 71-76.

Козак Р.В. Когнітивний характер складнопідрядного речення як різновиду

експресивного синтаксису в Огієнковому історичному дискурсі «Богдан Хмельницький» // Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: науковий збірник: серія філологічна / [редкол. Л.М. Марчук (гол. ред.), В.П. Атаманчук (відп. ред.)]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. XIV. С.106-114.

Ладиняк Н.Б. Теоніми в художньому мовленні Івана Огієнка// Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: науковий збірник: серія філологічна [редкол.: Л.М. Марчук (гол. ред.), В.П. Атаманчук (відп. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. XIV. С. 151-158.

Мозолюк О.М. Словосполучення відносного часу в драматичних поемах «Вікові наші рани» Івана Огієнка // Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: науковий збірник: серія філологічна/ [редкол.]: Л.М. Марчук (гол.ред.), В.П. Атаманчук (відп. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. Вип. XIV. С. 216-222.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гіщинський Є. І. За волю України: антол. пісень нац.-визвол. змагань / записи, розшифрування, гармонізація, оброб., перепис нот, упоряд., прим., ст. Є. Гіщинського. Вид. 2-ге, допов. Луцьк: Волин. книга, 2007. 390 с.
2. Митрополит Іларіон (Іван Огієнко). Життєпис великих українців Життєписи великих українців / упоряд. М. М. Тимошик. К.: Либідь, 1999. 672 с. (Літературні пам'ятки України).
3. Огієнко Іван. Бог і світ. Вінніпег: "Наша культура", 1964. 69 с.
4. Тимошик М. Голгофа Івана Огієнка: українознавчі проблеми в державотворчій, науковій, редакторській та видавничій діяльності Івана Огієнка: моногр. / Передмова М. Г. Жулинського. К.: Заповіт, 1997. 232 с., іл., ім. покажч.
5. Віра і культура, 1959, ч.7 (69). Вінніпег, Канада.
6. Віра і культура. 1962, ч. 1 (109), 2 (110), 10 (106 – 107), 12 (108). Вінніпег, Канада.
7. Віра і культура. – 1963, ч. 3 (111), 4 (112), 6 (114), 7 (115), 8 (116), 12 (120). Вінніпег, Канада.

### Summary

*Analyzing the creative heritage of I.I.Ohienko, we can conclude that it is extremely relevant in the context of the establishment of an independent Ukraine. To a wide range of his scientific interests included problems of the revival and the formation of domestic pedagogy, the national school and the system of national education. Pedagogical views of I.I.Ohienko concerning the problem of national education concern the content of the educational process; subjects of educational influence; means of education.*

*Priority role in the education of youth, he emphasized the implementation of the principles of nationality, cultural conformity, environmental compatibility and humanization education. I.I.Ohienko argued that the whole educational process should be constructed so that the young man would go through Ukrainian patriotism, national consciousness and world outlook. The most important factor in upbringing, the scientist considered the native language, which is the source of the national spirit, culture. Ivan Ozhienko took care of the formation of nationally conscious personnel. He developed a plan for reorganization and transfer to the state maintenance of popular pedagogical seminaries and institutes, worried to the government of the UNR about increasing the state allocations for the installation of libraries in educational institutions, paying great attention to the Ukrainianization of the educational process. Thus, today, at the time of the development of the Ukrainian state and the establishment of national education, the importance of the legacy of*

*Ivan Ogienko, namely: scientific, artistic, confessional, and pedagogical, is growing. The success of the educational process at the present stage depends on how well educated teachers, in particular philologists, how deeply realized their national affiliation, penetrated the essence of the principles, content, ways, means of education, tucked in the memory of the previous experience of their ancestors.*

**Key words:** national education, philologist of higher qualification, artistic style, scientific style, confessional style, native language, national education, Sacred Letter.

УДК 378.147.091.31-051:94

Струкевич Олексій,  
м. Вінниця

## ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ-ІСТОРИКІВ: ПИТАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У РОБОТІ З НИМИ

*У статті розглянуті питання включення до навчальної літератури історичного профілю матеріалів, що стосуються історії свідомості, того що представники школи «Анналів» називають ментальністю. Показано, як за радянської доби українська історична наука була позбавлена можливості здійснити ейніштейнівський переворот у сфері історичних досліджень. Пропоновано спрямовувати дослідницьку активність студентів у дослідженні соціокультурного тла історичних подій, яке забезпечить суттєвий приріст знань у сучасній історичній науці. Розглянуто питання доцільності включення до підручників державницько-ідеологічних обґрунтувань інтересів українства, формування світогляду студентів на прикладах опірності української еліти XVII – XVIII ст.*

**Ключові слова:** фахівець-історик, ідеологічний підхід в історії, опозиційність, опірність.

Комплекс питань з підготовки фахівців-істориків включає й використання необхідного дидактичного матеріалу в ході опанування знаннями, необхідними для здобуття фаху історика.

У межах даної публікації ми ставимо завдання запропонувати і обґрунтувати пропозиції, можливість їх реалізації щодо нових аспектів викладу історичного матеріалу, який розкриває історію України другої половини XVII – XVIII ст.

Однією з глибинних проблем наших підручників для вищих навчальних закладів вважаємо виклад матеріалу на рівні традиційного позитивізму та аналізу виключно історичних подій, без спроб показати те соціально-культурне тло, на якому ці події відбувалися. Вважаємо це головною проблемою нашої навчальної літератури. Адже такий підхід звужує бачення і розуміння історичного процесу випускниками історичних факультетів.

Останнім часом історики наголошують, що їх завдання полягає не в дослідженні історичних подій, а у вивченні людини в історії. З нашого погляду таке розділення достатньо умовне. Адже історія, як явище, не існує діяльністю людей.

Займаючись історичними подіями історики завжди мали на увазі й

людину у історії. Інша справа, що людина знеособлювалася у ході історичних розвідок через аналіз історичних подій за допомогою формально-логічного, формально-правового, державницького, класового, загальносоціологічного та інших традиційних підходів.

Якщо ж ми акцентуємо увагу на тому, що маємо на меті досліджувати саме людину в історії, то мусимо пам'ятати, що людина – це свідомий агент власної діяльності, що діє заради задоволення своїх потреб та інтересів. Причому, чим більш розвинутим є суспільство, тим більше діяльність людини щодо задоволення навіть елементарних природних біологічних потреб опосередковується суспільною взаємодією. Тим більше це стосується потреб та інтересів соціально-культурного, духовного рівня.

Ми мусимо брати до уваги той факт, що людина стає цим свідомим агентом власної діяльності лише за умови, що вона повністю ідентифікує себе, тобто усвідомлює власну сутність, власне «Я», паралельно вибудовує картину навколишнього світу. Тоді людина стає спроможною визначити мету своєї діяльності, осягає сенс свого існування. Відповідно до них визначається із життєвими цінностями, нормами, засобами досягнення мети. Ідентифікує себе стосовно певного соціуму, а звідси – визначається з друзями й недругами, союзниками й ворогами.

Ці загальні речі ми актуалізували з тим, щоб підкреслити таку тезу: якщо ми хочемо досліджувати людину в історії, ми мусимо брати до уваги, що людина не лише представник певного мікро- чи макросоціального утворення, що вона не лише підданий чи громадянин певної держави, але й певний за середньовічним формулюванням «мікрокосм» зі своєю картиною світу, власним самоусвідомленням вибудованим не лише на раціональному самоусвідомленні, а й за допомогою елементів емоційних, міфологічних, традиційних, національно-психологічних.

Істориками ці моменти до уваги не бралися. Якщо народ не усвідомлює себе раціонально, значить несвідомий свого історичного місця та історичної ролі у історичному процесі у сфері об'єктивної реальності. Корені таких оцінок сягають, очевидно, просвітницьких, раціоналістичних підходів, які усе, що знаходилося поза сферою «раціо» розглядали як забобонне, вчорашнє, не варте уваги дослідника.

Таким чином, щоб побачити «людину в історії», маємо брати до уваги не лише події, але й соціокультурне тло. Маємо використовувати не лише позитивістський формально логічний, формально правовий, соціологічний інші подібні підходи, але й брати до уваги антропологічний, політико-культурний та інші підходи придатні для аналізу не лише історичних подій, але й їхнього соціокультурного тла.

Саме це і здійснила європейська історична наука впродовж 30-х рр. ХХ ст. силами групи вчених істориків, які зосередилися на вивченні людинознавчої тематики довкола журналу «Аннали економічної та соціальної історії», створеного 1929 р. французькими істориками М.Блоком та Л.Февром. Таким чином, ці вчені вивели історичну науку зі стану кризи, показавши, що поряд з подією історією (досліджувати яку глибше уже не дозволяв виявлений корпус

історичних джерел) історики можуть досліджувати надзвичайно широку сферу людської свідомості.

Дуже прикро сьогодні усвідомлювати, наскільки стримала радянська влада розвиток української історичної науки. Адже цей ейнштейнівський переворот в історичній науці могли здійснити українські історики.

Уже більше ніж 100 років тому вони почали ставити ці питання на порядок денний історичної науки. Дозволимо собі пригадати окремі показові моменти рівня розвитку української історичної науки перших десятиліть ХХ ст. 1910 р. двадцятип'ятирічний І.Крип'якевич переконував своїх колег, що «не вистачає обмежуватися розслідуванням зверхніх форм життя; не можна захоплюватися тільки деякими подіями, що знаходять відзвук у нашій серці; не вільно хвалити, ні критикувати, любити ні ненавидіти; треба розуміти минувшину». З цією метою він закликав істориків вийти за межі «вузенького круга подій» і зануритися у «вир страждань і утіх, стремлень і бажань, антагонізмів і симпатій, якими жили люди перед віками; аналізуємо чужі душі, досліджуємо краї і культури, переживаємо цілі епохи» [4, 48].

Показовими у нашому контексті є й міркування В.Модзалевського. Займаючись переважним чином вивченням біографій українських старшин, вчений у 1919 р. запропонував історикам зосереджуватися не лише на фактографічному описі. «В українській історичній літературі є велика прогалина: майже зовсім не вивчена історія Гетьманщини з боку її ідеології. Переглядаючи галерею українських мучеників, стає ясним тільки одне, що їх карали «за зраду», за те, що вони мали сміливість йти проти централістичних змагань влади і були переконані в тім, що Україна й після договору 1654 року лишилася незалежною і автономною державою» [7, 10].

Наступного року вийшла відома праця В.Липинського «Україна на переломі...» У ній історик наголошував, що предметом історичного дослідження має бути не лише політичний процес, «правні норми», «соціальний уклад», але й «поняття» і «дух» історичних суб'єктів «почуття своєї окремішності і національної індивідуальності», «державна культура нації», «національна свідомість», «почуття національної єдності», «моральний лицарський імператив, традиція», «найбільш інтимну, найбільш глибоко в серцях козацьких заховану культуру, що весь час під впливом західним, європейським формувалась», «поняття, спосіб розуміння себе і своєї соціальної ролі», «момент ірраціональний: дух нації» [6; 36, 39, 126, 187, 246].

1924 р. на царину історичної свідомості як «на другу сторону історичного процесу» увагу звернув М.Грушевський. У передмові до 9-го тому «Історії України-Руси» він писав: «Я даю досить місця цьому матеріялові, бо історикові кінець-кінцем не менше, а часом навіть і більше важно знати не тільки те, як саме проходили події (в деталях їх здебільшого і не можна відтворити) – а як вони були прийняті й відчуті сучасниками, як переломилися в їх свідомості і які вражіння й настрої серед них викликали» [3, 6].

Останнім у цьому ряду стояв історик-правник Л.Окиншевич. Не вдовольняючись традиційним змістом своїх досліджень державно-правових інституцій Гетьманщини, він зізнавався, що йому «важко було б зупинитися»

на «суто-формальному описі», «що за юридичними схемами, установами, інститутами, нормами в історико-юридичній роботі треба спробувати навести ще й живе життя тої доби, в якій чинили і діяли ті чи інші установи чи норми та зв'язати їх із цим життям й оцінити їхню роль, вагу та значіння» [8, 167; 9, 2].

Наведені роздуми з праць українських вчених 10-20 рр. ХХ ст. доводять справедливість міркувань Я.Дашкевича, який ставить «під великий сумнів антиісторичну тезу, що такі дослідницькі засоби як універсалізм, компаративізм, соціальний психологізм, історія економіки, ментальності та інші не могли дійти до України раніше виникнення школи «Анналів» чи творчості Фернана Броделя» [4, 48].

На жаль висловлені впродовж перших десятиліть ХХ ст. ідеї українських вчених не знайшли свого дальшого розвитку. Все перекреслили імперські націонал-більшовицькі вульгарно-марксистські підходи до витлумачення сутності українського та світового історичного процесу.

На жаль, підходи українських вчених початку ХХ ст. не відновилися і з падінням радянської імперії. Цьому є кілька пояснень. По-перше, пострадянська еліта, що трансформувала свою владу у капітали, не намагалася усвідомити роль історичної науки для державного будівництва. По-друге, перед українськими істориками постало природне завдання усунути імперські фальсифікації з вітчизняної історії. Завдання було успішно вирішене, але воно примушувало українських учених працювати саме на рівні подієвої історії, а не перейматися питаннями соціокультурного тла тих подій. По-третє, як і кожній сфері кризового українського суспільства, історичній науці притаманна інерція мислення, замовлена пануванням єдино дозволеного в СРСР, образно кажучи, однолітка марксизму –позитивістського підходу.

**Тема ідеологізації історичного знання.** Насамперед нові внутрішньо- та зовнішньополітичні реалії вимагають вивчення конкретних історичних фактів, явищ, процесів з нових ідеологічних позицій. Ми маємо на увазі не якусь класову ідеологію, а визначення змісту суспільного буття на певному етапі історичного розвитку у контексті потреб та інтересів нашого суспільства, держави. Адже за визначенням ідеологія це теоретичне обґрунтування інтересів певного соціального суб'єкта. Україна як історичний суб'єкт завжди мала і матиме певні потреби та інтереси. А їх теоретичне обґрунтування за допомогою філософських, соціологічних вчень соціально-економічних та історичних концепцій і є їх теоретичним обґрунтуванням.

За пострадянського періоду виникла природна потреба звільнитися від ідеологізованого підходу у гуманітарній сфері. Гасло «деідеологізації наукового пошуку» щодо звільнення від «марксистсько-ленінських підходів» було абсолютно виправданим. Однак чи логічно відмовлятися від ідеологічного підходу як історичного явища. Для цього треба очевидно ставати на позиції загальнолюдських цінностей добра, істини, гуманізму, справедливості... Звичайно, що такий аспект історичного аналізу поступу людства є теж актуальним.

Але поки ми вивчатимемо минуле конкретного історичного суб'єкта у конкретному історичному минулому, ми мусимо зрозуміти та пояснити, якими

мотивами, спонуками цей об'єкт керувався. Дослідник мусить визначитися з позицій якого історичного суб'єкта він робитиме свої оцінки, узагальнення тощо. Є, наприклад, Україна-Гетьманщина доби Богдана Хмельницького – Петра Дорошенка. Цей історичний суб'єкт як конкретно-історичний прояв людської цивілізації перебував у взаємодії з польським, шведським, бранденбурзьким, трансільванським, волоським, молдавським, московським, кримським, турецьким суб'єктами. То з чийх позицій ми маємо обґрунтовувати історичну поведінку українського суб'єкта? Якщо ми цю оцінку проводитимемо з позицій неукраїнського суб'єкта, то нам, сьогоднішнім українцям, для чого потрібна така оцінка? Щоб і сьогодні пристосовувати наші потреби до інтересів чужих столиць, еліт?

«Світ у ХХІ ст. перестав бути ідеологічно конфронтаційним» – не втомлюються стверджувати аналітики. Вважаємо, що у цьому сенсі потрібні уточнення: у минуле відійшла лише ідеологія класова; світ залишається конфліктним і конкурентним. Водночас, за передбаченням І.Берліна світ ХХІ ст. є світом «культурного націоналізму», а націоналізм, поряд з тим, що це світогляд і політична практика, ще й обов'язково ідеологія. До того ж на Сході України російський націоналізм повернутий до України своїми потворними проявами: шовінізмом і нацизмом. Тому відсутність у сучасних підручниках елементів теоретичного обґрунтування потреб та інтересів українського народу, обеззброює нашу молодь, загрожує майбутніми поразками у цьому конкурентному, а з боку Росії – ворожому світі.

Якщо це очевидні для вузького кола науковців речі, то для роботи зі студентами вони є актуальні кожного навчального року і їх необхідно ставити на порядок денний, артикулювати з кожною віковою когортою молодих істориків.

Вважаємо, що політико-культурний підхід до вивчення історії України має великий не лише академічний, але й прикладний контекст. Насамперед, сучасне українське суспільство постало перед проблемою усвідомлення своїх стосунків з російським суспільством. І тут мало допоможе аналіз інформації, про участь українства, наприклад, у складі російських імперських/радянських збройних сил, державному управлінні, соціалістичній індустріалізації чи культурно-мистецькій сфері.

Вважаємо, що сьогодні заради вирішення цього питання необхідно зосередитися «передовсім над проблематикою людської особистості минулих епох, її уявленнями про світ і владу, справедливе й несправедливе, її самосвідомістю, емоціями, переживаннями». Тобто зайнятися питаннями людинознавства, спрямованого у минуле [5, 177].

Українська історична наука та педагогічна практика викладання останні три сотні років функціонували в умовах імперського ідеологічного пресингу. Наслідки його впливу ми теж мусимо мати на увазі у практиці спілкування зі студентською аудиторією.

Ця практика сьогодні має бути спрямована на відновлення української ідентичності. Головною перешкодою на цьому шляху маємо спалюваний образ українця у історичному минулому. Формування негативного образу

українства було зумовлене цілеспрямованою політикою народів-колонізаторів. Показовим прикладом такої політики є «Проект знищення Русі», що з'явився наприкінці другого десятиліття ХУІІІ ст. Його автор радив польським економам і адміністраторам на підвладних Речі Посполитій українських землях: «З метою швидшого осудження, а з часом винищення русинів, потрібно буде обов'язково записувати в окремий реєстр усі непристойності цього обряду, зокрема образливі слова й поведінку щодо римо-католиків, часті скандали попів, що їх не важко підшукати серед такої великої кількості священників. Адже ж, коли цей проект здійснюватиметься, треба, щоб світ знав правдиві причини дій поляків. Якби, однак, не вистачало справжніх закидів, які принижували б русинів (що неможливо серед найкращого і найрозумнішого народу), то для успішного здійснення наших задумів слід розповсюджувати «гарно» складені на них вигадки...» [10, 241].

Ось так, щоб позбавити українця його етно-національної ідентичності, потрібно підмінити його справжню історичну пам'ять «вправно складеними вигадками» про його непристойності, образливі слова й поведінку, скандали – всілякі прояви нікчемності, щоб українці самі себе соромилися, відмовлялися від власної ідентичності та переймали ідентичність колонізатора.

На сьогодні, доведеться визнати, ми маємо прояви відтворення принизливих міфів самими ж українцями, включаючи політичну та культурну квазі-еліти. Наприклад, класичне: «Где два хахла, там трі гетмана», «українці один одному не допомагають, а нищать» і т.п.

Що стосується першого формулювання, дозволимо собі висловити припущення, що ця нісенітниця виникла у 1654 р. і саме з неї розпочалася психологічна війна Московії проти України. У першому пункті переяславських статей чітко сформульовано ідею окремішності Української козацької держави – Гетьманщини від Московської держави: «Спочатку будь ласкавим, твоя царська величносте, підтвердити права і вольності наші військові, як віками були у Війську Запорозькому, що своїми правами судилися, і вольності свої мали у добрах і в судах; щоб ні воєвода, ні боярин, ні стольник в суди військові не вступалися, але від старших своїх щоб товариство суджені були: де три чоловіки козаків, тоді два одного повинні судити» [1, 366].

Ось так, український принцип незалежності політико-правової системи, висловлений у формулі «Де три чоловіки козаків, тоді два одного повинні судити», московською владою, що зазіхала на підпорядкування України, одразу був переінакшений у зневажливе й образливе формулювання, яке на жаль повторюють навіть представники нашої культурної еліти.

**Тема опірності українських старшин.** Визначаючи нові напрями спрямування студентської молоді до історичного пошуку та формування гідної української ідентичності, ми маємо актуалізувати у свідомості молодого покоління ті історичні знання, які б допомагали, а не перешкождали захищати свої життєві інтереси у конфліктах та конкуренції.

Тому пропонуємо зосередитися й на темі опірності українських старшин щодо політики імперськи налаштованих сусідів. Мова не лише про дослідження свідомісного, історико-культурного тла, яке в нас досліджене надзвичайно



мало. Мова про нові напрямки дослідження й подієвої історії.

Сучасне українське суспільство шукає у собі сили для опору тій цивілізаційній загрозі, яку уособлює сучасна Російська Федерація. Отже перед історичною наукою та практикою викладання постає питання висвітлення проблеми опірності українського суспільства імперському тиску у попередні часи. Не другорядну роль тут займає питання опірності суспільства України-Гетьманщини.

Вважаємо, що Поняття «опірність», а не опозиційність краще відображає сутність ставлення української політичної еліти до Московської/Російської держави. Адже опозиційність передбачала б визнання Московської держави своєю, мотивацію опонування заради її зміцнення і оголення. Українські старшини ніколи не претендували і не мріяли очолити «всеросійське» тобто українсько-російське утворення. Сенсом своєї діяльності вони бачили опір спробам Московії підпорядкувати Україну-Гетьманщину.

Завдяки публікаціям стосовно змісту Переяславсько-Московського договору ми знаємо, що протистояння між Українською та Московською стороною почалося з 8 січня 1654 р. і вилилося у такі відомі речі як нехтування звичаєм пригостити послів, саме московських, відмова від оприлюднення ратифікаційних актів царського уряду, заборона Юрію як гетьману присягати Олексію Михайловичу [1, 576-580].

Визнаючи себе підданими московського царя, а потім російського імператора, наступники Богдана ніколи не погоджувалися на безумовне підпорядкування російському монарху. Їх ставлення до нього можна визначити як оцінювально-вимогливе. Ця вимогливість ґрунтувалася на принципі договірності, на розгляді російського монарха, як зобов'язаного щодо української сторони договором.

Звідси критичне ставлення і навіть вимоги до монарха-протектора виконувати свої зобов'язання перед Україною. В іншому разі, як заявляв Д.Многогрішний, хай великий государ у нього своє знамено і булаву велить забрати [2, 266]. Це означало не що інше як відмову гетьмана виконувати обов'язки перед Московською державою.

Не менш вагомим вважаємо підкреслення тих фактів, що дія монарших указів в Україні, за виключенням періоду окупації Гетьманщини армією Петра I, ніколи не була нормою прямої дії. Між московським володарем та Гетьманщиною діяла включно до гетьманування К.Розумовського формула «за нашим проханням і монаршим указом». Тобто суб'єктами прийняття рішення щодо України були старшинський з'їзд, гетьман. Цар своїм указом лише узаконював прийняте в Україні рішення.

Українські старшини доволі часто вказували на низький освітній рівень російських офіцерів, чиновників, духовенства: «дурна Москва», «дурний москаль». Не приймало українське суспільство й нахабної поведінки «москви» у публічних місцях, насамперед у церкві. Не терпіли звинувачень у зрадництві, відкидали найменування «мужики» тощо.

Підняті питання вважаємо актуальними у сучасній викладацькій практиці та спрямуванні студентів до нових сфер наукового пошуку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Акти ЮЗР. Т.3. 604 с.
2. Акти ЮЗР. Т.8. 400 столб.+ 23 с.
3. Грушевський М.С. Історія України-Руси. Т. IX. Кн. 1. К., 1996. 880 с.
4. Дашкевич Я. Іван Крип'якевич – історик консервативно-державницької школи // Воля і Батьківщина. 2000. Число 1 (15/31). С. 46-57.
5. Зінченко А. Історія: вступ до спеціальності. – К., 236 с.
6. Липинський В. Україна на переломі 1657-1659. Замітки до історії українського державного будівництва в XVII-ім столітті. Відень, 1920. 304 с.
7. Модзалевський В. Галерея українських політичних смертників, емігрантів, засланих та в'язнів // Пам'ятки України. 1991. № 5. С. 8-11.
8. Окиншевич Л. Генеральна старшина на Лівобережній Україні XVII – XVIII вв. // Праці комісії для виучування історії західньо-руського та українського права. Вип. 2. К., 1926. С. 84-171;
9. Окиншевич Л. Центральні установи України-Гетьманщини XVII-XVIII вв. Ч. 1. Генеральна рада. К., 1929. С. 178 с.
10. Смолій В.А., Степанков В.С. Українська державна ідея XVII-XVIII століть: проблеми формування, еволюції, реалізації. К., 1997. 368 с.

### *Summary*

*In the article are considered the questions of the inclusion to the educational literature of the historical profile the materials, which to the historical consciousness, that the representatives of the school "Annals" name the mentality. It is shown, how during the soviet times the Ukrainian historical science had no possibilities to fulfill the so-called Einsteinian revolution on the field of the historical investigations. It is offered to direct the students' research work activity to the investigation of the socio-cultural background of the historical events, which provide the significant knowledge increase in the modern historical science. There are considered questions of the necessity of the inclusion to the textbooks of the state-ideological backgrounds of the interests of Ukrainians, the creation of the world-view of the students at the examples of the resistance of the Ukrainian elite of the XVII-XVIII centuries.*

**Key words:** *Professional-historian, the ideological approach in the history, opposition, resistance.*

УДК 378.016:811.111:001.895 (477)

**Сторчова Тетяна,**  
м. Кам'янець-Подільський

## THE INNOVATIVE METHODOLOGY IN THE PRE-SERVICE EDUCATION OF ENGLISH TEACHERS: FOCUS ON UKRAINE

*Presently Education First (EF) releases its English Proficiency Index for Ukraine with Low Index EF EPI 50,91. The research aims at finding a solution for the problems of insufficient pre-service education of English teachers in Ukraine – teachers preparation and old Methodology.*

*In the pre-service education Methodology was taught as a theoretical subject with 4 percent of the total number of hours required for a Bachelor of Arts degree.*

*Theoretical presentation of Grammar-Translation Method, Direct Method and even Contemporary Methods didn't allow student teachers to get adequate preparation. Teaching English was taught and examined as a school subject with an emphasis on knowledge of grammar and vocabulary, and with little or no need to see the language as a means of active communication*

or as a life skill.

*The new joint project of British Council with the Ukrainian Ministry of Education "Pre-Service Teacher Training Reform" (PRESETT) started in Ukraine. The project aims to modernise learning and teaching process by incorporating the best teaching methods. Innovative Methodology training as a practical subject involves student-centred environment, adequate attention to intercultural awareness, only English medium on the base of interactive and highly practice-oriented approach, etc. New curriculum also includes such new issues as catering for special educational needs, information and communication technology in learning and teaching English, developing learner autonomy, etc.*

**Key words:** *innovative Methodology, the pre-service education, student teachers, English, British Council, Ukrainian Ministry of Education.*

Ukraine's move towards the European Union has brought into focus the need for higher standards of English among the country's citizens. Presently Education First (EF) releases its English Proficiency Index for Ukraine with Low Index EF EPI 50,91. This is a survey based on tests taken online by adult learners of English. In 2017 it covered 27 countries in Europe, and 80 worldwide. Ukraine was ranked 25th in Europe (only Turkey and Azerbaijan were lower), and 47th in the world (behind Bangladesh and ahead Cuba) [4].

A famous author, trainer and consultant to major English language teaching (ELT) projects in Europe Rod Bolitho suggests some reasons for poor standings of Ukraine in the ranking of English Proficiency Index. Rod Bolitho outlines seven reasons: 1) teacher preparation, 2) old Methodology, 3) isolation, 4) resources, 5) attitudes to English, 6) standards, 7) attitudes to continuing professional development (CPD) [1].

Thus our research aims at finding a solution for the challenging problems of insufficient pre-service education of English teachers in Ukraine – teachers preparation and old Methodology.

In our view the pre-service education and training offered to language teachers remains largely locked in a traditional approach of the Soviet and Post-Soviet era, in which Methodology is taught as a theoretical subject (Rod Bolitho, Simon Etherton, Victoria Ivanishcheva, Lilia Grinevich). Furthermore, we also have to highlight an urgent need for changing the hours required for a Bachelor of Arts degree (to teach English) because less than 4 percent of the total number of hours is dedicated to training in Methodology.

While we acknowledge the importance of English proficiency nowadays we must analyse main issues concerning Methodology as a science and its relation to a society. So language teaching came into its own as a profession in the last century. Central to this phenomenon was the emergence of the concept of "methods" of language teaching. The method concept in language teaching – the notion of a systematic set of teaching practices based on a particular theory of language and language learning – is a powerful one, and the quest for better methods was a preoccupation of teachers and applied linguists throughout the 20th century. Methods or methodology in language teaching has been characterized in a variety of ways. A more or less classical formulation suggests that methodology is that which links theory and practice [5, p. 21].

Methodology covers three main problems:

- aims of teaching a foreign language (FL);
- content of teaching, i.e. what to teach to attain the aims;
- methods and techniques of teaching, i.e. how to teach a FL to attain the aims

in the most effective way to meet modern requirements [7, p. 5].

Methodology must be concerned with the application of knowledge in real situations rather than about knowledge itself. Nevertheless, theoretical presentation of such methods as Grammar-Translation Method, the oldest method of teaching foreign languages (TFL) which had its origin in Latin schools, Direct Method, which began to be widely used in schools in the 1870's, and Contemporary Methods doesn't allow student teachers to get adequate preparation.

According to pre-existing traditions in language teaching English was taught and examined simply as a school subject, with an emphasis on knowledge of grammar and vocabulary, and with little or no need to see the language as a means of active communication or as a life skill. This approach, underpinned as it is by academic traditions of philology at university level, is now neither relevant nor sufficient [3]. This circle of academic presentation of English as a school subject and its Methodology at university level extremely needs updating the content of Methodology training, moving away from theory and toward practice, and setting out the teaching prerequisites for a competent teacher of English.

One of the main issues that Methodology deals with is method or approach. There are many methods of teaching languages. Some have had their heyday and have fallen into relative obscurity; others are widely used now; still others have a small following, but contribute insights that may be absorbed into the generally accepted mix [5, p. 22].

In modern higher educational institutions different contemporary methods or approaches (terms are used interchangeably in TKT course) to teaching languages must be practical experienced in pre-service education by English teachers. The following approaches had a great influence on English language teaching practices and materials: Structural Approach, Task-Based Learning (TBL), Presentation, Practice and Production (PPP), Lexical Approach, Lexical Approach, Functional Approach, Communicative approaches, Total Physical Response (TPR), Guided discovery, Content-based learning, Content and Language Integrated Learning (CLIL), Test-Teach-Test, eclectic approach as 'mix and match', etc. [2, p. 83-87].

The task of an educator is to create a student-centred environment to highlight the special role of all mentioned methods through 1) view of language, 2) view of language learning and 3) classroom practices.

But for many years Methodology in the pre-service education of English teachers has been taught as a theoretical subject, usually in Ukrainian then in the target language, and mostly through lectures, and seminars. Student teachers were offered such topics within the framework of the Methodology curriculum at the higher educational institutions: *Методика як наука про навчання ІМ і культур; Цілі навчання ІМ і культур у середніх навчальних закладах; Зміст навчання ІМ і культур в середніх навчальних закладах; Базові методичні категорії: принципи, методична система, метод, технологія, методичний прийом; Засоби навчання*

ІМ і культур у середніх навчальних закладах; Характеристика програм з ІМ для середніх навчальних закладів; Проблема підручника і навчально-методичного комплексу з ІМ; Використання технічних засобів зорової і слухової наочності на різних ступенях навчання ІМ і культур; Система вправ для навчання ІМ і культур; Формування іншомовної граматичної компетентності; Формування іншомовної лексичної компетентності; Формування іншомовної фонетичної компетентності; Формування іншомовної компетентності у техніці читання/письма; Формування іншомовної компетентності в аудіюванні; Формування іншомовної компетентності в говорінні; Формування іншомовної компетентності у читанні; Формування іншомовної компетентності у письмі; Формування іншомовної компетентності у перекладі/медіації; Формування лінгвосоціокультурної компетентності; Формування навчально-стратегічної компетентності; etc. [6].

Nowadays such a kind of pre-service training in a traditional approach with low results of teaching in primary and secondary schools across Ukraine constitutes powerful evidence of necessity of an interactive and highly practice-oriented approach and exclusively through the medium of English.

In September 2016 the new joint project of British Council with the Ukrainian Ministry of Education "Pre-Service Teacher Training Reform" (PRESETT) started in Ukraine. The project aims to modernise learning and teaching process by incorporating the best teaching methods that allows initial teacher to teach more effectively and confidently, engage with colleagues, join networks and meet colleagues overseas, etc. The new Methodology is clearly presented in the new PRESETT curriculum at Bachelor's level:

**Introduction:** ELT Methodology course: aspects and tools. Values and beliefs about learning and teaching.

**Module 1.** Psychological Factors in Language Learning. Second Language Acquisition. Developing Learner Autonomy.

**Module 2.** Principles of Communicative Language Teaching. Teaching Grammar in Context. Teaching Vocabulary in Context. Classroom Management.

**Module 3.** Language Skills – Teaching Listening. Language Skills – Teaching Speaking. Language Skills – Teaching Reading. Language Skills – Teaching Writing.

**Module 4.** Planning Teaching. Working with Materials. Error Analysis and Dealing with Errors. Testing and Assessment.

**Module 5.** Classroom Investigation 1. Teaching Young Learners. Catering for Special Educational Needs. Developing Intercultural Competence. Information and Communication Technology (ICT) in Learning and Teaching English.

**Module 6.** Classroom Investigation 2. Planning for Continuing Professional Development [3].

The following principles guided the team of project PRESETT through the process of curriculum design:

- 1) Methodology as the key to the preparation of student teachers;
- 2) Delivery in English;
- 3) Variety of approaches to teaching;
- 4) Language courses to complement methodology courses;

- 5) Standardisation of basic requirements;
- 6) Carefully phased school experience;
- 7) Continuous assessment throughout the programme

In the chart below we present some the most important issues which define the relevant points of Innovative Methodology Training.

<b>Old Methodology Training</b>	<b>Innovative Methodology Training</b>
Teacher-centred environment	Student-centred environment
insufficient attention to Intercultural Awareness, Developing Independent Study Strategies, Developing ICT Competence and Learner-Centred Approaches	adequate attention to Intercultural Awareness, Developing Independent Study Strategies, Developing ICT Competence and Learner-Centred Approaches
Methodology as a theoretical subject	Methodology as a practical subject
through the medium of Ukrainian	through the medium of English
through passive information transmission: lectures and seminars	in interactive and highly practice-oriented approach: through lab work including task-based learning, the use of case studies, simulations, group projects and problem solving, etc.
Soviet and Ukrainian manuals and textbooks in Methods, articles in theory-oriented journals	modern European manuals and textbooks, Moodle exposure (articles of up-to-date periodicals, video-audio material, issues for self-studying, issues for teaching practice, PPP, photos, staff room posters, glossary, etc.)

Thus, the innovative Methodology in the pre-service education has to fit the needs of 21st century English teacher. Universities today are faced with the task of equipping student teachers not just with new terms but with main skills which should be set during the study: critical thinking, skills to analyse, educational skills, communicative skills, personal and social skills. All these skills must be fundamental in the pre-service education within the framework of the innovative Methodology, since it takes a 21st century teacher to instruct a 21st century learner.

#### **References**

1. Rod Bolitho. The Current State of English in Ukraine: Some Outsider Perspectives. URL: <http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/kite> (accessed 2nd July).
2. The TKT Course. Module 1, 2 and 3 : official preparation materials for TKT / Marry Spratt, Alan Pulverness, Melanie Williams : Cambridge University Press, 2011. 256 p.
3. Core Curriculum. English Language Teaching Methodology Bachelor's Level. URL: <http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/core-curriculum-1>(accessed 5th July).
4. EF EPI. Уровень владения английским языком. URL: <https://www.ef.com/wwru/epi/regions/europe/ukraine/> (accessed 3rd July).
5. Морська Л.І. Новітні технології у навчанні іноземних мов: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Вектор, 2012. 232 с.
6. Ніколаєва С.Ю. Типова програма навчальної дисципліни «Методика навчання іноземних

мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах» (Бакалаврат). *Іноземні мови*. 2011. №1. С. 51-61.

7. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку (на английском языке) : учеб. пособ. Москва: Просвещение, 1983. 351 с.

### **Резюме**

*Рівень володіння англійською мовою на сучасному етапі викликає занепокоєння, адже за результатами міжнародної організації Education First українці отримали низький індекс – 50,91. Однією із причин низького рівня володіння міжнародною мовою є неефективна підготовка викладачів та стара методика.*

*В останні десятиліття підготовка учителів англійської мови відбувалася на основі дисципліни «Методика навчання іноземних мов», яка викладалася як теоретична дисципліна з 4% годин із загальної кількості годин підготовки бакалавра. Це не могло не позначитися на якості підготовки фахівців, які за таких умов навчання були спроможні викладати граматику та лексику на основі граматико-перекладного методу без акценту на комунікацію як головного покликання мови.*

*Спільний проект Британської ради та Міністерства освіти і науки України на основі наказу № 871 від 12.08.2015 «Про проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови» започаткував реалізацію інноваційної програми підготовки вчителів. Інноваціями у програмі є формування лінгвометодичної компетентності, співвіднесеність процесу навчання і його кінцевого результату із профілем учителя, розвиток критичного мислення, педагогічної рефлексії та навчальної автономії, відмова від традиційних лекцій, проведення інтерактивних занять, включення до курсу нових тематичних розділів: навчання учнів з особливими освітніми потребами, використання інтерактивних і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток навчальної автономії учнів тощо.*

**Ключові слова:** *інноваційна методика, методична підготовка, майбутні вчителі, англійська мова, Британська Рада, Міністерство освіти і науки.*

УДК 378.147.091.31-051:94

**Горбатюк Оксана,**  
м. Кам'янець-Подільський

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ**

*У статті розглядається доцільність й ефективність технології інтерактивного навчання у процесі формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя історії. Досліджується інтерактивні технології навчання як педагогічної умови готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Розкрита роль інтерактивних технологій в підвищенні мотивації та ефективності учбових занять у ВНЗ. Особлива увага надається ролі викладача, який забезпечує високий рівень усвідомлення інформації, що дозволяє зробити навчальний процес цікавим і нестандартним. Наголошується на тому, що важливою проблемою для педагогічної практики є питання урізноманітнення навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності майбутніх вчителів історії, розширення сфери їхніх інтересів.*

*Ураховуючи те, що навчання із застосуванням інтерактивних технологій дозволяє без зайвих зусиль засвоїти великий об'єм інформації, у результаті чого майбутні вчителі*

*історії здатні вільно володіти навчальним матеріалом, можна з упевненістю сказати, що інтерактивне навчання є інноваційним підходом у навчальному процесі. Автор акцентує увагу не тільки на перевагах, але й на недоліках застосування інтерактивних методів. Виокремлено психолого-педагогічні умови використання інтерактивних технологій. Також зроблений висновок щодо неспроможності молодих фахівців впроваджувати в процес освіти нові теоретико-методичні розробки, реалізувати ефективні методики навчання в шкільних закладах; необхідності уточнення й поглиблення умов застосування інтерактивних технологій при підготовці учителів історії з урахуванням зарубіжного досвіду розвитку даного професійно-особистісного утворення.*

**Ключові слова:** *активне навчання, педагогічна технологія, інтерактивне навчання, інтерактивні методи навчання, інтеракція, умови застосування, групова робота, навчально-просторове середовище.*

Новітнє суспільство висуває нові вимоги до освіти, адже історію перестали розглядати як певну суму знань чи як процес засвоєння фактів і подій. Актуальності набуває підготовка спеціалістів, спроможних приймати критичні рішення, знаходити спосіб спілкування в новому оточенні, що достатньо ефективно встановлюють нові відносини у швидко змінюваній реальності. Актуальною проблемою для педагогічної практики є розширення інструментарію навчального процесу, стимулювання пізнавальної діяльності майбутніх вчителів історії, їх заохочення до навчального процесу. І саме інтерактивні методи можуть стати тими засобами, які активують зацікавленість майбутніх істориків до навчання.

У вітчизняній науковій думці питанням розробки інтерактивних технологій навчання, їх упровадження в навчальний процес школи та ВНЗ присвячені праці таких вчених, як Т. Асламова, І. Бабина, К. Баханова [1], М. Волос, В. Гузеєва [2], А. Гіну, В. Кондратюка, Н. Суворова, О. Стебна, А. Сошенко, та ін. Методологічною основою є розробки сучасних педагогів у галузі методів і технологій навчання: О. Помятун [3], Л. Пироженко [3], А. Фасолі [6]. Однак результати теоретичних досліджень та досвід педагогічної діяльності доводять, що використання інтерактивних засобів без системної організації та технологізації навчального процесу може дати лише тимчасовий ефект.

Метою наукової доробки є визначення педагогічних умов використання інтерактивних методів у процесі професійної підготовки вчителя історії.

Більшість науковців зазначають, що сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що воно відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учасників процесу: це співнавчання, взаємонавчання, під час якого і студент, і педагог є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Варто зазначити, що термін «інтерактивні методи навчання» походить з англійської мови (“interactive”: “inter” означає «між», «взаємний», “active” – від “act” – дія, діяти) і буквально означає «навчання у взаємодії та співпраці всіх учасників навчального процесу (викладач і студенти). Викладач часто виступає тільки в ролі організатора процесу навчання, лідера групи, помічника, творця умов для ініціативи молоді. Іншими словами, інтерактивні методи навчання – це



діяльність викладача, спрямована на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, що спонукає їх до активної розумової та практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активний не тільки викладач, але активні і студенти [4].

Загалом науковцями визначено, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності: системності (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісності), керованості (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання), ефективності (вибиратися відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання), відтворюваності (можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами). Інтеракція у навчанні націлена на розвиток учбової та соціальної компетенції, зокрема умінь роздумувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, спостерігати, критично мислити, приймати участь у дискусії, аргументувати думку, приймати рішення, спілкуватися у малих та великих групах; навичок оволодіння засобами самостійного отримання та обробки інформації з різноманітних джерел, проведення самостійних досліджень; навичок активного слухання, ефективної комунікації, участі у груповій роботі та відповідальності за результати спільної діяльності, організації роботи малої групи, оцінювання власних дій та можливостей, розвиток творчих ідей [5].

Впровадження інтерактивних методів у процес підготовки вчителів історії ставить за мету створення таких умов навчання, де кожен студент буде відчувати свою професійну спроможність та реалізовувати внутрішній потенціал у ході своєї професійної підготовки.

Готуючись до заняття у інтерактивному режимі, викладач повинен забезпечити сприятливі умови для його ефективності: комфортний емоційний клімат у групі та відповідне навчально-просторове середовище; організація продуктивної внутрішньогрупової і міжгрупової навчальної діяльності; наявність зворотного зв'язку зі студентами, аналіз причин успіхів і невдач у спільній діяльності.

Ефективність діяльності малих студентських груп (підгруп) під час інтерактивних занять залежатиме від психологічної сумісності студентів, їхніх навчальних можливостей, інтересів. Формувати підгрупи варто з урахуванням поєднання «сильних» та «слабких» студентів з різним рівнем знань. А групові форми роботи дозволяють кожному знайти свою нішу, роботу, що його цікавить, самоствердитися у групі, навчитися спілкуватися з однолітками й досягти консенсусу навіть у нестандартній ситуації, відчути свою потрібність і відповідальність перед усією групою. А це і є завданням викладача: виховати людину, що зможе адаптуватися в сучасному світі, стати успішною і самодостатньою [4].

За допомогою інтерактивних технологій створюється діалогічна, динамічна взаємодія учасників система навчання, що забезпечує безперервне, адаптоване до реальної ситуації керування взаємодією учасників цього процесу. І це є перевагою використання інтерактивних методів навчання у процесі професійної підготовки вчителя історії.

Також за допомогою інтерактивних технологій створюється такий навчальний процес, в якому засвоєння теорії пов'язане з опануванням студентами відповідних видів діяльності, а основним механізмом розвитку особистості майбутнього вчителя історії є групові форми організації процесу навчання. Робота у інтерактивному середовищі сприяє розвитку комунікабельності студентів, умінь до організації навчального середовища та самостійної роботи майбутніх вчителів історії, вміння створювати ситуації, що спонукають до використання отриманих знань у ході професійної підготовки для вирішення поставленої проблеми.

Однак попри свої переваги, інтерактивні методи не позбавлені певних недоліків. Так, для їх реалізації потрібна хороша матеріальна база закладу, критерії оцінювання роботи студентів у групах, наявність методичних розробок занять та ін.

Отже, у процесі підготовки майбутніх учителів історії ми можемо виокремити такі психолого-педагогічні умови використання інтерактивних технологій: цілеспрямованість та систематичність підготовки до оволодіння знаннями та формуванням практичних умінь у професійній підготовці; створення атмосфери партнерства, співпраці, співдружності; створення високої мотивації навчання; забезпечення самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, упровадження інтерактивних технологій у процес професійної підготовки вчителів історії сприяє розвитку навичок критичного мислення і пізнавальних інтересів студентів. На заняттях, де викладач використовує інтерактивні технології, має панувати атмосфера довіри та взаємодопомоги. Тут студенти можуть вільно висловлювати свої думки, почувати себе впевнено, конструктивно сприймати зауваження на свою адресу, адже вони є учасниками інтерактивного навчального процесу.

Таким чином, в умовах підвищення якості освіти, інформатизації суспільства зростає необхідність у підготовці якісно нових фахівців для системи навчання дітей. Нові вимоги диктують необхідність перегляду традиційних моделей виховання. Однак у більшості випадків молоді фахівці не здатні впроваджувати в процес освіти нові теоретико-методичні розробки, реалізувати ефективні методики навчання в шкільних закладах.

До перспектив подальших напрямів вважаємо за доцільне віднести уточнення й поглиблення умов застосування інтерактивних технологій при підготовці учителів історії з урахуванням зарубіжного досвіду розвитку даного професійно-особистісного утворення.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Баханов К. О. У пошуках інноваційних шляхів навчання історії в школі // Бібліотека журналу «Історія та правознавство». Сучасний урок. Панорама методичних ідей. Х.: Видавничка група «Основа», 2004.
2. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001. 128 с.
3. Помятун О. В., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ, 2004.

4. Сливка Л. Особливості застосування інтерактивних технологій при викладанні дисципліни "Історія України" у вищих навчальних закладах // Обрії. 2014. № 2. С. 66-69.
5. Стецик Ю. Використання інтерактивних технологій на уроках правознавства // Молодь і ринок. 2017. № 2. С. 46-49.
6. Фасоля А. Мета, зміст, технологія уроку // Дивослово. 2004. № 8.

### **Summary**

*The article considers the expediency and effectiveness of the technology of interactive learning in the process of forming the professional orientation of the personality of the future teacher of history. The interactive technologies of teaching as a pedagogical condition for future teachers' readiness for innovative activity are explored. The role of interactive technologies in increasing the motivation and effectiveness of university studies is revealed. Particular attention is paid to the role of the teacher, which provides a high level of awareness of information, which allows the learning process interesting and non-standard. It is emphasized that an important problem for pedagogical practice is the question of diversifying the educational process, activating the cognitive activity of future teachers of history, expanding their sphere of interests.*

*Given that learning through interactive technologies allows you to seamlessly absorb a large amount of information without endless efforts, which makes future history teachers free to own the training material, one can safely say that interactive learning is an innovative approach to the learning process. The author focuses not only on the benefits, but also on the disadvantages of using interactive methods. The psychological and pedagogical conditions of use of interactive technologies are singled out. The conclusion is also made about the inability of young professionals to introduce new theoretical and methodological developments into the process of education, to implement effective teaching methods in school establishments; the need to clarify and deepen the conditions of the use of interactive technologies in the preparation of history teachers in the light of foreign experience in the development of this professional and personal education.*

**Key words:** *active learning, pedagogical technology, interactive learning, interactive teaching methods, interactivity, application conditions, group work, learning environment.*

УДК 378.011.3-051:94]:004.9

**Кравченко Оксана,**  
м. Київ

## **ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*У статті розглядається актуальність дослідження проблем формування медіакомпетентності майбутніх педагогів під час вивчення історії. Доводиться думка про те, що в умовах розвитку інформаційного суспільства та електронних медіа сучасний викладач повинен володіти навиками використання медіаресурсів у своїй роботі, інформацією про існуючі медіапродукти навчального призначення, умінням ефективно їх використовувати у навчальному процесі, формувати медіакультуру учнів, уміти створювати власні медіапродукти. Діяльність кожного викладача, спрямована на формування медіакультури сучасного студента, повинна починатися з формування його власної медіакомпетентності. Сучасні студенти досить вільно орієнтуються в інформаційному просторі. І це не дивно, адже вони живуть в епоху інформаційного суспільства. Тому завдання сучасного викладача: розвивати критичне мислення, вміння аналізувати й відбирати важливу інформацію, структурувати, узагальнювати, використовувати й осмислено створювати для*

*інформаційного середовища власні медіатексти, формувати медіакультуру. Діяльність кожного викладача, спрямована на формування медіакультури сучасного студента, повинна починатися з формування його власної медіакомпетентності. Найсуттєвішою рисою методики формування медіакомпетентності є залучення студентів до розв'язування проблемних задач шляхом використання проблемних методів та інтерактивних форм навчання, що передбачають науковий діалог та рефлексію пізнавальної діяльності.*

**Ключові слова:** *медіа, медіаосвіта, медіаграмотність, медіакомпетентність, критичне мислення, навчання, виховання.*

Підвищення якості освіти проголошується одним з головних пріоритетів державної політики в освітній сфері, при цьому особливо наголошується на необхідності «переорієнтації освіти на формування необхідних для життя ключових компетентностей», тобто забезпеченні зростання ступеня відповідності змісту і форм освіти соціально-економічним реаліям у світі, що змінюється. Українська система освіти також повинна посідати ключове місце у формуванні української ідентичності, прищепленні студентам патріотизму, у протидії зовнішній інформаційній агресії. Необхідність формування медіакомпетентності вчителів та викладачів в Україні нині визначається передусім трьома групами чинників соціально-економічного та соціально-політичного характеру. Це, по-перше, прискорення змін у національній та глобальній економіці, а також потреба реформування структури вітчизняного виробництва; по-друге, європейські імперативи розвитку української системи освіти; і, по-третє, необхідність ефективно протидіяти інформаційній агресії як складовій гібридної війни, що ведеться проти України.

Проаналізувавши останні дослідження та публікації, можна ствердити, що ця тематика з отриманням Україною незалежності, здобула широкий науковий розголос. Питання, пов'язані з аспектами дослідження розвитку медіаосвіти та медіаграмотності в Україні відображені в працях українських дослідників. Внесок у теоретико-методологічні та емпіричні дослідження даного питання в Україні зробили: Валерій Іванов, Тетяна Іванова, Оксана Волошенюк, Олександр Мокрогуз, Ганна Онкович та інші.

Теорія та практика медіаосвіти в сучасному науковому дискурсі є предметом дослідження багатьох учених у працях про мас-медіа в цілому, моделі й методи медіаосвіти таких авторів, як Сінді Шейбе, Фейз Рогоу, Маршал Маклюєн, Лен Мастерман, Олександр Федоров та інші.

Мета даної статті – визначити шляхи розвитку медіакомпетентності студентів під час роботи з медіатекстами при вивченні історичних дисциплін.

Важливо загальною тенденцією світового розвитку є перехід до інформаційного суспільства. У зв'язку з цим Рада Європи до числа найбільш ключових для людини компетенцій віднесла компетенції, пов'язані з її життям в інформаційному суспільстві, і включила до їх переліку володіння новими технологіями пошуку і обробки інформації, розуміння доцільності їх застосування, здатність критичного ставлення до розповсюджуваної по каналах медійних повідомлень, уміння захищатися від негативних впливів масмедіа. Результатом медіаосвіти стає підвищення рівня медіакомпетентності

суспільства. Означені цілі стали основними для медіаосвіти – напряду в педагогіці, що досліджує особливості вивчення закономірностей масової комунікації починаючи з преси, радіо, телебачення, відео та Інтернету.

Медіакомпетентність особистості – сукупність вмінь (мотиваційних, контактних, інформаційних, оціночних, креативних) обирати, використовувати, критично аналізувати, оцінювати, передавати та створювати медіатексти у різноманітних видах, формах та стилях.

Розвиток медіакомпетентності аудиторії засновано на ряду компонентів. Перший компонент – це досвід. Чим більше досвіду контактів з медіа та з реальним світом – тим більше наш потенціал для розвитку більш високого рівню. Другий компонент – активне застосування вмінь у сфері медіа. Третій компонент – готовність до самоосвіти.

Старанні студенти відстежують своє розуміння, коли зустрічають нову інформацію. Хороші читачі перечитують частину тексту, коли припиняють його розуміти. Уважні слухачі, сприймаючи повідомлення, зазвичай ставлять питання, або нотують те, ще вони не зрозуміли для подальшого прояснення. Пасивні студенти зазвичай ігнорують такі проблеми в розумінні. Вони не звітують собі в плутанині, в непорозуміннях і навіть у пропусках інформації.

Викладачі, що розвивають на заняттях з історії критичне мислення аудиторії, пропонують роздивитися різні судження, точки зору на проблему, створюють умови для створення студентами самостійної думки, рішення, висновку, намагаються використовувати на заняттях такі види парної і групової діяльності, як проведення дебатів, дискусій, приділяють увагу рисам, необхідним для обміну думками: терпимості, вмінню слухати, відповідальності за власну точку зору.

Звідси, як наслідок, витікає головна мета медіаосвіти: навчити аудиторію аналізувати і виявляти маніпулятивні дії медіа, орієнтуватись в інформаційному потоці сучасного суспільства. В процесі занять зі студентами вивчається вплив медіа на індивідів та суспільство за допомогою так званих «кодів» (наприклад, в рекламі), розвивається критичне мислення аудиторії у відношенні медіатекстів. Вважається, що аудиторії потрібно дати орієнтир в умовах надлишку різноманітної інформації, навчити коректно її сприймати, аналізувати, мати уявлення про механізми та наслідки її впливу на читачів, глядачів, слухачів. Одностороння або перекошена інформація, передана, наприклад, телебаченням, яке має велику силу навіювання, потребує осмислення.

Таким чином, потрібно, аби студенти могли визначити різницю між фактами загальновідомими і вимагаючи перевірки; надійність джерела інформації; упередженість судження; неясні або двозначні аргументи; логічну несумісність у ланцюзі міркування [3, 54].

Таким чином, можна стверджувати, що критична медіакомпетентність сприяє розвитку критичної позиції викладача та студентів, коли вони сприймають медіатексти або розмірковують про них. Щоб вдосконалити цю практику і викладачам, і студентам потрібно ретельно дослідити їхнє початкове уявлення про медіатексти; залучати в критичному аналізі їх власне сприйняття

ситуації описаної або прихованої в аналізованому тексті; відділяти правду від напівправди, факти від вигадки, об'єктивність від упередженості. Але з'являється питання: які є критерії оцінки інформації?

На думку Л. Мастермана мета формування в студентів вибіркового підходу на основі критеріїв оцінки якості інформації практично неможлива, тому що у світі не існує чітких критеріїв оцінки медіатекстів. Телевізійна хроніка, яку ми вважаємо цінною та важливою, може бути сприйнята геть інакше людьми, які переслідують інші цілі, тими, хто дотримується інших політичних поглядів, належить до інших культур, мешкає в іншому суспільстві. Так чи інакше, ми постійно стикаємося з питанням: «Цінність для кого? Цінність для чого? Цінність згідно з якими критеріями?» [4, 24.]

Іноді педагоги спрощено розуміють медіаосвіту як розвиток критичного мислення, звужуючи спектр вивчення до роботи з рекламою або телевізійними програмами, де простіше виявити спроби маніпулювання і зовсім знецінюють художню сферу медіа. Між тим, Л. Мастерман не закликає відмовитись від розгляду проблеми цінності медіа тексту взагалі. «Ми не стверджуємо, – він пише, – що питання художньої цінності не повинні бути в медіаосвіті. Але ми впевнені, що ці питання повинні бути отодвинуті з центру педагогічної уваги з метою полегшення розвинення розуміння медіатекстів, – як і у чийх інтересах вони створюються, як вони організовані, що вони означають, як представляють реальність, як вони «читаються» аудиторією» [4, 25].

Медіаосвіта повинна навчити грамотно використовувати технічні ресурси, критично оцінювати позитивний та корисний розвиток. Від її якості залежатиме культурний і духовний рівень майбутнього покоління. Інформаційне середовище надає дуже великого впливу на свідомість людей, але не все, що дає нам ЗМІ, є достовірним, об'єктивним та корисним. Саме тому в людині повинне формуватися критичне відношення до мас-медіа, вона повинна розсудливо сприймати та оцінювати медіа інформацію. Медіакультура оточує нас всюди, тому залучення її до навчального процесу буде цілком закономірним.

Розповсюдження медіа, створення нових інформаційних технологій дозволяє успішно залучати і розвивати багато існуючих вітчизняних та закордонних моделей медіаосвіти, інтегрувати та синтезувати їх. Тож, на наш погляд, перспективним є детальний розгляд, систематизування та розроблення системи щодо залучення медійних засобів на заняттях з вивчення історії.

Проблеми взаємодії мас-медіа та вищої школи стали особливо актуальними в період становлення демократичного суспільства, коли достовірність змісту медіа-повідомлень не перевіряється і читачі постають перед вибором з них таких, які можна вважати істинними і використовувати для розв'язання професійних і побутових завдань. Аналіз досвіду вищих навчальних закладів зі здійснення медіаосвіти студентів показує, що найбільш значні зміни сьогодні відбуваються саме в інформаційній галузі. Завдяки широкому поширенню засобів масової інформації, студент постійно стикається з безмежним інформаційним потоком. І вплив цих потоків, як правило, мало контрольований. Професійно-орієнтоване використання сучасних

інформаційних технологій та системи Інтернет стає для майбутніх фахівців українського ринку праці нагальною потребою, що обумовлює необхідність внесення істотних змін в систему освіти, які полягають в:

- необхідності підвищення якості підготовки випускників шкіл до використання мас-медіа у подальшому навчанні та майбутній професійній діяльності;
- прагненням майбутніх учителів конструювати медіапростір учнів через теорію критичного мислення для споживання медіаінформації;
- тотальне оволодіння майбутніми педагогами системою інформаційно-комунікаційних технологій, що постійно розвиваються, навчати різним формам самовираження за допомогою медіатехніки;
- формування медіакомпетентності майбутніх фахівців на рівні школи та вищого навчального закладу;
- вміння в повній мірі сприймати, інтерпретувати, аналізувати й оцінювати медіатексти, з метою формування культури спілкування, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення.

«Мета освіти з медіаграмотності – допомогти особам, незалежно від віку, розвинути навички досліджувати та вміння виражатися, які їм потрібні, щоб вони вміли критично мислити, ефективно комунікувати та бути активними громадянами в сучасному світі». У цьому твердженні наявні цілі – створити «осіб, що критично мислять», «ефективно комунікують» та є «активними громадянами», а також стратегії, як цього досягнути, що розподіляються на дві категорії: «навички досліджувати» та «вміння виражатися» [3, 80].

Навичкам дослідження, спеціалісти з медіаосвіти витрачають значну кількість часу, допомагаючи студентам навчитися ставити питання, не тільки коли вони аналізують медіапродукти, створені іншими людьми, а й також, коли вони самі створюють медіапродукти.

Але лише ставити питання – цього недостатньо. Як пишуть Елізабет Томан і Тесса Толлс з Центру медіаграмотності: «Стати медіаграмотною людиною означає не тільки запам'ятовувати факти про медіа, а швидше навчитися ставити правильні питання про те, що ви переглядаєте, читаєте або слухаєте». Іншими словами, важливо, що учні вчаться ставити корисні питання. Аксиома, яка каже, що якість відповідей, які ви отримуєте, залежить від якості питань, які ви ставите, – істинна [3, 81-82].

Медіакомпетентність формується як результат процесу медіаосвіти – рівень медіа-культури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіа-культурних смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіа-простором, створювати нові елементи медіа-культури сучасного суспільства [2].

Медіакомпетентність, як і медіаосвіта, є багатовимірною і потребує широкої перспективи, що базується на розвиненій структурі знання. Теоретично підвищувати рівень медіакомпетентності можна впродовж усього життя шляхом сприйняття й аналізу пізнавальної, емоційної, естетичної, етичної

медіаінформації. За Дж. Поттером, «аудиторія, яка перебуває на вищому рівні медіаграмотності, володіє більш високим рівнем розуміння медійного світу» [5, 28].

Медіакомпетентність може допомогти людині знайти відповідь у контексті історично обмежених значень, які доступні їй сприйняттю. Грамотність читання й переосмислення медіатекстів допомагає відповісти на запитання: «Ким я стаю, коли я бачу це?» [6, 43].

Цей вислів американського професора Арт Сільверблет підтверджують запропоновану ним стратегію медіакомпетентності, що заключається в оволодінні мистецтвом критичного мислення, що дозволяє аудиторії розробляти незалежні судження про медіатекст, розуміти процеси масової комунікації, усвідомлювати вплив медіа на особистість і суспільство. Як зазначає А. Сільверблет, на шляху медіаосвіти виникає немало перешкод: «елітарність», складність мови медіа, емоційний характер медійного впливу. Йдеться про те, що досить часто люди помічають вплив медіа на інших, але при цьому не бажають визнати вплив медіа на їх особисте життя.

Медіакомпетентність дає людям розуміння того, як медіатексти, які є частиною щоденного життя, допомагають пізнанню світу в різноманітних соціальних, економічних і політичних ситуаціях. Медіаграмотність покликана сформувати у читачів і авторів активну позицію щодо сприйняття й створення медіатекстів. При цьому потрібно вміти знайти баланс між різними шляхами досягнення медіакомпетентності. З огляду на це, медіаосвіта не має бути зосереджена тільки на навчанні школярів, студентів, а має бути спрямована на все суспільство.

Отже, великий масив інформації та знань, приводять до істотних соціально-економічних перетворень, становлення глобальної інформаційної індустрії, яка переживає період технологічної конвергенції, роль знань, інформації в економічному розвитку, появі нових форм електронної демократії. Глобалізація економічного життя, зняття минулих ідеологічних бар'єрів, стрімкий технологічний прогрес «стискають» час, відпущений для формування розвинутого інформаційного суспільства. Тому саме в цей час стрімкого розвитку електронної продукції та електронної економіки перед освітою, як ніколи стоять важливі завдання формування медіакомпетентності у кожного пересічного громадянина.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Іванов В.Ф, Волошенюк О.В. Медіаосвіта та медіаграмотність. К.: Центр вільної преси, 2012. 352 с.
2. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні 2010 р. [Електронний ресурс] // Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України. Режим доступу: [http://www.ispp.org.ua/news\\_44.htm](http://www.ispp.org.ua/news_44.htm).
3. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: Підручник для вчителя /Сінді Шейбе, Фейз Рогоу/ Перекл. з англ. С. Дьома; за загал. ред.В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. К.: Центр вільної преси, Академія української преси, 2014. 319 с.
4. Masterman L. Teaching the Media. London: Comedia Press, 1998. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.questia.com/read/109048066/teaching-the-media>



5. Potter W. J. Media Literacy. Thousand Oaks. London: Sage Publication, 1999. 423 p.
6. Silverblatt A. Media Literacy. Westport, Connecticut, London, Praeger, 2010. 449 p.

### **Summary**

*The article considers the relevance of the study of the problems of forming the media competence of future teachers during the study of history. The opinion is that in the conditions of the development of the information society and electronic media, a modern teacher must have skills in using media resources in his work, information on existing media products of educational purposes, the ability to use them effectively in the educational process, to form media culture of students, to be able to create their own media products. The activities of each teacher, aimed at shaping the media culture of the modern student, must begin with the formation of his own media competence. Modern students are relatively free-oriented in the information space. And this is not surprising, because they live in the era of information society. Therefore, the task of the modern teacher is to develop critical thinking, the ability to analyze and select important information, to structure, synthesize, use and meaningfully create their own media texts for the information environment, and to form media culture. The activities of each teacher, aimed at forming the media culture of a modern student, must begin with the formation of his own media competence. The most important feature of the methodology of media competence formation is the involvement of students in solving problem problems by using problem-based methods and interactive forms of learning that involve a scientific dialogue and a reflection of cognitive activity.*

**Key words:** media, media education, media literacy, media competence, critical thinking, education, education.

УДК 378.016:811.112.2-028.31

**Боднарчук Тетяна,**  
м. Кам'янець-Подільський

## **KREATIVES SCHREIBEN: DIDAKTISCHE KONZEPTIONEN UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN**

*Формування іншомовної компетентності у писемному мовленні є важливою складовою формування іншомовної комунікативної компетентності старшокласників та студентів. У статті розглядається новий підхід до формування іншомовної компетентності у письмі, який виникає у 70-80-х роках минулого століття – креативне письмо, оскільки традиційні методи навчання писемного мовлення переважно негативно сприймаються учнями та студентами. Розглядається проблема трактування поняття «креативне письмо» у дидактичній літературі та вказується його відмінності від «особистого письма» та «вільного письма», які поширені в німецькомовній методичній літературі. Проаналізовано основні дидактичні принципи креативного письма – спонукання, експресія та уява, які відрізняють його від традиційних підходів до навчання писемного мовлення іноземною мовою. Особлива увага звернена до аналізу основних методів розвитку навичок креативного письма, а саме – різноманітним асоціативним методам; ігровим методам; навчання писемного мовлення за допомогою заданих завдань, правил, зразків; написання повідомлень до і на основі літературних текстів; навчання письма на основі різноманітних стимулів; методи, спрямовані на подальшу роботу з творчими текстами. Для кожного із згаданих методів навчання креативного письма подано низку вправ, які можна використовувати на практичних заняттях в процесі навчання іноземної мови.*

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, писемне мовлення, креативне

*письмо, osobiste письмо, вільне письмо, дидактичні принципи креативного письма, методи креативного письма, навички креативного письма.*

Problemstellung. In der wissenschaftlichen Literatur kann man sehr viele verschiedene Antworten auf diese Frage „Was ist Schreiben“ finden. Je nachdem, von welcher Disziplin die Frage gestellt und mit welchem theoretischen Hintergrund versucht wird, sie zu beantworten, wandelt sich das Bild, was von Schreiben entsteht. So haben sich je nach Fokus aktuell sehr unterschiedliche Arbeitsbereiche herausgebildet, die sich aus verschiedenen Perspektiven und mit ganz unterschiedlichen Zielen mit der komplexen Tätigkeit des Schreibens beschäftigen. Mit der kognitiven Schreibpsychologie, der Schriftspracherwerbsforschung, der Oralität- und Literaritätsforschung und den Arbeiten zu Schriftgeschichte und Schriftsystemen seien nur die prominentesten der aktuellen Diskurse zum Schreiben genannt. In den letzten Jahrzehnten werden in der didaktischen Literatur solche Begriffe wie „das freie Schreiben“, „das personale Schreiben“ und „das kreative Schreiben“ besonders aktuell und sind sehr gern geforscht. Die Ursache dazu ist die Tatsache, dass die Schüler und Studenten das Schreiben im Unterricht meistens sehr negativ bewerten und die Wissenschaftler glauben, dass das kreative Schreiben als eine in den 80-er Jahre entstandene neue Schreibentwicklung in der Aufsatzdidaktik den Schülern alternative Herangehensweisen an das Schreiben anbietet.

Analyse der vorangehenden Forschung. Den neueren Entwicklungen in der Aufsatzdidaktik, die sich auf das kreative Schreiben ausgewirkt haben, werden die wissenschaftliche Arbeiten von ausländischen, besonders deutschen Pädagogen und Sprachwissenschaftlern gewidmet: Gudrun Spitta Franz-Josef Payrhuber haben dieses Problem in der Grundschule geforscht, Kaspar Spinner, Ingrid Böttcher, Claudia Winter, Gerhard Sennlaub haben versucht, diese Methode der Schreibkompetenzentwicklung in der Hauptschule betrachtet und Gabriele Pommerin hat vorgeschlagen, das kreative Schreiben im DAF-Unterricht anzuwenden.

Das Ziel unseres Artikels ist verschiedene methodische und didaktische Besonderheiten des kreativen Schreibens und des Erwerbs Schreibkompetenz im Mutter- und Fremdsprachenunterricht in der modernen wissenschaftlichen Literatur zu untersuchen und die Methoden des kreativen Schreibens zu analysieren.

Zu den neueren Entwicklungen zählen neben dem kreativen Schreiben das freie Schreiben und das personale Schreiben.

In der deutschen Didaktik war der Lernbereich Aufsatzunterricht in den vergangenen 20–30 Jahren vielfältigen Diskussionen ausgesetzt: auf der einen Seite standen diejenigen, die für neue Verfahren und Methoden in der Aufsatzdidaktik plädierten und auf der anderen Seite waren vor allem die Praktiker, die die traditionellen Ansätze verteidigten. Aber die Unzufriedenheit mit dem traditionellen Aufsatzunterricht stellte eine günstige Bedingung für die Entwicklung neuer aufsatzdidaktischer Ansätze dar. Die Gemeinsamkeit der neuen Ansätze besteht in der entschiedenen Ablehnung der Normen und Setzungen der traditionellen Aufsatzdidaktik. Die in diesen Jahren entstandenen neuen Entwicklungen sind durch eine neue Einbeziehung der schreibenden Person, d. h., durch die Einbeziehung seiner Subjektivität, gekennzeichnet.

Bei den neuen Entwicklungen in der Schreibdidaktik handelt es sich um das freie, das personale und das kreative Schreiben. Versuchen wir diese drei Begriffe etwas ausführlicher zu erklären.

Freies Schreiben wird verstanden als „abfassen freier, persönlich verantworteter Texte, seien es nun Versuche, literarisch zu schreiben, frei zu assoziieren, individuellen Bedürfnissen Ausdruck zu geben oder auch nur sich spielend-schreibend Freiräume zu verschaffen“ [7].

Oft werden die Begriffe „kreatives Schreiben“ und „freies Schreiben“ gleichbedeutend verwendet. Es findet aber zwischen beiden Ansätzen jedoch eine gewisse Akzentverschiebung statt, denn beim freien Schreiben sind Themenwahl, Textform, Zeitpunkt den Kindern freigestellt, während das kreative Schreiben eine Vielzahl von arrangierten Zugängen anbietet, von denen einige sogar feste Spielregeln aufweisen.

Das personale Schreiben ist eine Schreibform, „in der das schreibende „Ich“ selber im Mittelpunkt steht und seine Wahrnehmungen von sich selber, seine Wahrnehmungen von der Welt und seine Wahrnehmungen von den anderen im Schreibprozess formuliert“ [2]. In der wissenschaftlichen Literatur wird aber meist zwischen personalem und kreativem Schreiben nicht unterschieden. Karl Schuster verwendet den Begriff „personal-kreatives Schreiben“, da seiner Meinung nach eine Trennung nur der Tendenz nach möglich ist, denn auch zwischen beiden Ansätzen gibt es viele Überschneidungen. Es werden insbesondere Texte und Schreibprozesse mit expressivem und selbstreflexivem Charakter berücksichtigt. Hierzu gehören spontane, assoziative, experimentelle Texte, Sprachspiele, erlebnisbetonte Erzählungen sowie das Verfassen von Gedichten oder Tagebüchern.

Das kreative Schreiben ist eine neue Schreibform, um Schüler zu größeren Leistungen und besserem Lernen zu führen. Die Meinungen hinsichtlich der Einordnung des kreativen Schreibens sind widersprüchlich. Eine Beurteilung ist schwierig, da die Vorstellungen, welche Schreibform als kreatives Schreiben zu bezeichnen ist, keinesfalls einheitlich sind.

Beim kreativen Schreiben ist der persönliche Ausdruck und die Aktivierung der Imaginationskraft entscheidend. K. Spinner formuliert drei Grundprinzipien des kreativen Schreibens: Irritation, Expression und Imagination. Diese drei Prinzipien verdeutlichen die Grundtendenz des kreativen Schreibens, die weiter ausführlicher erläutert werden. Irritation ist wichtig für das kreative Schreiben, weil dann Ideen und Handlungen entstehen, die den im Alltag entstehenden Mustern widersprechen. Kreativität wird hier also als ein Durchbrechen von eingespielten Normen und gewohnten Vorstellungsmustern verstanden. Hierbei werden gezielt neue Wahrnehmungsmöglichkeiten der Wirklichkeit ausgelöst. Man schafft eine Irritation, die die Fantasie anregt und neue Ideen hervorruft. Das zweite Prinzip ist die Expression, weil durch das Schreiben subjektive Befindlichkeiten ausgedrückt werden können. Kreativ bedeutet hier, wenn der Schreiber etwas von sich selber preisgibt. Man kann über sich selbst, seine Gefühle oder seine Ansichten schreiben. Dabei werden oft Wünsche, Ängste oder Sehnsüchte deutlich. Ein wichtiger Aspekt beim kreativen Schreiben ist die Imagination oder Fantasie. Mit ihrer Hilfe sollen imaginäre Räume erschaffen werden, das Gewohnte soll durch eigene Vorstellungen,

Wünsche oder Ängste durchbrochen werden. Dadurch kann eine „neue Welt“ entstehen, in die man eintaucht und dadurch zum Schreiben animiert wird [6].

Eine wichtige Eigenschaft des kreativen Schreibens, die im traditionellen Aufsatzunterricht zu kurz kam und für die bereits angesprochene Unlust der Schüler verantwortlich ist, ist die Suggestion von Spaß, der den Schreibenden motiviert und herausfordert.

Das kreative Schreiben bietet eine Reihe von Schreibmethoden an. Nachfolgend werden diese kurz vorgestellt mit kurzem Kommentar:

- **Assoziatives Schreiben** erleichtert und ermöglicht einen schnellen Einstieg in den Schreibprozess und hilft Schreibhemmnisse und Blockaden zu vermindern. Nach W. Singer nutzt diese Technik die Einfälle über das assoziative Erinnern, einzelne Gedanken und Bilder die im Schreiber auftauchen [5]. Hier kann man Wortassoziationen wie Schreiben zu Schlüsselwörtern wie dem eigenen Namen, Bildassoziationen wie Schreiben zu einem Foto, Sinnassoziationen wie zum Beispiel Schreiben nach einem bestimmten Gefühl verwenden.

- **Die kreativen Schreibspiele**, in diesem Fall sind nur die Schreibspiele gemeint, die der literarischen Geselligkeit dienen. Hier handelt es sich um lustvolle Schreibangebote wie beispielsweise ein gemeinsamer Schreibbeginn am Morgen oder bei besonderen Anlässen wie Elternnachmittagen, Projektwochen oder Klassenfahrten. Zentrales Kriterium dieser Methoden ist die soziale Dimension. Neben der Textproduktion werden der Umgang mit anderen und ihren Texten, die Kommunikation untereinander, respektvoller Umgang miteinander, sich selbst in einer Gruppe zurücknehmen, aber auch eigene Beiträge in einer Gruppe vortragen und für die eigene Arbeit einstehen zu können, ganz beiläufig mit eingeübt [1].

- **Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern** bietet dem Schreiber vielfältige Schreibtechniken und Ausdrucksmöglichkeiten. Schreiber sind hier nicht nur auf ihre persönlichen Erfahrungen zurückgeworfen, sondern können sich an den neuen Techniken ausprobieren. Die vorgenannten Techniken helfen eigene Gestaltungsmöglichkeiten zu erkunden und zu entfalten. Dazu gehören solche Aufgaben wie Vorgabe eines Satzanfangs gemeint, Akrostichon (die Buchstaben eines Wortes untereinander geschrieben bilden den Anfang je einer Textzeile), strukturelle Regeln wie das Elfchen und Haiku (japanische Gedichtformen) oder literarische Regeln wie zum Beispiel das Schreiben einer Kurzgeschichte geben Regeln und Muster vor [3].

- **Schreiben zu und nach (literarischen) Texten.** Diese Methode funktioniert nach dem Prinzip des Imitationslernens. Die Texte geben Regeln und ein Muster vor, mit dem der Schreiber arbeiten kann. Hiermit ist das Schreiben zu Gedichten, Zeilen füllen, Lochttexte, Haiku, zu Geschichten, Textreduktion, zu Ende schreiben, Ergänzen von Satzanfängen, perspektivisches Schreiben (ich, du, er, sie, es), Antwortbriefe auf Briefe von Literaten schreiben, gemeint. Man kann damit persönliche Gestaltungsmöglichkeiten entfalten.

- **Schreiben zu Stimuli** wie beispielsweise Musik, Bilder, Tanz, Bewegung, Gegenstände wie selbstgemaltes Bild, vier Elemente, z. B. See, Insel, Bäume, Park; Orte z. B. Museen, Café, Parkanlagen, Landschaften, Kunst und Kunstgegenstände,

Textzeilen und Wörter, Fotos aus der eigenen Biographie usw. Hier eröffnet sich ein fast unendliches Angebot an Umsetzungsmöglichkeiten. Die vorgenannten Stimuli geben keine sprachlichen Muster oder Richtungen vor, sondern sie provozieren spontane Einfälle und Assoziationen, die Phantasie und Imagination des Schreibers, die zum Schreiben anregt und auffordert [4].

• **Weiterschreiben an kreativen Texten** wie Beispielsweise sukzessives Ergänzen von Textanfängen, Textreduktion, Zeilen umbrechen, über den Rand hinaus schreiben, Schreibkonferenz, Weiterarbeit in Stationen, Operieren mit Textteilen bieten eine besondere Unterstützung im Schreibprozesses.

Schreiberinnen und Schreiber können mit diesen Methoden alleine arbeiten, sobald sie diese erlernt haben. Damit wird Autorinnen und Autoren ein Handwerkzeug an die Hand gegeben, mit dem sie sich zum Beispiel bei Schreibangst, Schreibblockaden, Motivationsmangel selbst weiter helfen können. Bereits dieses Wissen kann Sicherheit im Umgang mit der eigenen Schriftlichkeit geben.

### Literaturangaben

1. Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und arbeiten. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag, 2006. 62 S.
2. Boueke, Dietrich & Schüle, Frieder: „Personales Schreiben“. Bemerkungen zur neueren Entwicklung der Aufsatzdidaktik. In: Schreiben- Schreiben lernen. Rolf Sanner zum Geburtstag. Hrsg. Dietrich Boueke/ Norbert Hopster. Tübingen: Gunter Narr 1985, S. 283.
3. Braukmann, Werner: Freies Schreiben. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2003, S. 47.
4. Reuschling, Gisela: Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: Kreatives Schreiben. Hrsg. Valentin Merkelbach. Braunschweig: Westermann 1993, S. 138.
5. Singer, Wolf: Gehirn und Bewusstsein. Heidelberg. Berlin. Oxford: Spektrum Akademischer Verlag, 1992. 236 S.
6. Spinner, Kaspar: Kreatives Schreiben. In Baurmann, Jürgen / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schreiben: Konzepte und schulische Praxis. Praxis Deutsch. Sonderheft, 1986, S. 82 f.
7. Winterling, Fritz: Freies Schreiben in der Sekundarstufe II. Überlegungen, Erfahrungen, Vorschläge. In: Diskussion Deutsch, 1985, Heft 84, S. 360.

### Summary

*The formation of foreign language competence in written speech is an important component of the formation of the foreign language communicative competence of senior pupils and students. The article deal with a new approach to the formation of foreign language competence in writing, which occurred in the 70-80s of the last century – a creative writing, as traditional methods of teaching written speech are mostly negatively perceived by pupils and students. The interpretation problem of the concept of „creative writing” in didactic literature is considered, and its differences of “personal writing” and “free writing”, which are common in the German-language methodical literature, are pointed out. The main didactic principles of creative writing – motivation, expression and imagination, which distinguish it from traditional approaches to teaching writing in a foreign language are analyzed. Particular attention is paid to the analysis of the main methods of developing creative writing skills, namely, to various associative methods; gaming methods; teaching written speech with the help of given tasks, rules, samples; writing messages to and on the basis of literary texts; teaching writing based on various stimuli; methods aimed at further work with creative texts. For each of the mentioned methods of teaching creative writing a number of exercises are presented, which can be used on practical lessons in the process of teaching a foreign language.*

**Key words:** *communicative competence, written speech, creative writing, personal writing, free writing, didactic principles of creative writing, methods of creative writing, skills of creative*

## ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТА

*У статті йдеться про теоретичні основи формування індивідуального стилю мовлення майбутнього педагога, орієнтуючись на технології компетентнісної освіти. Зокрема, обґрунтовується підхід щодо модернізації змістово-технологічної основи вивчення української мови, формування позиції студента як суб'єкта власного мовленнєвого розвитку, методики вдосконалення мовної та мовленнєвої культури.*

*Вказується на необхідність посилення професійної спрямованості вивчення української мови, наближення її до вимог сучасної школи згідно з концепцією «Нової української школи». Розглядається сутність мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя як індивідуально-своєрідну організацію мовних знань суб'єкта, які максимально співвідносяться з індивідуальними характеристиками мовця, а також наділені адекватними стильовими ознаками, у яких простежуються особистісні характеристики світосприйняття, мислення, свідомості студента. Саме мовлення несе інформацію про внутрішній ціннісний, чуттєво-емоційний світ людини. Аналізується структура та зміст мовленнєвої компетентності студента. індивідуальний стиль мовлення наділяють низкою ознак: змістовність, правильність, логічність, точність, виразність, доречність, темп, логіка, словниковий запас, володіння голосом, інтонацією, жестами, мімікою.*

*Визначені окремі позиції щодо оптимізації розвитку особистісно орієнтованого, індивідуального стилю мовлення майбутнього вчителя.*

***Ключові слова:** індивідуальний стиль, мовна компетентність, мовленнєва компетентність, концепція, компетентнісний підхід, особистісна орієнтованість.*

***Стиль може бути визначений так: власні слова на власному місці.  
Д. Свіфт***

Перехід на інноваційну систему освіти (й професійно-педагогічну як базову) передбачає переосмислення всіх її складових, поміж них і змістово-технологічної основи вивчення української мови, вдосконалення технології навчального процесу, наближення його до вимог сучасного суспільства, а отже, й сучасної школи як головного роботодавця випускників вищої педагогічної освіти.

Досить важливою є проблема узгодження підходів щодо мовленнєвого розвитку особистості, особливо коли йдеться про взаємозалежні освітні системи – школи та педагогічні виші. Професійна спрямованість вивчення української мови якраз і полягає в тому, щоб зосередити увагу майбутніх учителів на актуальних потребах школи ХХІ століття, яка починає видозмінюватися за моделлю компетентнісної освіти.

Більшість учених наголошує, що будь-яка інноваційна діяльність усього

педагогічного колективу повинна бути орієнтована не тільки на застосування розроблених і напрацьованих технологій навчання, а й на створення, запровадження інноваційних (авторських), які відзначаються новизною за своїм змістовим наповненням, структурою, способами подання навчального матеріалу та співпраці з учнями, студентами. Мета такої діяльності – формування творчої, компетентної особистості.

У концепції «Нової української школи» компетентність трактується як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [2]. А це, звісно, той шлях до індивідуальних змін, що веде до цілісної особистісно орієнтованої системи освіти, спрямованої на формування випускника – мобільного, динамічного, здатного до самореалізації як у життєвому, освітньому, соціальному, так і майбутньому професійному просторі. Тому кінцевим результатом функціонування інноваційної освітньої системи є ключові компетентності, «...яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді у суспільстві знань» [2].

Першою ключовою компетентністю є: «Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування» [2]. Аналізуючи названу позицію, слід акцентувати увагу на посиленні особистісних характеристик мовлення, що визначають здатність учня (закономірно і студента) використовувати мовлення не лише як засіб спілкування, засіб передачі інформації у різних формах, а і як чинник самоактуалізації особистості, осмислення мовлення і як результат – його індивідуальне забарвлення, виокремлення стильових характеристик. У такий спосіб мова і мовлення слугують засобом особистісного самовираження, само репрезентації, а відтак і самореалізації.

Очевидно, пошук ефективного змістово-технологічного забезпечення вивчення української мови варто здійснювати в напрямку не відчуження особистості від її мовленнєвої діяльності (наприклад, примушуючи засвоювати шаблонні мовні форми, кліше, формалізуючи мовлення, нав'язуючи стандарти), а, навпаки, в напрямку наближення до особистості, формування її як суб'єкта власного мовленнєвого розвитку, забезпечуючи гармонізацію її особистісних особливостей, характеристик, пріоритетів розвитку, розуміння методики вдосконалення мовної та мовленнєвої культури.

Сучасні науковці й практики серйозно переймаються проблемами мовної культури учнів, студентів, працюють над технологіями та оновленням способів навчання мови, враховуючи її різні аспекти: духовний, культуротворчий, комунікативний, лінгвістичний, естетичний, етичний, тому що не можна залишати поза увагою цілісність слова з його поетичними, семантичними,

синтаксичними та іншими гранями, що веде до відчуження мовця від прадавніх коренів. Тому в основу мовної освіти ставлять саме феномен творення індивідуального мовлення, мовленнєвого висловлювання, а її завданням – вибудувати у свідомості студента свій образ у ролі автора свого висловлювання, яке буде не таким, як у інших, а значить неповторним. Така спрямованість вирішення лінгвістичних проблем сприяє переорієнтації навчання з інформаційно-репродуктивної методики вивчення української мови на компетентнісну, відповідно до якої студент стає суб'єктом розвитку мовленнєвої діяльності.

«Говорити, писати – це бути в слові, а бути в слові треба однаково досконало, послуговуючись чи усною формою мововиявлення, чи писемною» [1, 12].

Мовленнєва компетенція відрізняється від мовної так само, як відрізняється мова від мовлення (І.О.Зимня). Мовленнєва компетентність характеризується як індивідуально-своєрідна організація мовних знань суб'єкта, що впливає з узагальнення зовнішніх мовних явищ та перетворення їх на внутрішні мовленнєві утворення, які максимально співвідносяться з індивідуальними характеристиками мовця, а також наділені адекватними стильовими ознаками.

За таких умов студент безальтернативно стає суб'єктом формування й удосконалення власного мовлення, культивуючи індивідуальну позицію як «Я-концепцію» його розвитку. Це призводить до нівелювання конфлікту між формалізованим мовленням та власним, а заняття з української мови сприймаються студентом як реальні засоби розвитку свого мовлення.

Поняття “мовна компетенція” як факт індивідуального сприймання впровадив американський лінгвіст і філософ Н.Хомський, протиставляючи «знання мови (competence) використанню мови». Мова розглядається ним як дзеркало розуму, вивчення закономірностей творчої природи людського розуму [3, 30-31].

Закономірно, що мовна й мовленнєва компетентності формуються на основі фундаментальних лінгвістичних знань, зокрема норм, правил, практичного використання засобів мови на всіх структурних мовних рівнях, що є визначальним чинником, який закладає підвалини грамотної мовленнєвої діяльності.

В.І. Карасик пропонує п'ятиелементне наповнення поняття мовленнєвої організації людини, яке співвідноситься з поняттям мовленнєвої діяльності як сутність і прояв: 1) мовна здатність як органічно закладена в людині можливість вербального спілкування, зумовлена її психосоматичними особливостями; 2) комунікативна потреба як адресантність, спрямованість на комунікативні умови, учасників спілкування, певний мовний колектив; 3) комунікативна компетенція як набуте вміння здійснювати спілкування у різноманітних регістрах для здійснення своїх комунікативних цілей; 4) мовна свідомість як активне вербальне відображення зовнішнього світу у внутрішньому; 5) мовленнєва поведінка як система свідомих та несвідомих вчинків, через які розкривається характер і спосіб життя людини [3, 9; 24].



Усі зазначені характеристики мають особистісну орієнтованість і передбачають індивідуальний стиль мовленнєвої діяльності.

Проблема індивідуального стилю мовлення є предметом активних досліджень у художній літературі, належить до особливостей художнього стилю автора літературного твору і меншою мірою – до мовленнєвої діяльності особистості загалом (серед них учня, студента).

Закономірно, що мовленнєвий стиль студента (як і будь-кого іншого) фактично репрезентує його і несе багату інформацію стосовно освіченості, вихованості, культури. Крім того, у стилі простежуються особистісні характеристики світосприйняття, мислення, свідомості студента. Саме мовлення несе інформацію про внутрішній ціннісний, чуттєво-емоційний світ людини. Цю функцію може реалізувати лише особистісно детерміноване мовлення, обумовлюючи інтерес для інших мовців через зовнішню комунікацію. Мовець без індивідуального, притаманного саме йому стилю мовлення нецікавий співрозмовникам: складається враження, що він нещирий, оскільки говорить не своїми, а ніби чужими словами (трафаретними, загальноприйнятими фразами, що не містять інформації про автора та його інтерпретацію змісту розмови).

Як свідчать результати аналізу літературних джерел, індивідуальний стиль мовлення наділяють низкою ознак: змістовність, правильність, логічність, точність, виразність, доречність, темп, логіка, словниковий запас, володіння голосом, інтонацією, жестами, мімікою та ін. Предметом активних досліджень є також чинники забезпечення особистісної орієнтованості мовлення як гармонізації його внутрішніх та зовнішніх характеристик, особистісної самоідентифікації у його структурі.

Вивчення теоретичних і практичних аспектів вищеназваних лінгвістичних проблем дає можливість визначити окремі позиції щодо оптимізації розвитку особистісно орієнтованого, індивідуального стилю мовлення:

– індивідуальний стиль мовлення слід трактувати не як самоціль, самоцінність, а радше як необхідну умову самореалізації, основу компетентнісної освіти, особистісно орієнтованого підходу щодо його розвитку й саморозвитку;

– важливим є посилення теоретико-філософського розуміння мовлення як чинника особистісної самореалізації не лише в освітній, а й подальшій професійній діяльності;

– перехід від інформаційно-репродуктивної до компетентнісної системи освіти передбачає формування позиції студента як суб'єкта розвитку власного мовлення (аналіз проблем, удосконалення мовленнєвих особливостей та ін.);

– цілеспрямованість та ефективність розвитку мовленнєвої компетентності (мовної особистості) студента залежатиме від адекватності осучаснення змістово-технологічного забезпечення вивчення дисциплін лінгвістичного циклу в системі професійної підготовки вчителя, а також наявності діагностичного інструментарію, здатного виявляти продуктивність процесу.

Отож, щоб випускник вишу був готовий до роботи в школі за компетентнісними освітніми технологіями, передусім треба пам'ятати про такі умови: 1) сам викладач має бути компетентним: не просто транслювати навчальний матеріал, а вміти його аналізувати, моделювати, зіставляти, мати свої власні позиції у його трактуванні; 2) організовувати навчання на рівні взаємодії досвідів – свого й студентів, спонукаючи їх до висловлення своїх думок із проблем, виконання творчих робіт. Навчання планується за таким алгоритмом: сприймання матеріалу, його аналіз, наповнення особистісними смислами, ціннісними характеристиками і насамкінець – вербалізація результатів «особистісної обробки» сприйняття навчальної інформації; 3) викладачі повинні комунікувати між собою, напрацьовуючи спільні позиції, забезпечуючи міжпредметні зв'язки; 4) формувати таку концепцію викладання української мови, за якої студенти стають суб'єктами розвитку власного мовлення: можуть його оцінювати, аналізувати, порівнювати, тобто вдосконалювати цілеспрямовано та ефективно.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Зваричевська М. Мова – безперервний культуротворчий процес // Українська мова та література. 2000. №1. С. 11-12.
2. Карасик В.И. Речевое поведение и типы языковых личностей // Массовая культура на рубеже XX-XXI веков: Человек и его дискурс. Сб. науч. трудов / под ред. Ю.А. Сорокина, М.Р. Желтухиной. М.: Азбуковник, 2003. 368 с.
3. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>
4. Хомський Н. Роздуми про мову. Пер. з англ. Львів: Ініціатива, 2000. 352 с.

### *Summary*

*The article deals with the theoretical foundations of forming the future teacher's individual language, focusing on the technology of competent education. In particular, the approach to modernizing the content and technological basis of studying the Ukrainian language, forming the position of the student as the subject of his own speech development, methods of improving speech and speech culture is substantiated.*

*It is indicated the need to strengthen the professional orientation of studying the Ukrainian language, bringing it closer to the requirements of the modern school in accordance with the concept of the "New Ukrainian School". It determines the essence of the future teacher's speech competence as an individual-peculiar organization of language knowledge of the subject, which as much as possible correlates with the individual characteristics of the speaker, and also endowed with adequate stylistic features, which trace personal characteristics of the student's world perception, thinking, consciousness. It is the broadcast that carries information about the internal value, sensory-emotional world of man. The structure and content of the student's language competence are analyzed. Individual speech styles endow a number of features: meaningfulness, correctness, logic, accuracy, expressiveness, relevance, tempo, logic, vocabulary, voice, intonation, gestures and facial expressions.*

*It is determined the individual positions for optimizing the development of a personally directed, individual style of future teacher's speech.*

**Key words:** *individual style, linguistic competence, speech competence, concept, competence approach, personality orientation.*

## VORBEREITUNG UND AUSWERTUNG DES PÄDAGOGISCHEN PRAKTIKUMS VON ZUKÜNFTIGEN FREMDSPRACHENLEHRERN

*Стаття присвячена проблемі підготовки до педагогічної практики майбутніх учителів іноземної мови та проведення самооцінювання за її результатами. Наголошено, що педагогічна практика слугує, перш за все, навчальним цілям, одержанню професійних знань, навичок та педагогічного досвіду. Окреслено педагогічні принципи, що наближають процес навчання іноземної мови до реальних умов: моделювання у навчальному процесі ситуацій, наближених до реальних; відкрите та гнучке навчання на засадах поваги та толерантності до учнів; соціально інтегровані форми вправ; розвиток уміння спілкуватися. Розглянуто деякі методи, що дають змогу студентам провести самоаналіз педагогічної практики та зробити висновки стосовно перебігу свого подальшого навчання. Для проведення підготовки до практики обрано метод інверсії, заснований на психологічному прийомі "від супротивного" та метод незакінчених речень. Наголошено на важливості ведення щоденника, що допоможе зібрати важливі матеріали для звіту про педагогічну практику. Виокремлено коло питань, що доцільно висвітлювати у щоденнику, щоб у подальшому можна було зробити певні висновки та узагальнити результати. Для оцінювання перебігу педагогічної практики запропоновано креативні методика: «Барометр настрою», "Гострий камінь – гладкий камінь", "Перед – після – зараз", "Лист до найкращої подруги" тощо. Зазначено, що у звіті про педагогічну практику має бути задокументовано увесь надбаний досвід, що має охоплювати як наукове оцінювання, так і самооцінювання у навчальній та виховній площинах проведеної роботи.*

***Ключові слова:** підготовка до педагогічної практики, самооцінювання, майбутні вчителі іноземної мови, педагогічні принципи, відкрите навчання, гнучке навчання, реальні ситуації, методика оцінювання.*

**Einleitung.** Während des Studiums an der Universität erhalten zukünftige Fremdsprachenlehrer eine praktische Ausbildung. Sie lernen die Errungenschaften der modernen Wissenschaft zu nutzen und ihr Wissen in der Schule anzuwenden. Bei dem Praktikum erwirbt der zukünftige Lehrer die inhaltlichen und organisatorisch-methodischen Aspekte der pädagogischen Tätigkeit, die Hauptelemente der modernen Lerntechnologien [5, S. 39; 6, S. 7-9].

**Analyse aktueller Forschungsergebnisse und Publikationen.** Dem Problem des pädagogischen Praktikums sind mehrere Untersuchungen gewidmet (O. Gluzman, W. Kuzmina, N. Kuzmina, L. Manchulenko, T. Merkulowa, V. Slastjonin, I. Tatarina u. a. m.). Die Wissenschaftler sind sich einig, dass pädagogisches Praktikum, in dem die Fähigkeit der Studierenden zur Anwendung der wissenschaftlichen und theoretischen Kenntnisse gebildet werden, die während des Studiums verschiedener Disziplinen erworben wurden, eine wichtige Rolle im Bildungsprozess spielt. Es ermöglicht den Studenten einerseits, das Wissen im Prozess der Lösung pädagogischer Aufgaben zu festigen, zu vertiefen und zu bereichern, und andererseits – die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, die für zukünftige selbständige Arbeit notwendig sind.

**Motivation.** Die Studierenden sollen durch Praktika feststellen, ob ihnen das Unterrichten liegt. Darum wäre es sehr nutzbar den Studenten einige Materialien für Praktikumsvorbereitung und Praktikumsnachbereitung bereitzustellen. Die Aufgabe des Artikels besteht darin, einige interessante, ganz kreative Methoden zu zeigen, die bei der Vorbereitung und Auswertung des Praktikums helfen können.

**Präsentation des Hauptforschungsmaterials.** Trotz der Vielfalt methodischer Ansätze, haben sich in modernen Fremdsprachenunterricht einige pädagogische Prinzipien herausgebildet, die weit über die rein sprachlichen Lernziele früherer Ansätze hinausgehen. Dazu gehören, z.B.:

- Vorbereitung auf natürliche Situationen;
- Offenes, flexibles und schülerakzeptiertes Unterrichten;
- Soziales Lernen durch sozial-integrative Übungsformen;
- Befähigung zur Kommunikation u.a. [4, S. 15].

Darum müssen die Studierenden vor dem Praktikum einige methodische Prinzipien erkennen. Vor allem sollen sie jedes ihren Unterricht inszenieren, dann sollen sie bei den Unterrichten Spannung schaffen, Fehlertoleranz üben, einerseits so oft wie möglich deutsch sprechen, und andererseits schweigen lernen [4, S. 15-25]. Um den Studierenden Einstieg ins Berufspraktikum zu erleichtern, kann man ihnen einige Materialien für Praktikumsvorbereitung und Praktikumsnachbereitung bereitzustellen, die bei der Vorbereitung und Auswertung des Praktikums helfen können.

Für die Praktikumsvorbereitung kann man den Studenten so genannte „Kopfstandmethode“ (Umkehrmethode) vorschlagen. Diese Methode besteht darin, Denkschienen durch gezielten Perspektivenwechsel zu verlassen. Das Problem wird „auf den Kopf gestellt“. Zum Beispiel, statt zu grübeln, wie das Praktikum gelingen kann, wird die Frage einfach in ihr Gegenteil verkehrt: „Wodurch wird mein Praktikum ein Flop?“ Ideen können mit Hilfe eines Brainstormings gesammelt werden (durch die Unpünktlichkeit, die Unsauberkeit, die Unehrllichkeit; wenn der Beruf mir nicht gefällt; wenn ich kein Interesse zeige; wenn ich nicht anerkannt werde; wenn ich unfreundlich werde; wenn ich streitsüchtig bin; wenn ich große Sprachschwierigkeiten haben werde u. a. m.) [2, S. 1]. Danach kann man in der Gruppe die Erwartungen an das Praktikum sammeln. Die Studenten bekommen Satzanfänge und sollen die Sätze ergänzen (Ich hoffe, dass ...; Mir wird schwer fallen ...; Das Praktikum wird sicher schrecklich, weil ...; Ich freue mich auf ...; Ich habe Angst vor ...; Das Praktikum wird nützlich sein für ...; Gespannt bin ich auf ...) [2, S. 3-5]. Dies ist eine differenzierte Strukturierungshilfe, um ein breites Spektrum der Studentenerwartungen an das Praktikum abzufragen. Man schreibt Satzanfänge zum Thema und/oder zum Prozess auf Wandtafeln/Stellwände/Plakate. Die Studenten werden gebeten, die Sätze zu vervollständigen und auf Karten oder Pappstreifen zu schreiben. Diese Satzfortsetzungen werden (von den Studenten) unter die entsprechenden Satzanfänge geheftet. Die Methode verlangt von den Studierenden die Reflexion ihrer Positionen. Es ergeben sich viele Meinungsäußerungen. Die Sätze liefern Gesprächsanlässe und Strukturierungselemente für die Weiterarbeit.

Vor Beginn des Praktikums sollte noch ein Tagebuch angelegt werden, um bereits parallel zum Praktikum wichtige Aspekte für den abschließenden

Praktikumsbericht zu sammeln. Es hilft bei der Rekonstruktion und Aufarbeitung der eigenen Erfahrungen, Handlungen, Sichtweisen und emotionalen Befindlichkeiten im Praktikumsfeld und bietet damit eine wichtige Quelle an Information und Material für den anschließenden Praktikumsbericht.

Selbstverständlich ist es weder erforderlich noch überhaupt möglich, alle der im Folgenden aufgeführten Fragen in Bezug aufs Praktikum zu bearbeiten. Man sollte vielmehr versuchen, jeweils diejenigen Fragen auszuwählen, die in Bezug auf das pädagogische Handlungsfeld markant bzw. ergiebig erscheinen:

- Wie geht es mir im Praktikum?
- Was lerne ich? Was habe ich bisher gelernt?
- In Bezug auf die Inhalte fachlicher und übergreifender Art (meine inhaltliche Kompetenz).
- In Bezug auf mich als Person (meine personale und soziale Kompetenz).
- Welche zentralen Konzepte erscheinen mir so wichtig und nützlich, dass ich sie gerne behalten möchte? Kann ich diese kurz und prägnant definieren?
- Woran werde ich inhaltlich noch weiterarbeiten: Wann? Wo? Wie?
- Was möchte ich in den nächsten Tagen einmal anwenden?
- Was will ich noch nachholen, was noch klären?
- Welche Lernmittel habe ich eingesetzt?
- Wie bin ich bei der Aufgabenbewältigung vorgegangen?
- Wie sah die Lösung des Problems aus?
- Auf welche Informationen/Informationsressourcen habe ich zurückgegriffen? (z. B. Gesprächspartner, Internet).
- Welche Unterstützung hätte ich gerne gehabt?
- Was/wer hat mich gefördert?
- Was/wer hat mich behindert?
- Was war neu?
- Was möchte ich noch klären?
- Womit möchte ich mich näher beschäftigen?
- Worüber könnte man schreiben? (Unklare, öfter wiederkehrende Situationen; Situationen, in denen Schwierigkeiten und Konflikte auftreten; Belastende Situationen; Auftretende Problemstellungen und Lösungsüberlegungen; Erfolge, ihre Ursachen und Wirkungen; Eigene Ideen, Verbesserungsvorschläge, Rahmenbedingungen, Visionen, Wünsche; Eigene kurzfristige Zielsetzungen, mittelfristige Absichten, langfristige Pläne).

– Resümee: Welche Erkenntnisse habe ich aus dem Lernprozess gewonnen? Was kann ich heute besser als vorher? Was habe ich gelernt? Welche Schlussfolgerungen kann ich daraus für spätere Situationen zu ziehen? [3, S. 24-25].

Für die Praktikumsnachbereitung können Methoden für die Auswertung des Praktikums zur Verfügung den Studierenden stehen:

„Stimmungsbarometer“ (Je nachdem, wie ihnen das Praktikum gefallen hat, ordnen sich die Schülerinnen mit Klebepunkten den entsprechenden Gesichtern zu. Das liefert einen schnellen, ersten Überblick).

„Spitzer Stein – runder Stein“ (Es werden zwei Steine in die Gesprächsrunde

gegeben: ein spitzer und ein runder Stein. Die Studenten berichten, wenn sie den spitzen Stein in die Hand nehmen, von ihren negativen Erfahrungen. Nehmen sie den runden Stein in die Hand, berichten sie von ihren positiven Erfahrungen).

„Vorher – nachher – jetzt“ (In die Mitte des Sitzkreises werden drei Stühle gestellt. Nacheinander werden die Studenten gebeten, sich auf den „vorher-“, „nachher“ - oder „jetzt - Stuhl“ zu setzen. So entscheiden die Studenten, ob sie von ihren Erwartungen vor dem Praktikum, ihren Erfahrungen nach dem Praktikum oder von ihren jetzigen Gedanken berichten möchten) [1, S. 2].

„Stummes Schreibgespräch“ (Mehrere große Plakate, beschriftet mit jeweils einer Frage oder einem Impuls, werden auf Tischen ausgelegt. Die Studenten gehen um die Plakate herum und nehmen schriftlich Stellung. Die Antworten der Mitschülerinnen können schriftlich kommentiert werden. Wichtig ist es, dass die Gespräche nicht erlaubt sind. Beispiele: Praktikanten sind (k)eine Hilfe in der Schule! Wäre dies der richtige Beruf für mich? Warum? Was hat mir an Lehrerberuf besonders gefallen? Was hat mir an diesem Beruf nicht gefallen?).

„Brief an die beste Freundin“ [1, S. 3]. Dabei sollen die Studenten sich mit den Augen der Betreuerin selbst beurteilen. Rundtischgespräch „Meine Erfahrungen im Praktikum“. Ideen können mit Hilfe eines Brainstormings gesammelt werden:

- Probleme gab es ...
- Richtig schön war ...
- Kontakt habe ich bekommen zu ...
- Tätigkeiten, die ich gern ausgeführt habe ...
- Ich fand das Praktikum nützlich für ...
- Kenntnisse, die ich erworben habe ...
- Ungewohnt für mich war ... [1, S. 1].

„Volltreffer“ [1, S. 3]. Die Studenten werden gebeten, mit Pinnwandsteckern die einzelnen Aspekte ihres Praktikums zu bewerten (Aufstiegsmöglichkeiten, Spaß, Hilfe für die Berufswahl, Körperliche Anforderungen, Geistige Anforderungen u. a. m.). Wie beim Dartspiel liegt die beste Bewertung in der Mitte, die schlechteste im äußeren Ring.

Zur Vorbereitung und Auswertung des Praktikums eignet sich auch die Methode „Meine Stimmungs-, Wetterlage“: Skizzen verschiedener Wetterlagen werden auf farbig passende Pappe gezeichnet (z. B. Sonne: gelb; Regen: blau; Nebel: grau) und an die Tafel geklebt. Die Studenten notieren ihre Gedanken vor, bzw. nach dem Praktikum auf Papierstreifen, versehen diese auf der Rückseite mit ihrem Namenskürzel und stellen sich entweder zu „ihrem“ Plakat oder kleben es zu der passenden Wetterlage. Zur leichteren Fixierung kann man ein Foto machen, das nach dem Praktikum als Grundlage für die Auswertung dient: Wie ist die Stimmung nach dem Praktikum? Welches sind die Ursachen für diese Veränderungen? [2, S. 2].

**Schlussfolgerungen.** Das Praktikum hat zum Ziel, die Studierenden an die selbständige berufliche Tätigkeit heranzuführen. Sie sollen befähigt werden, die bisher im Studium erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in Berufsfeldern zu erproben und anzuwenden. Das Praktikum dient Ausbildungszwecken und somit in erster Linie dem Erwerb beruflicher Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen. Das

Lernen und die Kompetenzentwicklung stehen im Vordergrund. Aber die Studierenden sollen noch fertig sein, ihr eigenes Praktikum auszuwerten. Ein Praktikumsbericht sollte ein Erfahrungsbericht sein, welcher die wissenschaftliche Auseinandersetzung und Reflexion in pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Praxisfeldern dokumentiert. Darum sind die Methoden, die bei der Auswertung des Praktikums helfen können, so wichtig bei der Praktikumsvor- und Praktikumsnachbereitung.

#### LITERATURVERZEICHNIS

1. Materialien für die Praktikumsnachbereitung. Anna-Siemsen-Schule. Region des Lernens. Leitstelle 2 an der Berufsbildenden Schule 7. Hannover. 8 S. URL: [http://www.provinz.bz.it/bildungsfoerderung/downloads/Bsp\\_PraktikumsnaPra\\_BBS\\_Hannover.pdf](http://www.provinz.bz.it/bildungsfoerderung/downloads/Bsp_PraktikumsnaPra_BBS_Hannover.pdf). (Last accessed: 03.03.2018).
2. Materialien für die Praktikumsvorbereitung Anna-Siemsen-Schule. Anna-Siemsen-Schule. Region des Lernens. Leitstelle 2 an der Berufsbildenden Schule 7. Hannover. 5 S. URL: [http://www.provinz.bz.it/bildungsfoerderung/downloads/Bsp\\_Praktikums\\_vorb\\_BBS\\_Hannover.pdf](http://www.provinz.bz.it/bildungsfoerderung/downloads/Bsp_Praktikums_vorb_BBS_Hannover.pdf). (Last accessed: 03.03.2018).
3. Schüßler I. Hinweise zur Praktikumsvorbereitung und -begleitung. Ludwigsburg, 2009. 52 S. URL: [https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-apxx-t-01/gfx/Daten/Dateien\\_Downloadbereich/Bewerbungstipps\\_reader-2009.pdf](https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-apxx-t-01/gfx/Daten/Dateien_Downloadbereich/Bewerbungstipps_reader-2009.pdf). (Last accessed: 28.06.2018).
4. Weigmann J. Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning : Max Hueber Verlag, 1999. 161 S.
5. Глузман О. Методологічні засади дослідження університетської педагогічної освіти. Психологія і суспільство. 2008. № 2. С. 8-44.
6. Татаріна І. О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 20 с.

#### Summary

*The article is devoted to the problem of preparation for the future foreign language teachers pedagogical practice and conducting self-evaluation based on its results. It was emphasized that pedagogical practice serves educational purposes, first of all, to obtain professional knowledge, skills and pedagogical experience. The pedagogical principles that approximate the process of learning a foreign language to real conditions are outlined: simulation of situations close to the real ones in the educational process; open and flexible learning based on the principles of respect and tolerance for students; socially integrated forms of exercise; development of communication skills. Considered some methods that allow to conduct self-analysis of pedagogical practice and draw conclusions about the course of its further education. The method of inversion, based on the psychological reception "from the opposite" and the method of unfinished sentences, is chosen for the preparation of the practice. The importance of keeping a diary is emphasized, which will help gather important materials for a pedagogical practice report. A set of questions is included that should be included in the diary so that in the future it would be possible to draw some conclusions and summarize the results. For evaluation of the course of pedagogical practice, creative methods are suggested: "Barometer of mood", "Acute stone - smooth stone", "Before – after – now", "Letter to the best friend", etc. It is noted that the report on pedagogical practice should be documented with all the experience gained, which should include both scientific assessment and self-assessment in the educational and educational planes of the work.*

**Key words:** *preparation for pedagogical practice, self-evaluation, future foreign language teachers, pedagogical principles, open learning, flexible teaching, real situations, methods of evaluation.*

## АУДІЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗШИРЕННЯ МОВНОГО ПОРТФОЛІО СТУДЕНТІВ ІСТОРИЧНОГО ПРОФІЛЮ

*Стаття присвячена проблемі використання аудіювання, як одного із найголовніших засобів для створення мовного портфоліо студентів. У ній висвітлюються основні складові, підходи та етапи його проведення під час занять. Наведено приклади та пояснено кожний етап виконання аудіювання під час занять зі студентами історичного факультету. Також надається всі результати та висновки із проведених нами досліджень щодо використання аудіювання як засобу для розширення словникового запасу студентів, ознайомлення із різними граматичними конструкціями, а також як основи для отримання і розуміння інформації із подальшим перетворенням її у засіб комунікації.*

**Ключові слова:** аудіювання, навички, комунікація, діагностичний підхід, аудіо- та відеоматеріали.

Аудіювання – одна із найголовніших навичок, якою повинен володіти сучасний студент та працівник, оскільки вона є основним складовим елементом акту комунікації, котра не може бути успішно сформована поки ви не будете переконані у тому, що ви правильно зрозуміли все сказане. До того ж аудіювання є найважливішою навичкою, якою потрібно оволодіти оскільки вона забезпечує цінний та значний інформаційний внесок необхідний для розвитку мовних і продуктивних компетенцій.

На жаль, сучасні педагоги відсувають розвиток цієї навички при вивченні іноземної мови на другий план, приділяючи більше уваги розвитку навичок говоріння та граматики. Однак, сучасні дослідження стверджують, що люди при розмові проводять 40-50% слухаючи її, а не відтворюючи. Це означає, що студенти залучені до даного виду діяльності частіше, ніж у інші форми комунікації. Як показують попередні дослідження, оволодіння іноземною мовою повинно базуватися на основному принципі оволодіння рідної мови: спочатку сприймання інформації а потім її відтворення [1, 3].

Мета даної статті полягає у висвітленні основних принципів та понять такого виду освітньої діяльності як аудіювання, показати основні переваги даного засобу навчання, надати приклади використання аудіювання під час заняття й довести значущість даного виду діяльності при розбудові мовного портфоліо студентів-істориків.

Багато педагогів, після проведення першого аудіювання зі студентами, стикалися із проблемою повного нерозуміння певного аудіозапису та не вміння виконання даного виду завдання (аудіювання). По-перше, тут відіграє велику роль досвід у його виконанні, а по-друге певні лінгвістичні та соціально-культурні фактори. Так, усне мовлення відрізняється від письмового тим, що воно миттєве, що означає необхідність сприйняття його одразу без можливості будь-якого повторення. Мовлення, як правило, не заплановане і часто включає різні процеси побудови такі як вагання/заїкання, скорочені форми, повторення



та інше. Усне мовлення має також лінійну структуру у порівнянні із письмовим, у якої вона ієрархічна. В той час як одиницею письмового дискурсу є речення, то одиницею у розмовному дискурсі це може бути і слово, і фраза. Більшість висловлювань, які використовуються є кон'юнкти та ад'юнкти. До того ж, усне мовлення зазвичай контекстозалежне й особистісне, що, припускає/включає спільне попереднє знання даної теми. Останнє, що варто зазначити це те, що даний вид дискурсу може бути представлений багатьма різними акцентами, стандартними та нестандартними, регіональними та іншими [2, 108].

Науковці стверджують, що аудіювання включає дві основні цілі: 1) навчальна, оскільки студентам важливо розвивати свої навички аудіювання для того, щоб розуміти розмовну англійську мову на телебаченні та радіо чи у спілкуванні з людьми; 2) засіб навчання, так як аудіювання надає змогу й допомагає студентам запам'ятовувати нові слова і вирази, граматичні конструкції [10].

Включаючи до плану свого заняття роботу із аудіо матеріалами, то слід при плануванні даного виду діяльності звернути увагу на структуру самого виду завдання. Воно включає три основні етапи:

- Дотекстовий етап, у ході якого Ви готуєте студентів до прослуховування певного фрагменту.
- Текстовий етап – допомагає слухачам сфокусувати їх увагу на прослуховуванні тексту та викладач допомагає їм зрозуміти його за допомогою запитань.
- Післятекстовий етап, під час якого викладач допомагає студентам об'єднати нову набуту інформацію із попередніми знаннями та надає змогу відтворити нову інформацію [11].

Як зазначає викладач та науковець Нік Пічі, дотекстовий етап повинен включати три основні компоненти: мотивацію, контекстуалізацію та підготовку [11].

Мотивація. Викладач повинен знайти текст, який має бути пов'язаним із певною тематикою заняття, був би цікавим та інформативним і включав вправи, котрі би викликали інтерес у студентів та практикували їх мовні знання.

Контекстуалізація. Наставники повинні створювати завдання до прослуханого тексту таким чином, щоб вони допомагали студентам контекстуалізувати матеріал для прослуховування та змогли використати свої попередні знання та припущення для розуміння тексту.

Підготовка включає в себе повідомлення назви тексту, короткий зміст про події у тексті, пояснення певного граматичного матеріалу та незнайомих слів і виразів.

Згідно з слів науковця студенти повинні прослуховувати текст не менше 3 разів для того, щоб запам'ятати його та у подальшому відтворити його. Варто також зазначити, що всі три етапи мають включати певні завдання. Так, основними на першому етапі є ті, що спрямовані на загальне розуміння тексту (на даному етапі буде достатньо 2-3 загальних запитань).

Під час другого етапу прослуховування від студентів вимагається детальніше розуміння тексту, тому викладач може запропонувати студентам

виконати декілька тестів або відповісти двома-трьома словами на певні запитання.

Третій етап прослуховування включає завдання, яке надає змогу студентам перевірити свої відповіді на двох попередніх етапах і пояснити їх, а також надає змогу студентам відтворити прослуханий фрагмент тексту.

Етап після прослуховування також включає в себе певні види завдань: реакція на зміст тексту та аналіз різних мовних особливостей даного тексту. Реакція на зміст тексту проводиться у формі дискусії, де студенти на запитання до почутого фрагменту надають свої думки щодо даної інформації. Аналіз мовних особливостей даного тексту - це пояснення та засвоєння нових слів і фраз та граматичних конструкцій даного тексту, а також їх подальше застосування у своєму власному мовленні [11].

Спираючись на той факт, що аудіювання є комплексною процедурою, котра включає у себе різні види обробки інформації. Вони є включеними до складу висхідних та низхідних навичок і мають практикуватися під час заняття.

Так, низхідні вправи допомагають студентам розпізнавати фонетичний та лексичний матеріал для кращого розуміння тексту. Оскільки дані завдання спрямовані на певні структури на лексичному та синтаксичному рівнях, то вони найкраще підходять для студентів із низьким рівнем знань певної мови, тому потребують розширити свої мовні знання. Вони глибше знайомляться із лінгвістичними особливостями дидактичного тексту, а тому швидкість і точність розуміння й відтворення даного фрагменту тексту буде зростати. Для того, щоб розвинути ці навички викладач може запропонувати студентам розпізнати: 1) певні звуки, звукосполучення наголошені склади; 2) прослухати інтонацію певних речень; 3) визначити різні граматичні форми та їх функції.

Висхідні вправи спираються на попередні знання та досвід студентів у сприйнятті та розумінні значення тексту, що прослуховується. Для того, щоб зрозуміти ідею тексту слухачі спираються на свої особисті знання теми, ситуацію та навколишнього світу, пристосовують для сприйняття і розуміння почутої інформації. Дані навички включають прослуховування для загальної картини, основної ідеї або теми та місця дії; аудіювання для певної інформації; відтворення послідовності подій. Варто відмітити, що здібні слухачі одночасно використовують ці види навичок для того, щоб чітко та правильно відтворити почутий фрагмент тексту. Однак, викладачі зазвичай практикують розвиток подібних навичок окремо через їх різнопланову спрямованість [2, 58].

Науковець Філд у своїх працях закликає використовувати "Діагностичний підхід" до аудіювання, котрий дозволяє студентам та викладачам визначати проблеми під час аудіювання й виробляти стратегії для їх усунення. Він визначає такі його особливості:

- Визначення викладачем проблем у студентів з аудіюванням під час перевірки їхніх відповідей шляхом обговорення зі студентами способів як вони дійшли до даного умовиводу, що перешкодило зрозуміти їм даний фрагмент тексту і що варто зробити, щоб покращити навички аудіювання. Наприкінці, викладач виконує зі студентами вправи, котрі спрямовані на подолання проблем із аудіюванням, що виникали під час дискусій.

- Виключення завдань, які спрямовані лише на запам'ятовування. Наставники повинні намагатися включати різноманітні вправи, що спрямовані на обговорення змісту тексту і заохочують студентів до моніторингу їх навичок прослуховування.

- Допомога студентам у розвитку широкого спектру методів/стратегій аудіювання. Пояснення, проектування та регулярна практика й оцінювання того, як визначити основну мету, планування основних завдань та навчання до самоспостереження допоможе студентам контролювати процес аудіювання. Викладач допоможе їм зрозуміти важливість даних стратегій включаючи завдання, які будуть спрямовані на сам процес аудіювання. Так, студенти можуть обговорити, що вони роблять для того щоб підготуватися до аудіювання, як вони сприймають/слідують аудіо запису та визначають основні моменти у ньому. Для того, щоб впровадити дану стратегію викладач повинен змусити студентів зрозуміти те що, існує проблема та є спосіб її вирішення. Таким чином, інструктор описує певний метод, пояснюючи чому він є слушним для даного виду проблеми та надає можливості для практики даного методу у різноманітних ситуаціях.

- Студент є активним учасником процесу, оскільки взаємодіє із текстом та завданнями на різноманітних рівнях. Вони вибудовують значення, розроблять свою власну схему, використовують різні методи та навички, обговорюючи свої результати зі своїми одногрупниками. При цьому спираються на свої мета-когнітивні здібності, щоб побороти труднощі та шукають додаткові можливості для аудіювання поза аудиторією. У процес-орієнтованому середовищі викладач відіграє підтримуючу та настановчу ролі, радше ніж контролюючу та перевіряючу. Замість того, щоб надавати студентам одразу правильну відповідь наставник спрямовує студентів на порівняння відповідей зі своїми колегами та роздуми над тим, як вони прийшли до даного умовиводу. Викладач заохочує студентів до усвідомленого процесу прослуховування, спостерігає за їхніми діями та надає відгуки щодо їхнього виконання даного завдання [2, 39].

Основними порадами для проведення якісного та продуктивного процесу аудіювання є :

1. Початкові прослуховування потрібно проводити за допомогою стандартизованих аудіозаписів, у яких використовуються британські та американські акценти, до того ж їх можна повторити декілька разів при умові, коли студенти не можуть сприйняти матеріал із першого разу. Поступово їх потрібно привчати до акцентів, які і не належать носіям мови, що зустрічаються найчастіше. Рекомендується проводити аудіювання у повній тиші та задіювати невелику кількість людей для продуктивнішого сприймання, тобто якщо велика група, то рекомендується поділити її на декілька підгруп. Поступово слід залучати до процесу аудіювання і реальних носіїв мови, котрих можна запрошувати на заняття для бесіди по темі, в ролі і слухачів і оповідачів, обоє приймають активну участь у процесі, оскільки оповідач може надати як вербальні, так і не вербальні сигнали розуміння того про що ідеться, а оповідач, окрім надання інформації, сприймає сигнали від оповідача та при необхідності повторює певні речення, пояснює перефразовує їх для кращого розуміння.

Багато методистів рекомендують використовувати не лише аудіоматеріали, але і відеоматеріали. Останні значно сприяють розвитку трьох основних аспектів: навички слухання, перекладання та збільшення словникового запасу. Так, за словами науковця Вальбрука, візуальний зміст краще передає зміст та можливість запам'ятати, тому й зростає вплив ілюстрацій [8,19]. Комбінація звуку та картинки є динамічною, одже вона впливає як на очі, так і на слух, при цьому викликає увагу та залучає студентів до участі. Більше того, відео має подвійний контекст: візуальний контекст, який забезпечується серією послідовних картинок та інший контекст забезпечується сюжетом. На думку Пашмакової, індивідуальне сприйняття, розуміння, оцінка та запам'ятовування певного словесного подразника зумовлене контекстом який обрамлює/оточує певну думку/ідею [6, 40]. Так, італійські вчені провели експеримент і дійшли до висновку, що відеоматеріали краще запам'ятовуються студентами, ніж аудіоматеріали. Їх експеримент полягав у наступному: вони поділили студентів на 2 групи, де у одній вони впродовж року використовували лише аудіоматеріали, а з іншою групою лише відеоматеріали, котрі були аутентичні, відповідали змісту та вимогам навчальної програми, а ще включали паралінгвістичну інформацію (в фоновому режимі були присутні людські голоси, звуки автомобілів, телефонні дзвінки та інші). Роботу із відеоматеріалами науковці поділили на 5 етапів: 1) попередній розгляд (пояснення граматичного та лексичного матеріалу із даного відео, надання пояснення щодо соціального та культурного вмісту даного відео); 2) перегляд (включає у себе перегляд повністю всього відео без переривань та пояснення та занотовування основних моментів у спеціальній формі); 3) декодування (студенти передивляються відео іще раз, але цього разу уже із зупинками на певних моментах з поясненням і обговоренням із викладачем); 4) перевірка (перевірка сприйнятого студентами шляхом виконання завдань різної спрямованості та складності); 5) аплікація (створення викладачем жвавої дискусії у студентів, що стосувалася даного відео - шляхом різноманітних видів запитань, які мали включати як набуті знання, так і попередній досвід). Наприкінці року викладачі провели фінальне тестування між двома групами і визначили, що та група, що використовувала впродовж року лише відеоматеріали справилася із усіма завданнями краще і швидше, ніж група, яка використовувала лише аудіозаписи [3, 108-115].

Науковці-методисти виділяють також три основні рівні залучення відеоматеріалів у освітньому процесі [4]:

I. Базовий рівень полягає у використанні відеоматеріалів для проведення обговорень та дискусій на занятті. Прослуховування та перегляд відеоматеріалів надають змогу студентам почути вимову певних слів та інтонацію речень, які вимовляються носіями мови, сприйняти основну ідею даного відео та сприйняти різні погляди, жести і паралінгвістичні сигнали. На даному етапі студенти можуть виконувати лише завдання, котрі пов'язані зі вставлянням пропущеної інформації.

II. Використання відеотехнології для саморефлексії, оцінки навчальних досягнень та у якості практичних завдань для групи. При цьому можуть бути

розглянуті, як наступний рівень інтеграції відеоматеріалів у процес вивчення мови. Завдання, що базуються на даних відеороликах виходять за рамки пасивного перегляду відео, вимагаючи, щоб студенти взаємодіяли та відповіли на запитання по відеоматеріалу.

III. Останні досягнення цифрової відеотехнології привели до величезного потенціалу для запису та редагування відеоматеріалів під час та поза заняттями. Цифрові відеокамери, зручне програмне забезпечення для редагування відео, такі як iMovie, та безкоштовна Веб-база і Веб-хостинг (наприклад, TeacherTube або YouTube), роблять весь процес створення та показ відеофрагментів набагато простішим. Найвищий рівень використання відеотехнології в аудиторії для вивчення іноземної мови передбачає самостійне створення відеоматеріалів студентами [5, 23]. На думку Шросбрі, присутність таких загальних елементів окреслює основні стадії створення відеоматеріалів студентами: період планування відео (написання сценарію), робота з мовними аспектами (словниковий запас, вимова тощо), виробництво фільмів (запис, редагування та публікації), і показ / критика завершеного відео. Крім того, автор підкреслює, що такий підхід є одним з найефективніших способів заохочення до спільного навчання та спілкування серед студентів [7, 76-82].

2. Надавайте вашим студентам список незнайомих слів та відомості про героїв та час і місце даної розмови, але поступово привчайте їх обходитися без такої інформації, оскільки живе спілкування не передбачає підготовки до розмови. Під час заняття дозвольте прослухати студентам без підготовки лише частину тексту, далі поставте запитання по тій частині, яку вони прослухали, потім дозвольте їм почути трохи більше, перш ніж знову ставити ті ж питання тощо; мета питань полягає у тому, щоб допомогти їм розбити їхнє розуміння по частинам на основі поступово нагромадженого свідчення того, що вони чують.

3. Привчайте студентів поступово до сприйняття до аудіо- та відеозаписів із першого разу. Пам'ятайте, що за межами навчального закладу люди іноді мають лише одну можливість почути щось і повинні бути задоволені будь-яким розумінням, яке вони можуть отримати від цієї розмови. В інших випадках вони можуть попросити повторити сказане, але не з очікуванням, що мовець повторить кожне слово, а пояснить, перефразує та спростить сказане.

4. Не використовуйте транскрипт для навчання аудіювання, лише на перших порах, бо студентам потрібно отримати досвід та впевненість у цьому виді діяльності без допомоги написаного. Матеріал можна використовувати трьома способами: 1) прослухайте один раз запис, а потім використайте стенограму для роз'яснення незрозумілих моментів; 2) прочитайте транскрипт перед прослуховуванням тексту для розуміння того, про що буде іти мова та як звучить написане; 3) читайте та прослуховуйте одночасно для відстеження співвідношення між розмовними та письмовими формами мови.

5. Надайте їм можливість прослуховувати матеріал для різних цілей: іноді для розуміння, іноді для мовного наповнення, іноді для вивчення вимови, тобто цілей, що мають відношення як до їхніх інтересів, як до здобувачів іноземної мови, так і до їхніх потреб як потенційних користувачів англійської мови [9].

Отже, опрацювавши вище вказану інформацію, ми почали

використовувати аудіювання як складову частину у плані нашого заняття для студентів першого курсу історичного факультету. Варто зазначити, що всі аудіо- та відеозаписи були автентичними, відповідали темі заняття та містили величезну кількість лінгвістичного матеріалу професійного спрямування. Зазвичай відео добиралися у якості завдання для підкріплення або розширення знань із попередньо пройденної, основної теми.

В основному ми використовували класичний підхід із елементами діагностичного підходу для виконання такого виду завдання. Кожна робота із аудіо- та відеоматеріалами включала такі етапи: 1) дотекстовий етап, де викладач використовував "метод мозкового штурму" та різні види запитань, щоб спрямувати студентів на думку про те, про що вони зараз будуть слухати, повідомляв назву даного аудіо- та відео- фрагменту, пояснював незнайомі слова, вирази та граматичні конструкції; 2) етап прослуховування, коли студенти прослуховували перший раз текст або дивилися відео самостійно без втручання викладача; 3) етап після прослуховування, включав перевірку загального розуміння тексту шляхом відповідей студентів на поставлені загальні запитання по-тексту; 4) етап глибшого/детальнішого сприйняття тексту, котрий включав прослуховування або перегляд відео із зупинкою на певних ключових моментах викладачем із поясненнями або уточненнями із подальшим виконанням завдань; 5) етап-підсумок, коли студенти могли перевірити свої відповіді на попередні завдання шляхом дискусії, пробували відтворити текст та обговорювали основні проблеми, котрі заважали сприйняттю й виконанню завдань до тексту та надавали свої поради та ідеї щодо їх подолання. Варто зазначити, що студенти краще сприймали відеоматеріали, ніж аудіоматеріали, пояснюючи це тим, що їм було цікавіше дивитися відео, де вся інформація була підкріплена картинками, що надавало змогу краще запам'ятати інформацію.

Наведемо один із прикладів використання аудіювання під час заняття із групою істориків. Наше відео мало назву " Why is Herodotus called "The Father of History "? " та підкріплювало попередньо опрацьовану тему: First Historians., що надало нам змогу повторити вже пройдений матеріал і поглибити свої знання за допомогою нової почутої інформації.

Перший етап опрацювання даного відеофрагменту розпочався із використання методу "мозкового штурму", тобто викладач задавав студентам запитання пов'язані із темою відео для того щоб перевірити їхні знання із теми та спрямувати їх на те, про що буде йти у даному тексті (Запитання типу: Who were the first Historians? What do you know about them? Who is the Father of History? Who is Herodotus? What did he do?). Далі викладач повідомив назву відео для того щоб спрямувати студентів про що вони будуть слухати і викликати у них певні асоціації про те, що вони можуть почути. Наступним кроком був запис усіх незнайомих слів та виразів із правильною вимовою, котрі студенти повторили за викладачем (Наприклад: Herodotus /hɪˈrɒdətəs/, will /wɪl/, approach /əˈprəʊtʃ/, Athenian /əˈθiːniən/, rebellion /rɪˈbeljən/, to take revenge on та інші). Також викладач разом зі студентами пригадали вживання та формування The Past Simple Tense та The Passive Voice та надали свої власні приклади щодо

вживання та використання.

Далі студенти переглянули відео вперше, занотовуючи собі найголовніші моменти та факти на їхню думку, без будь-якого втручання викладача під час першого етапу прослуховування. Викладач, у свою чергу, перевіряв сприймання даного відео шляхом загальних запитань по даному відео (Наприклад: What do you know about Herodotus? Why is he called as the father of history? What was his greatest achievement? What did he investigate and describe in his works?). Наступним етапом був перегляд відео студентів із активною участю викладача, що полягала у спрямуванні та наголошенні на основних моментах та змісті відео. Студенти отримали роздаткові матеріали, котрі потрібно було виконати після перегляду відео утретє. Вони склалися із тестів із вибором правильної відповіді, завдань із доповненням речення та завдання, де потрібно було дати повну відповідь на запитання. Завершальний етап роботи полягав у корекції знань студентів шляхом перевірки поданих завдань та проведенням дискусії із подальшим висловленням власної думки студентами щодо певних запитань по даному відео. Для того, щоб повністю відтворити основну інформацію із даного відео ще раз її повторити та запам'ятати, викладач вдався зі студентами до такого прийому як " Mind Mapping", який полягає у способі відображення процесу мислення у вигляді наочної схеми. Створення такої карти дозволяє систематизувати безперервний потік думок, не загубивши при цьому навіть найдрібніших деталей.

Останнє над чим дискутували студенти - це питання того, що заважало їм зрозуміти певні моменти у відео та чому вони припустилися помилок, а також шляхи їх подолання. Найчастіше студенти не змогли сприйняти певну інформацію через швидкий темп розмови із запису й елементарної нестачі словникового запасу та практики із даного виду діяльності.

Таким чином, провівши дане дослідження, ми прийшли до висновку, що аудіювання повинно стати невід'ємним елементом заняття з іноземної мови професійного спрямування. Адже, цей вид освітньої діяльності допомагає майбутнім спеціалістам розширити свій словниковий запас, покращити навички вимови та інтонації, ознайомитися та повторити різноманітні граматичні структури. А саме головне створити собі базу для сприймання інформації, а потім її відтворення у вигляді розмови та під час дискусії на іноземній мові. Впевненість мовця у правильному сприйнятті почутої інформації надає йому можливість для вільного спілкування та висловлення власних думок, що робить його незалежним користувачем/носієм іноземної мови.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Bingol, M. Listening Comprehension Difficulties Encountered by Students in Second Language Learning Class // Journal of Educational and Instructional Studies in the World. 2014. Vol. 4. P. 3-9.
2. Field, J. Listening in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 366 p.
3. Iocoo M. D., Lettieri M., Pugliese G. Aural Comprehensible Input for Intermediate – Advanced Classes in FLT. Current Issues in Second Language Research and Methodology: Applications to Italian as a second Language. Proceedings of a conference, October 11-15, 1988. 106-115

- pp.
4. Masats, D., Dooly, M., & Costa, X. (2009). Exploring the potential of language learning through video making. Proceedings of the EDULEARN09 Conference. 6th-8th July 2009, Barcelona, Spain. [Electronic resource] Available from: [http://divisproject.eu/attachments/083\\_EDULEARN\\_09\\_DIVIS.pdf](http://divisproject.eu/attachments/083_EDULEARN_09_DIVIS.pdf)
  5. Mekheime, M. (2011). The impact of using videos on whole language learning in EFL. AWEJ. 2(2), 5-39.
  6. Pashmakova, K. 1975. The Peripheral Stimuli in Learning English Orthography. Suggesting and Suggestopedia. 1975. 37- 44.
  7. Shrosbree, M., (2008). Digital video in the language classroom. The JALT CALL Journal, 4(1), 75-84. Retrieved from [http://www.jaltcall.org/journal/articles/4\\_1\\_Shrosbree.pdf](http://www.jaltcall.org/journal/articles/4_1_Shrosbree.pdf)
  8. Walbruck, H. A. 1970. A Teaching Tool: Instructional German Language Films. Die Unterrichtspraxis 3:1.
  9. Интернет джерело. Код доступу: <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-tips/ask-the-experts/methodology-questions/methodology-new-ways-to-teach-listening/146394.article>
  10. Интернет джерело. Код доступу: <http://www.cambridge.org/elt/ces/methodology/listening.htm>.
  11. Интернет джерело. Код доступу: <http://www.teachingenglish.org/uk/article/a-framework-planning-a-listening-skills-lesson>.

### **Summary**

*The article is devoted to the study of listening comprehension as a core component for creating a language portfolio for students. We highlight the major components, methods and stages of realization of listening comprehension. The examples and all the stages of listening comprehension during the lessons with the students-historians are provided and explained in the given article. Also, we give all the results and conclusions from all the carried out investigation by us, where we see the listening comprehension as a powerful tool for enriching students' vocabulary, checking out new grammatical constructions and also as a basis for getting and understanding of information with the further conversion of it into a mean of communication.*

**Key words:** *listening comprehension, skills, communication, diagnostic approach, audio and video materials.*



# КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

УДК 377.36:378.4(477.43) «1906/1918»

Сесак Іван,  
м. Кам'янець-Подільський

## МАТЕРІАЛЬНА БАЗА КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО СЕРЕДНЬОГО ТЕХНІЧНОГО УЧИЛИЩА – ОСНОВА ДЛЯ ЗАСНУВАННЯ ДЕРЖАВНОГО УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (1906-1918)

*У статті, на основі архівних документів та рідкісних видань досліджено, що основною базою для заснування та діяльності Кам'янець-Подільського державного українського університету, послужили будівлі та землі середнього технічного училища. Воно почало діяти у 1903 р. у різних будівлях міста. Влітку 1906 р. було завершено будівництво для нього спеціального триповерхового будинку (зараз це головний корпус К-ПНУ ім. І.Огієнка). Училище мало два флігеля: один – у 2,5 поверхи, а другий – одноповерховий, в яких були 31 кімната для службовців закладу, господарські приміщення тощо. Будівлі мали залізні дахи, опалювалися кафельними, залізними та чугунними печами, було своє водопостачання та освітлення від власної станції, що було рідкістю. Технічне училище займало цілий квартал, із садибою, подарованою містом, з розбитим парком, будівлями тощо. При училищі діяли навчальні майстерні: слюсарно – ковальська і столярно – токарна. Училище мало поля, ферму, питомник та інше.*

*У головному приміщенні була училищна церква (св. Миколая), учнівська і фундаментальна бібліотека, 14-17 класних кімнат, кабінети, лабораторії тощо. В училищі були створені добрі умови для підготовки спеціалістів середньої ланки для сільського господарства і промисловості. У ньому поєднувалася сільськогосподарська освіта і технічна (реальна). До Першої світової війни училище було найкращим і «найбагатшим» серед трьох подібних навчальних закладів Київського начального округу. Однак події Першої світової війни, вимушені евакуації училища у 1915 і 1917 роках, розквартирування різних військових формувань (більшовиків, австрійців) призвели до руйнування матеріальної бази училища, особливо у кінці 1917 р. і першій половині 1918р., коли училище перебувало у м. Гадяч Полтавської губернії. Спеціальна комісія у червні 1918 р. оцінила загальні збитки завдані училищу у більш як 125 тис. руб.*

*У липні 1918 р. постало питання про передачу будівель училища для заснування державного українського університету. Професору І.І. Огієнку, як майбутньому ректору, прийшлося прикласти багато зусиль, щоб відремонтувати і привести в належний стан матеріальну базу для відкриття 22 жовтня університету.*

*Отже, солідна матеріальна база технічного училища, що зазнала значних збитків в умовах Першої світової, стала надійною основою для заснування та діяльності першого вищого навчального закладу на Поділлі.*

**Ключові слова:** *технічне училище, матеріальна база, державний український університет, сільськогосподарська і реальна освіта.*

Сьогодні милує око зовнішній вигляд Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Йому 22 жовтня 2018 р. – 100 років з дня відкриття. З плином часу задумуєшся: якою була історія цієї будівлі,

коли вона була збудована, що в ній було до відкриття університету у 1918 р. Як відомо, з нічого чогось не буває. Так було з заснуванням університету. Архівні документи, інші історичні джерела свідчать, що матеріальною базою для створення у Кам'янці над Смотричем університету, були будівлі та землі середнього технічного училища. На жаль, наша історіографія ще не має належних наукових досліджень цієї проблеми.

Отже, актуальність і недостатня дослідженість проблеми, спонукали автора, крім раніше проведеного вивчення [15], більш глибоко дослідити матеріальну базу технічного училища, яка стала основою для заснування у 1918р. державного українського університету.

Зауважимо, що серед середніх спеціальних навчальних закладів Поділля початку ХХ ст. чи не найвидніше місце належить середньому 8-ми класному технічному училищу (1903-1919 рр.), яке було відкрите 21 (8) вересня 1903 р. на основі царського указу від 24 (11) лютого 1902 року [10, 3]. Спочатку училище знаходилось у трьох різних будівлях міста і мало 4 класи і 2 відділення (основні, паралельні). У 1909 р. воно стало повноцінним середнім технічним училищем маючи 8 основних класів, 5 паралельних і 2 реальних (VI і VII), і готувало спеціалістів середньої ланки для сільського господарства та промисловості.

Головною матеріальною основою для плідного функціонування технічного училища послужила нова триповерхова кам'яна будівля, будівництво якої було завершено влітку 1906 р. Вона знаходилась на тодішній вулиці Московській, 2а, а сьогодні Огієнка, 61. За тодішніми підрахунками загальна площа навчального закладу становила 488 квадратних сажень (1 сажень = 316,36 см.), а в цілому садиба, подарована училищу містом, становила 4.200 квадратних сажень.

Крім триповерхового будинку технічне училище мало в своєму розпорядженні два флігелі: один у 2,5 поверхи і другий – одноповерховий. Будівлі технічного училища, як на ті часи, були, досить сучасними. Вони мали залізні дахи, основна будівля отоплювалась кафельними печами, а також у деяких приміщеннях були встановлені додатково залізні і чугунці печі. Вода в будівлю подавалась кінним приводом, з наявної у садибі училища криниці у бак, що знаходився на горищі, а звідти трубами в приміщення лабораторій, кабінетів, туалетів тощо. У лабораторії хімії було самостійне водопостачання з невеликого бака, в який вона подавалась ручним насосом з бочки. Освітлення в училищі було в основному електричне, від власної станції.

До початку Першої світової війни технічне училище мало добру матеріальну базу. Так, в основному приміщенні були : церква (св. Миколая), 14-17 класних кімнат; кабінети: фізичний, природничо-історичний, сільськогосподарський; класи: креслення, малювання і ручної праці; два рекреаційних зали і один гімнастичний (названий з дозволу окружного начальства «гоголівським»); лабораторії: хімічна і технічного аналізу; хімічна аудиторія, лабораторний склад; кабінети: директора, інспектора, лікаря; учительська, канцелярія, прийомна для прохачів, вестибюль, 2 гардероби, 3 туалети, 6 бокових коридорів, приміщення для швейцара тощо. Варто

зазначити, що в усіх класних приміщеннях, залах, церкві, кабінетах, прийомній і канцелярії підлоги були паркетні (дубові), а у лабораторіях, аудиторіях хімії та інших приміщеннях – з цементних плит, у класі ручної праці – дощані.

У флігелях знаходились 31 жила кімната для службовців, 7 складових, пральня і приміщення для прислуги. У садибі училища розміщувалися хлів, льодник, машинне відділення електричної станції тощо. У 1914 р. було звершено будівництво кам'яної кузні при класі ручної праці, що була обладнана необхідними предметами. При училищі діяли навчальні майстерні: слюсарно-ковальська і столярно-токарська.

На ділянці землі, взятій училищем у міста в довгострокову аренду під дослідне поле, знаходився глинобитний будинок, в якому жили прикажчик і служитель ферми. У цьому ж будинку впродовж літніх практичних робіт з сільського господарства проживали деякі учні – практиканти. Крім будинку, на дослідному полі був дерев'яний дощаний хлів для зберігання урожаю і машин, а також кам'яна конюшня для пари коней та криниця з ручним насосом.

Характеризуючи матеріальну базу технічного училища до початку Першої світової війни варто вказати, що ферма і майстерні училища були обладнані усім необхідним. А що стосується складу кабінетів, то в цілому вони хоч і були невеликими, але у відповідності з коштами і потребами. Наприклад, у 1914 р. у фізичному кабінеті було 311 приборів на суму більше 6 тис. рублів, у кабінеті природничих наук було 1.738 предметів і посібників на таку ж суму. [13, 30]. Училище, було «найбагатшим» серед трьох середніх технічних училищ Київського навчального округу.

При училищі існували бібліотеки – учнівська і фундаментальна. На початку січня 1915 р. фундаментальна бібліотека училища мала 1.297 назв (2.700 томів) на суму 5.398 руб. 24 коп. Учнівська бібліотека мала відповідно 1.641 назв (3.585 томів) на суму 2.860 руб. 87 коп. [13, 30]. За зробленими на основі архівних документів підрахунками, педрада училища на 1917 р. планувала виписати для училища 38 періодичних видань. [3, арк. 64-65]. Як на ті часи – це немало.

Варто зазначити, що не дивлячись на належну матеріальну базу, що мало технічне училище, однак перед його адміністрацією завжди стояли, іноді, важко вирішувані проблеми. Так, уже в 1907 р., як це видно із звіту училища, вкрай гострою залишалася проблема водопостачання. Хоч училище і мало дві криниці: одну біля головного будинку, а другу біля флігеля для квартир службовців, однак кількість води у них була недостатньою. Тому училищу нерідко приходилось привозити воду бочками за власні кошти. Нестача води привела наприкінці 1907 р. до такої ситуації, що з листопада місяця заняття у лабораторіях училища були припинені. Тим більше, відбувався процес розширення VI-VIII класів до повних комплектів. Тому господарський комітет училища, приймаючи до уваги, що поповнення нестачі води підвозом бочками обходиться досить дорого, вирішив обладнати допоміжні криниці на училищній садибі, про що і прийнято було клопотання перед міністерством народної освіти [12, 5].

Другим недоліком технічного училища у звіті за 1907 р. відзначалась

відсутність конюшні і хліва для зберігання дров і господарського інвентаря, а також окремих приміщень для приготування гарячих сніданків і під кузню. І, накінець, третім досить суттєвим недоліком була визнана відсутність в училища ділянки землі, на якій можна було б організувати, хоч би у скромних розмірах садоплідівне господарство з питомником і городом для літніх практичних занять вихованців, а також для весняних і осінніх екскурсій з метою наочного ознайомлення учнів перших п'яти класів з рослинами і комахами [12, 6].

У звіті за 1912 рік, серед негараздів у училищі було визнано прогини підлог у приміщенні училища, незадовільний стан тяги у хімічній лабораторії, а також «дурное состояние крыши», яку потрібно було пофарбувати ще у 1911р., внаслідок чого вона могла зогнити [6, 9-10].

В цілому, нове приміщення, як на ті часи, збудоване для училища в 1906 р. з місцевого каменю, розширення матеріальної бази, сприяло успішній роботі цього навчального закладу. Середнє 8-ми класне технічне училище, будучи єдиним на всю губернію навчальним закладом такого типу, зрозуміло, відіграло позитивну роль у підготовці спеціалістів сільського господарства і промисловості.

Посильну допомогу в діяльності технічного училища надавало Подільське земство. У 1905-1909 роках при училищі щорічно відкривались, при перших п'яти класах, паралельні відділення на земські кошти. У 1910 р. на їх утримання було відпущено земством 4 тис. руб. [4, 19].

Згідно циркуляра Міністерства народної освіти з 1906 р., внаслідок того, що Подільське земство відпускало гроші на утримання паралельних класів при училищі, директор технічного училища подавав щорічно губернському земству витяг із звіту, що стосувався господарської частини і оборотів сум на утримання навчального закладу. Більш того, у складі педагогічної ради технічного училища перебував голова Подільської губернської управи П. Олександров.

З 1912 р. Подільське губернське земське зібрання, що виділяло кошти на утримання училища, одержало від Міністерства народної освіти Російської імперії право спільно з Кам'янецько міською Думою брати участь у виборах почесного опікуна технічного училища. Так, наприкінці 1912 р. почесним опікуном було вибрано В. Й. Якубовського, після смерті якого, весною 1915 р. на спільному засіданні, було вибрано гласного Подільського земства по Ушицькому повіту барона С. Майделя.

Як земці Поділля турбувались про технічне училище, видно з того, що з метою правильної організації в училищі сільськогосподарської освіти, за рахунок земства було найнято у Кам'янець-Подільського міського управління: а) з 1908 р. по 1920 р. 7 десятин 1.900 сажень землі під науково-дослідні поля; б) з 1911 р. по 1920 р. 2 десятини 600 сажень для заснування садового господарства (плодового саду, питомника і городу) і в) з 1913 р. на 17 років 10 десятин землі для дослідницького поля [13, 27-28].

У цілому асигнування Подільського земства на підтримку діяльності технічного училища становили перед початком Першої світової війни: у 1912 р. – 4 тис. руб., у 1913 р. – 4.251 руб., у 1914 р. – 4.601 руб. З цих сум 4 тис. руб. виділялись щорічно на утримання паралельних класів, а решта коштів йшла на

оплату орендованих ділянок землі для дослідного поля, сада і питомника [14, 3].

З наближенням театру військових дій Першої світової війни до Поділля, технічне училище, як і інші навчальні заклади та державні установи тих часів, зазнало гіркоти евакуації та значних матеріальних втрат. Вперше училище було евакуйоване у серпні 1915 р. у Ростов-на-Дону.

За розпорядженням військових властей усі предмети і вироби з срібла, бронзи, міді, алюмінію та інших металів, які могли мати застосування у військовій справі, було відправлено на зберігання у Курський артилерійський склад. Також було відправлено багато інших предметів, обладнання лабораторій і кабінетів, без яких потім не могли успішно проводитись заняття. Зокрема, для того, щоб проводити навчання з хімії, у Курськ були відряджені лаборанти для вибору необхідних предметів [2, арк. 47].

Пізніше, у травні 1918 р. директор училища А. А. Биков звертався до Департаменту професійної освіти з проханням вжити усіх належних заходів, щоб повернути у Кам'янець-Подільський з Курська евакуйоване майно до початку навчального року [1, арк. 34]. Однак, повернути його у зв'язку із частими змінами влади в Україні, технічному училищу так і не вдалось.

Плата за навчання (50-100 руб за рік), важкі матеріальні умови життя, необхідність придбання підручників і форми, а також неуспішність окремих учнів тощо, були причиною того, що частина учнів залишила училище до його закінчення. Наприклад, у 1912 р. з училища вибуло 77 чол., а закінчило тільки 32 чол. [10].

Особливо велика кількість учнів почала вибувати з училища у зв'язку з військовими діями під час Першої світової війни та під час евакуації училища у м. Гадяч Полтавської губернії у 1917 р.. Як видно із списків учнів за 1917 р. тільки впродовж квітня місяця з училища вибуло 73 учні [1, арк. 20].

Діяльність училища була порушена внаслідок його реорганізації у липні 1917 р. на основі відповідних розпоряджень Тимчасового уряду. Його було перетворено у 4-річне технічне училище з двома відділеннями: сільськогосподарським (з підрозділами: рослинництва, сільськогосподарської кооперації, зоотехніки і землеробства) і хіміко – технічним. Перші чотири класи становили підготовчу школу з програмою вищих початкових училищ із додатковими заняттями з природознавства і сільського господарства [15, 153].

Після другої евакуації училища влітку 1917 р. у м. Гадяч Полтавської губернії, повернення намічалось на 24-25 серпня (ст. ст.) 1918 р. [2, арк. 258]. Однак, цьому не сприяло як ряд об'єктивних, так і суб'єктивних причин, хоч класні заняття в училищі були закінчені ще у квітні 1918 р. [3, арк. 149].

Ці причини, на наш погляд, найбільш повно розкриває протокол № 25 екстренного засідання педагогічної ради училища від 14 серпня 1918 р., на якому розглядалось питання про повернення училища у Кам'янець-Подільський. На педраді з доповіддю і власним баченням ситуації виступив директор училища А. А. Биков, який повідомив, про становище училища у зв'язку із віддачею будинку училища університету. Згідно пункту IX закону про заснування університету, в силу якого вся садиба з будівлями, що належали училищу, переходить під університет «впередь» до будівництва власного

приміщення університету. При цьому Кам'янець-Подільське міське самоуправління зобов'язалось на цей час надати відповідне приміщення під технічне училище при узгодженні з Міністерством народної освіти.

Далі директор пояснював, що ні один з поверхів бувшого училища не може бути «уступлен» для занять училищу і тільки у третю зміну можуть бути допущені учні технічного училища для лабораторних занять, що було, згідно заяви ректора І. І. Огієнка, незручним, так як спільне користування будинком «предтавит помеху» у роботі як студентів, так і учнів. Інтереси справи вимагають, щоб університет на початку свого існування розвернувся у своєму об'ємі і так, щоб у цьому йому ніщо не заважало. За заявою ректора міське самоуправління пропонувало надати для занять училищу колишнє комерційне училище п. Підгурського. Через рік університет зміг би віддати один поверх для училища. Із доповіді директора також з'ясувалося, що виїзд у Кам'янець-Подільський або залишення училища в Гадячі є компетенцією педагогічної ради.

Педрода, маючи на увазі незручності, що виникали внаслідок переходу училища в чуже приміщення, де б воно не знаходилося, постановила більшістю 4-х проти 3-х голосів, запросити терміновою телеграмою Кам'янець-Подільське міське самоуправління, які приміщення будуть відведені після повернення училища, а також прийняти заходи для в'яснення питання про відповідні приміщення для училища в м. Гадяч на 1918/19 навчальний рік, якщо Кам'янець-Подільське міське самоуправління чомусь не надасть відповідного приміщення [2, арк. 292].

Як бачимо, хоч і наближався початок нового навчального року, директор училища і його однодумці (два нові вчителі, мешканці м. Гадяч), вирішили не спішити з поверненням училища у м. Кам'янець-Подільський, хоч з таким рішенням педагогічної ради не були згодні три учителі, які залишились в меншості і працювали в училищі в кам'янецький період.

Такі учителі як В. Злотчанський, П. Мегракен, В. Волонтиров категорично стояли за негайний переїзд технічного училища у м. Кам'янець-Подільський, надіялись на можливість ще до 1 вересня влаштуватись у місті над Смотричем. І, хоч, на один рік тимчасово приміщення відійшло під університет, однак у наступні роки, так як для університету планувалось будівництво нового корпусу, перейти у свої колишні приміщення.

Залишені, внаслідок евакуації технічного училища влітку 1917 р. у м. Гадяч, вільні навчальні приміщення і квартири учителів і службовців училища, були місцем розквартирування різних військових формувань наприкінці 1917 – першої половини 1918 років. Частина майна, яка була залишена на зберігання у шафах і окремих кімнатах розкрадалась і знищувалась.

Цікавими в цьому плані є щотижневі повідомлення (рапорти) директору училища А. А. Бикову в м. Гадяч наглядача училища Е. С. Лукашевича, який разом з деякими іншими службовцями залишився в м. Кам'янець-Подільську для нагляду за училищем і фермою. Цінною у цьому плані є архівна справа №1278, що зберігається у ДАХО, в якій містяться щотижневі дані про нищення матеріальної бази училища і проблеми, які виникали навколо цього процесу в

умовах війни.

Як свідчать донесення Є. С. Лукашевича, наприклад, за березень – квітень 1918 р. з приходом австрійських військ у місто, велике приміщення училища було зайняте автомобільною майстернею. У перший день свого перебування в училищі австрійці самовільно відкрили зачинені кімнати, забрали меблі, а поламані спалили. На протест Є. С. Лукашевича австрійці заявили, що тепер війна, дров ми не купуємо і користуємось тим, що є під руками [2, арк. 39].

У рапорті за 25 березня – 1 квітня 1918 р. Є. С. Лукашевич вказував, що австрійські солдати, які зайняли училище, розламали двері і господарюють, як і більшовики, в усіх кімнатах, які були закриті. На протести не звертають ніякої уваги, розпоряджаються як їм хочеться. «Розорення йде повне і допомоги ні від кого немає», – жалівся Є. С. Лукашевич [2, арк. 37]. А в наступному рапорті він підтверджував свою думку, що австрійські війська нічим не відрізняються від більшовиків: знищували і завдавали шкоди училищному майну, а флігель училища був зайнятий мусульманським батальйоном, солдати якого жили дуже брудно [2, арк. 181].

Однак, не дивлячись на важкі матеріальні втрати, яких зазнавало технічне училище, доля повернулась дещо в іншому напрямі. Ще 16 березня 1918 р. приміщення училища було оглянуто комісією з представників міста, що турбувались про заснування у місті над Смотричем державного українського університету, вибирали для нього приміщення не тільки технічного училища, але й духовної семінарії і духовного училища [2, арк. 39-40]. Однак, вибрали, будівлі технічного училища, які стали основою для створення університету.

Щоб визначити, якої шкоди було завдано училищу від перебування в ньому різних військ, на основі заяви директора А. А. Бикова, Кам'янецьким повітовим комендантом для огляду училища була скликана комісія. Як видно із акту складеного 7 червня 1918 р. про стан будівель і садиби училища, комісія встановила факт безжалісного руйнування училища військовими частинами, які змінювались. В акті було зазначено факти ніким не виправдані крадіжки і бездумного руйнування залишеного майна і архіву. Загальні збитки завдані училищу, за підрахунками членів комісії, становили 125.417 рублів [2, арк. 294].

Кошторис складений членами комісії з 76 пунктів дає можливість побачити, який великий об'єм роботи треба виконати, щоб відновити матеріальну базу училища. Професору І. І. Огієнку, який прибув 6 липня у місто, як майбутньому ректору університету, прийшлося провести велику підготовчу роботу, прикласти багато зусиль щоб відремонтувати і оновити, привести у належний стан матеріальну базу для відкриття 22 жовтня 1918 р. державного українського університету. На початку 1919 р. до університету практично відійшла вся територія, цілий квартал, який раніше займало технічне училище. Вулиця стала називатися Університетська.

Отже, солідна матеріальна база технічного училища, яка зазнала значних втрат в умовах Першої світової війни та національно – визвольної революції, стала основою для заснування та діяльності першого вишу на Поділлі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Державний архів Хмельницької області (ДАХО). Ф.66. Оп.1. Спр.1272.
2. ДАХО. Ф.66. Оп. 1. Спр. 1278.
3. ДАХО. Ф.66. Оп. 1. Спр. 1280.
4. Отчёт Подольской губернской управы по делам земского хозяйства по отделу народного образования за 1910 год. Каменец-Подольск, 1911.
5. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии промышленных училищ и ремесленных классов и отделений округа за 1903 год. Статистические таблицы... (И.Промышленные училища). К.,1904. Ведомость № 7.
6. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии средних и низших технических училищ за 1912 год. К.,1913.
7. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии средних и низших технических училищ за 1912 год. Статистические таблицы... К.,1913. Ведомость № 8.
8. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии средних и низших технических училищ за 1912 год. Статистические таблицы... К.,1913. Ведомость № 2.
9. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии средних и низших технических училищ за 1912 год. Статистические таблицы... К.,1913. Ведомость № 9.
10. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии средних и низших технических училищ за 1912 год. Статистические таблицы... К.,1913. Ведомость № 1.
11. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии средних и низших технических училищ за 1912 год. Статистические таблицы... К.,1913. Ведомость № 3.
12. Отчёт попечителя Киевского учебного округа о состоянии средних и низших технических училищ за 1907 год. К.,1908.
13. Подольское Губернское Земство. Отчёт по отделу народного образования за 1914 год. Константиноград: Типография И. Л. Ицковича, 1916. 121 с.
14. Свод постановлений Подольского губернского земского собрания по народному образованию. Август 1911 – май 1914 г. Каменец-Подольск, 1914.
15. Сесак І.В. З історії Кам'янець-Подільського середнього технічного училища (1903 – 1919 рр.) // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2002. Т.2. С.147-157.

### Summary

*In the article, on the basis of archival documents and rare editions, it was investigated that the main base for the foundation and the activities of the Kamyanets-Podilsky State Ukrainian University served as the buildings and lands of the secondary technical school. It began to operate in 1903 in different buildings of the city. In the summer of 1906, the construction of a special three-story building for him (now the main building of the K-PNU named after I. Ogienko) was completed. The school had two wings: one - in 2.5 floors, and the second - one-story, in which there were 31 rooms for employees of the institution, utility rooms, etc. The buildings had iron roofs, tiled floors, iron and cast iron furnaces had their own water supply and lighting from their own station, which was uncommon. The technical school occupied a whole quarter, with a mansion, a donated city, with a broken park, buildings, etc. At the school there were educational workshops: metalwork - forging and carpentry - turning. The school has little field, farm, nursery and so on.*

*In the main room there was a school church (St. Nicholas), pupils' and fundamental libraries, 14-17 classrooms, classrooms, laboratories, etc. Good conditions were created for the training of middle-level specialists in agriculture and industry. It combines agricultural education and technical (real). Before the First World War, the school was the best and "richest" among the three similar educational establishments of Kyiv's primary district. However, the events of the First World War, forced evacuation of the school in 1915 and 1917, the division of various military formations (Bolsheviks, Guardians) led to the destruction of the material base of the school, especially in the late 1917 and the first half of 1918, when the school was in the city. Gadyach of the Poltava province. Special commission in June 1918 estimated the total damage caused to the school in more than 125*



thousand rubles.

*In July 1918, the question arose about the transfer of school buildings to the foundation of the state Ukrainian university. Professor II Ogienko, as the future rector, had to make a lot of effort to repair and bring to a proper condition the material base for the opening of the university on October 22.*

*Consequently, the solid material base of the technical school, which suffered significant losses in the conditions of the First World, has become a solid foundation for the founding and operation of the first higher educational institution in Podillya.*

**Key words:** *technical college, material base, state Ukrainian university, agricultural and real education.*

УДК 378.4. 093.5-057 (477.43-21) „1918/1920”

**Завальнюк Олександр,**  
м. Кам'янець-Подільський

## **КАДРОВИЙ СКЛАД ІСТОРИКО-ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ (1918-1920 РР.)**

*Висвітлюються процес формування, діючий склад, проблеми з наповненням штату та науково-освітня спрямованість професорсько-викладацької корпорації історико-філологічного факультету – провідного підрозділу Кам'янець-Подільського державного українського університету, який вніс певний вклад у підготовку педагогів-істориків і філологів для української середньої школи і водночас залишив яскравий слід в історії молодшої національної вищої школи, масовому поширенні історичних, мовно-літературних та інших знань в українському суспільстві доби революції. Визначено основні етапи діяльності із наповнення викладацького колективу факультету потрібною кількістю вчених, що спеціалізувалися в галузі історії України, всесвітньої історії, культури, мово- і літературознавства, іноземних мов тощо, зазначено кадрові проблеми, які так і не були вирішені у той період.*

**Ключові слова:** *Кам'янець-Подільський державний університет, історико-філологічний факультет, професори, приват-доценти, лектори, вступні лекції, лекційні курси.*

Пройдений українською вищою школою складний історичний шлях позначений як значними результатами в її організації, становленні і вдосконаленні, визначенням свого видного місця в освітній системі і суспільному житті, так і великою залежністю від державно-політичних чинників, позиція яких досить часто ставала вирішальною у майбутній долі. У зв'язку з цим змінювалися вектори її розвитку, з'являлися обставини, які у різні періоди життя вишів негативно впливали на їхнє становище, перешкоджали нормальній роботі, призводили до закриття.

Один із часових відтинків, сповнений новаторського пафосу, активної багатогранної діяльності, характеризується становленням новітньої національної вищої школи в 1917-1920 рр. Тоді, завдяки розбурханій

революційними свободами і прагненням до торжества національної ідеї, активній діяльності організованої української громадськості, патріотичній ініціативі і підтримці науково-освітнянських кіл і, не в останню чергу, конструктивній, далекоглядній позиції молоді державної влади вдалося досягти, здавалось, недосяжної мрії народжуваної нації і заснувати перші національні університетські заклади, до яких належав і багатофункціональний Кам'янець-Подільський державний український університет (К-ПДУУ). Його місце в історії національної вищої освіти загалом ґрунтовно дослідили і об'єктивно оцінили вітчизняні вчені, створивши багату наукову літературу, що нараховує більше сотні позицій [1; 2; 3, с. 309-450; 4, с.313,320, 321].

Структурні навчальні підрозділи цього славетного вишу, заснованого 100 років тому, також стали предметом окремих досліджень. Вони створили надзвичайно цікаву і різноманітну з погляду профільної специфіки мозаїку життя та невтомної діяльності викладачів і студентів різних фахів. Це стосується й історико-філологічного факультету К-ПДУУ, якому присвячено перші дослідницькі статі [5; 6]. Утім проблема його кадрового наповнення упродовж усього періоду діяльності з'ясовано все ще недостатньо.

Мета статті полягає у висвітленні процесу формування в університеті науково-педагогічних кадрів історичного і філологічного профілів, використання їх у навчальній праці та з'ясування кадрових проблем, які утруднювали нормальну роботу історико-філологічного факультету зазначеного вишу в 1918-1920 рр.

Названий навчальний підрозділ зафіксований у прийнятому у серпні 1918 р. „Законі про заснування Кам'янець-Подільського державного українського університету” як такий, що мав запрацювати вже першого навчального року. Крім нього, восени 1918 р. відкрився й фізико-математичний факультет. Інші два (назви відсутні) запланували на пізніші терміни [7, с.206]. Згідно зазначеного юридичного акта, конкурс на заміщення вакантних посад 1918-1919 н. р. не проводився, натомість штат науково-педагогічних працівників формувався виключно наказами міністра освіти. Так одними з перших до університету призначили гуманітаріїв – в. о. екстраординарних професорів кафедри історії мистецтва і української церкви відповідно приват-доцента Петроградського університету К. В. Широцького і викладача Катеринославської духовної семінарії, магістра богослов'я В. О. Біднова, на посаду ординарного професора кафедри грецької словесності перевели професора Ніжинського історико-філологічного інституту В. І. Петра; в. о. приват-доцентів кафедр слов'янської філології і української літератури – професорських стипендіатів університету св. Володимира М. О. Драй-Хмару і Л. Т. Білецького, кафедри історії України і кафедри філософії – галицьких вчених І. П. Крип'якевича і С. В. Балая [8; 9; 10; 11; 12; 13]. 12 жовтня міністр видав наказ, яким відкомандирував І. І. Огієнка до Кам'янця-Подільського на роботу ректором українського університету. За ним залишалися попередні посади – приват-доцента по кафедрі російської мови і словесності університету Св. Володимира [14] і екстраординарного професора по кафедрі історії української мови Київського державного українського

університету [15]. Тож він мав право, попри виконання своїх адміністративних обов'язків, викладати зазначені навчальні предмети у новому виші. На цьому список професорів і приват-доцентів, призначених восени 1918 р. до університету і яких можна було використати у навчальному процесі історико-філологічного факультету, вичерпався. Якщо врахувати, що до виконання своїх обов'язків не змогли приступити К. В. Широцький (через важку хворобу), І. П. Крип'якевич і С.Балей (їх застали події Листопадової революції у Галичині), то виходить, що до викладацької праці приступили усього 6 вчених-гуманітаріїв: І. І. Огієнко (викладав історію української мови), В. І. Петр (грецька мова для початківців), В. О. Біднов (історія української церкви та історія братств), Л. Т. Білецький (історія української літератури), М. О. Драй-Хмара (слов'янознавство, історія польської мови) [7, с.357, 358-359]. Через відсутність І. П. Крип'якевича і С. В. Балея в осінньому семестрі 1918-1919 н. р. не викладалися відповідно історія України, методологія історії та вступ до філософії, психологія, на які студенти попередньо записалися. Свою викладацьку діяльність новопризначені професори і приват-доценти розпочинали вступними лекціями на довільні теми. Враховуючи замалу кількість викладачів, навчання в осінньому семестрі відбувалося без поділу студентів на групи, які формувалися на класичному, слов'янсько-українському, романо-германському та історичному відділах.

Наступний етап кадрового наповнення припав на весняний семестр 1918-1919 н. р. Для виконання навчального плану потрібна була додаткова кількість викладачів. Вирішенням цього питання активно зайнявся у січні 1919 р. новий міністр народної освіти І. І. Огієнко. Ним було призначено на посади: в. о. екстраординарного професора по кафедрі романської філології - Д. Шелудька, приват-доцента університету св. Володимира; в. о. екстраординарного професора по кафедрі історії - П. В. Клименка, приват-доцента університету св. Володимира; приват-доцента по кафедрі української історії - П. Г. Клепатського, професорського стипендіата Новоросійського університету; приват-доцентом по кафедрі історії – Д. І. Дорошенка, члена НТШ і УНТ, відставного міністра закордонних справ Української Держави; приват-доцента по кафедрі української літератури – М. А. Плевако, професорського стипендіата Харківського університету [16; 17; 18; 19; 20]. Призначений тоді ж на посаду приват-доцента кафедри порівняльного мовознавства Б. О. Ларін, професорський стипендіат Петроградського університету, мав приступити до роботи аж з 1 липня 1919 р., утім у Кам'янці-Подільському так і не з'явився [21]. У березні призначений міністром І. І. Огієнком по кафедрі церковної археології на богословському факультет кандидат богослов'я, протоієрей Ю. Й. Сіцинський розпочав читати спецкурс з історії Поділля для студентів-істориків [22]. Була спроба залучити до викладання лекційного курсу з історії України професора М. С. Грушевського. Проте той навідріз відмовився. На його позицію не вплинуло обрання радою професорів почесним членом вишу [23, с.219], [24]. Не всі призначені (Д.Шелудько) приступили до роботи у першому півріччі 1919 р., що пояснюється певними причинами. Загалом із забезпеченням навчального

процесу науково-педагогічними кадрами факультет на той час проблем не мав. Хоча відряджений у квітні за кордон для придбання латинських шрифтів для університетської друкарні Д. І. Дорошенко в Україну не повернувся [25].

Влітку 1919 р. робота з призначенням нових кадрів історико-філологічного профілю продовжилася. Новий міністр народної освіти А. В. Крушельницький затвердив результати виборів таких науковців: приват-доцентом кафедри російської літератури – П. П. Филиповича, літературознавця і секретаря комісії із видання творів українських класиків; приват-доцентом кафедр російської історії – О. К. Еланича, магістранта університету св. Володимира; в. о. приват-доцента по кафедрі класичної філології – Г. М. Іваницю, професорського стипендіата К-ПДУУ; приват-доцентом по кафедрі полоністики – Л. Б. Б'ялковського, доктора філології Краківського університету; лекторами іноземних мов стали Г. К. Ватич (французька) і О. О. Попович (німецька) [26; 27; 28; 29]. З-поміж вказаних осіб до викладацької роботи приступили двоє останніх. Л. Б. Б'ялковського відрядили до Польщі за літературою з полоністики, але звідти він не повернувся. Іншим перешкодили воєнні дії. Коли розпочався 1919-1920 н. р., на посаду ординарного професора по кафедрі мовознавства та санскриту тимчасово прикомандирували Є. К. Тимченка, відомого мовознавця, який повертався з Європи [30]. Тоді ж призначення на кафедру нового українського письменства отримав В. Бірчак, але до роботи не приступив [31]. Щоб зняти кадрову проблему, до роботи на факультеті з жовтня 1919 р. залучили науковця із богословського факультету І. А. Любарського. У листопаді його обрали на посаду приват-доцента по кафедрі класичної філології [32]. Словом, на цьому етапі поповнення факультетських кадрів було мінімальним.

У весняному семестрі 1919-1920 н. р. чисельність кадрів практично припинилася. Їх поповнив лише Й. Л. Пеленський, якого призначили приват-доцентом по кафедрі історії всесвітнього мистецтва (раніше працював на такій же посаді в Київському українському університеті) [31; 33]. Влітку з'явився наказ міністра освіти про призначення С. Ю. Гаєвського приват-доцентом по кафедрі російської мови і літератури [29].

Через поразки українського і польського військ в ході війни з більшовицькою Росією і наступ противника на Поділля у липні 1920 р. університет покинули І. І. Огієнко, В. О. Біднов, Л. Т. Білецький. Дещо раніше до Чехії для лікування відбув В. І. Петр. До навчальної праці на історико-філологічному факультеті вони так і не повернулися, хоча ще якийсь час і значилися у штатному розписі. Це створило серйозну проблему на початку третього навчального року, який розпочинався за більшовицької влади. Якщо врахувати ще й від'їзд до Києва у травні 1920 р. Є. К. Тимченка, то з'ясується що науково-педагогічний потенціал факультету зменшився на 5 ключових фігур, які ніким було замінити. Не вистачало науковців для викладання нових дисциплін. Оголошений у червні 1920 р. радою професорів вишу конкурс на заміщення вакантних посад із західноєвропейської літератури, полоністики, мовознавства, класичної філології, філософії, всесвітньої історії, слов'янознавства та лекторів іноземних мов фактично не був

проведений, якщо не брати до уваги появу в листопаді 1920 р. в штаті факультету К. А. Поля, лектора німецької мови для початківців [34]. У вересні до викладацької роботи приступила і лектор педагогіки С. Ф. Русова [29]. Щоб виконати навчальний план п'ятого по рахунку семестру з історичних дисциплін запросили двох вчених з богословського факультету – приват-доцентів Й. Ф. Оксіюка і П. В. Табінського. Помилково в розклад занять вводили прізвища викладачів, які знаходилися поза межами УНР, очевидно сподіваючись на їхнє повернення, як і української влади [7, с.412, 414]. 7 грудня 1920 р. в. о. комісара К-ПДУУ Д. Мізін видав наказ, за яким історико-філологічний і правничий факультети ліквідовувалися, а на їх базі утворювався факультет соціальних наук [7, с.775], який, по суті, підсумував роботу навчального підрозділу, що готував кадри для української національної школи.

За української влади вчені-історики і філологи Кам'янець-подільського вишу брали активну участь у національно-просвітньому відродженні. Крім активної роботи на потреби навчального процесу, науково-дослідної роботи, вони допомагали видавати україномовну пресу, поширювали в газетах науково-популярні знання з історії України, краєзнавства, етнографії, української мови і літератури, церковної історії, друкували популярну літературу, займалися викладацькою роботою в університетській гімназії для дорослих, на курсах для державних службовців і православних священників, народному університеті, прочитали багато публічних лекцій для населення, військовиків і прикордонників, які розширили їхній світогляд, позитивно вплинули на зміцнення національної свідомості [5, 435-436].

Отже, упродовж 1918-1920 рр. історико-філологічний факультет Кам'янець-Подільського державного українського університету мав загалом достатнє кадрове наповнення, зібравши з різних куточків країни українських вчених, які мали достатню наукову і методичну підготовку, певну спеціалізацію, вносили посильний вклад у культурно-просвітницьке життя, до якого був великий інтерес широких мас. Значна частина з них не змогли дістатися вишу через воєнні події. Найбільшої гостроти проблема із штатом набрала восени 1920 р., коли через більшовицький режим у місті до викладацької праці не змогли повернутися півдесятка відомих професорів і приват-доцентів. Частково їх замінили колеги, які продовжували роботу в нових державно-політичних умовах. Ліквідація факультету, що найбільше працював на інтереси національного відродження в регіоні, а за ним і університету, що не вписувався у більшовицькі освітню парадигму та експерименти, мала негативне значення. Через десятиліття влада створить у Кам'янець-Подільському учительському інституті історичний та мовно-літературний факультети, які лише епізодично використовують досвід колишнього історико-філологічного факультету К-ПДУУ.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (1918-2008); бібліограф. покажчик / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка / [уклад.: Т. М. Опря,

- В. М. Пархоменко, Л. П. Савченко, Є. П. Сільвеструк]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2009. 112 с.
2. Прокопчук В. С., Гайшук Г. В. Показчик змісту двадцяти випусків наукового збірника „Освіта, наука і культура на Поділлі” Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2014. Т.21. С.625-672.
  3. Завальнюк О. М., Комарніцький О. Б. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (1918-2011 рр.): Іст. нарис. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. 452 с.
  4. Завальнюк О. М., Комарніцький О. Б. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (1918-2012 рр.): Іст. нарис. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. 340 с.
  5. Завальнюк О. М. Історико-філологічний факультет – провідний підрозділ Кам'янець-Подільського державного українського університету (1918-1920 рр. (до 100-річчя заснування вишу) // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Іст. науки. Кам'янець-Подільський: ТОВ „Друкарня Рута”, 2015. Т.25: на пошану професора І. С. Винокура. С.425-442.
  6. Копилов С. А., Завальнюк О. М. Підготовка педагогів-істориків у Кам'янець-Подільському державному українському університеті: незавершений цикл (1918-1920 рр.) // Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2017. Т.24: присвячено 100-річчю подій Української революції 1917-1921 років. С.28-44.
  7. Кам'янець-Подільський державний український університет (1918-1921 рр.) у документах і матеріалах / Уклад. і автори статті С. А. Копилов і О. М. Завальнюк. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. 848 с.
  8. ЦДАВО України, ф.2582, оп.1, спр.2, арк.76-76 зв.
  9. Державний архів Хмельницької обл., ф. Р-582, оп.1, спр.133, арк.11 зв.
  10. Державний архів Хмельницької обл., ф. Р-582, оп.1, спр.49, арк.38.
  11. Державний архів Хмельницької обл., ф. Р-582, оп.2, спр. 6, арк.1 зв.
  12. Міністерство Народньої Освіти й Мистецтва. Накази про призначення й увільнення // Державний вістник, 1918, 16 жовт., №59, с.4.
  13. Академічний відділ // Відродження: щоденна безпартійна демократична газета. Київ, 1918, 17 (4) серп., Ч.115, с.3.
  14. Історія Київського університету: монографія / І. В. Верба, О. В. Вербовий, Т. Ю. Горбань та ін.; кер. авт. кол. В. Ф. Колесник. Київ: ВПЦ „Київ. ун-т”, 2014. 895 с.
  15. ЦДАВО України, ф.2201, оп.1, спр.336, арк.60-61.
  16. ЦДАВО України, ф.2582, оп.1. спр.181, арк.30.
  17. ЦДАВО України, ф.2582, оп.1, спр.182, арк.4.
  18. ЦДАВО України, ф.2582, оп.1, спр.182, арк.44-44 зв.
  19. ЦДАВО України, ф.2582, оп.1, спр.2, арк.22 зв.
  20. ЦДАВО України, ф.2582, оп.2, спр.21, арк.130.
  21. ЦДАВО України, ф.2582, оп.1, спр.2, арк.59.
  22. Державний архів Хмельницької обл., ф. Р-582, оп.1, спр.23, арк.5.
  23. Грушевський М. С. Автобіографія, 1914-1919 рр. // Великий Українець: матеріали з життя та діяльності М. С. Грушевського. Київ: Веселка, 1992. С.214-219.
  24. ЦДАВО України, ф.2582, оп.1, спр.2, арк.83.
  25. Державний архів Хмельницької обл., ф. Р-582, оп.1, спр.145, арк.13.
  26. ЦДАВО України, ф.2582, оп.1, спр.2, арк.110.
  27. ЦДАВО України, ф.2582, оп.1, спр.188, арк.21.
  28. Державний архів Хмельницької обл., ф. Р-582, оп.2, спр.27, арк.40.
  29. ЦДАВО України, ф.2582, оп.2, спр.21, арк.130.
  30. Державний архів Хмельницької обл., ф. Р-582, оп.2, спр.67, арк.1 зв.
  31. Державний архів Хмельницької обл., ф. Р-582, оп.2. спр.27, арк.40.

32. ЦДАВО України, ф.2582, оп.1, спр.188, арк.73.
33. Державний архів Хмельницької обл., ф. Р-582, оп.2. спр.27, арк.67.
34. ЦДАВО України, ф.166, оп.12, спр.6085, арк.5.

### **Summary**

*The process of formation, the current composition, problems with state filling and the scientific and educational orientation of the faculty of the History and Philology Department, the leading unit of the Kamianets-Podilskyi State Ukrainian University, which contributed to the training of historians and philologists for the Ukrainian secondary schools and at the same time has left a bright trace in the history of the young national high school, the mass dissemination of historical, linguistic, literary and other knowledge in Ukrainian society in the days of the revolution, are being highlighted in the article. Special attention is paid to the main stages of the activity of filling the faculty staff with the required number of scientists specializing in the history of Ukraine, world history, culture, language and literature, foreign languages, etc., as well as to the personnel problems that were not resolved at that time.*

**Key words:** *Kamianets-Podilskyi State University, History and Philology Department, professors, private associate professors, lecturers, introductory lectures, lecture courses.*

УДК 94(477.44-25) «1917/1918»

**Лисий Анатолій,**  
м. Вінниця

## **ВІННИЦЯ ЗА ЧАСІВ ГЕТЬМАНАТУ П. СКОРОПАДСЬКОГО**

*У статті проаналізовано життя Вінниці в період гетьманату П. Скоропадського в квітні-листопаді 1918 р. Подано огляд газет, з яких мешканці міста могли дізнатися про урочистості з нагоди відкриття університету в Кам'янці-Подільському та їх реакцію на цю подію. Говориться про місцеві антигетьманські сили.*

**Ключові слова:** *Вінниця, гетьманат, Кам'янець-Подільський, університет, професура, культурне життя, дії влади, більшовики, монархісти.*

До весни 1918 р. широким верствам населення України вже набридли революція й хаос. 29 квітня 6500 делегатів Хліборобського з'їзду в Києві віддали свої голоси за нащадка українського аристократичного роду Скоропадського.

Після цього прихильники гетьмана майже без боротьби оволоділи усіма державними установами в столиці та на периферії. У Вінниці, наприклад, переворот виявився у тому, що начальник міської міліції Іван Мартиновський випустив оголошення, в якому зазначалося: «Повідомляю мешканців міста Вінниці в тім, що вся влада на Україні належить Гетьману всієї України Павлу Скоропадському, котрого визнано військовим командуванням германським та австро-угорським, і виявившого готовність у випадку необхідності підтримувати тут владу своєю збройною силою і суворо карати за непідкорення цій владі, в повнім єднанні з українською адміністрацією» [1, арк. 1]. В місті на той час проживало 60 тисяч мешканців [2, 27 липня].

Прийшовши до влади, П. Скоропадський чи не найперше приступив до реформування місцевих владних органів. Замість посад губернських та

повітових комісарів вводилися губернські та повітові старости, які були представниками центральної влади на місцях.

Неоднозначна ситуація була з обранням місцевого повітового старости: після відмови від посади представника партії конституційних демократів Павла Ренненкампаффа Вінницький повіт лише 24 травня дістав свого старосту (ним став лікар А. Р. Левченко).

Ще раніше було сформовано Вінницьку міську управу, що не функціонувала аж з 20 вересня 1917 р. Це сталося на засіданні міської думи 29 квітня 1918 р., де й було обрано керівництво управи. Очолив міську управу колишній директор Вінницького громадського банку А. Р. Фанстіль [3, с. 133].

30 травня міська управа працювала вже на повну силу. Цьому немалою мірою сприяв і розподіл обов'язків між її членами. Зокрема, питаннями народної освіти, бібліотек, оренди земель та лавок займався В. В. Боржковський; фінансами, податками, метричними єврейськими книгами, посімейними списками, пивними та рейнськими погребами – Я. М. Волошин; квартирно-військовими справами, міліцією, пожежною командою, театром – Л. А. Длуголенцький; працею, підприємствами, трамваєм, водогоном, ломбардом, друкарнею, ремонтами, видачею дозволів на будівництво, мостами, тротуарами – П. С. Казанасмас; благоустроєм міста в санітарному плані, обозом, бульварами, садами, притулками і бійнями – М. П. Омельченко [4, арк. 142].

Значних змін у цей час зазнає і система правоохоронних органів. Замість міської міліції у червні була створена Державна варта, що безпосередньо підпорядковувалася Міністерству внутрішніх справ, а не міському самоврядуванню. Очолив Державну варту у Вінниці С. А. Мончинський.

За новим законом для служби у Державній варті встановлювався віковий ценз – 23 роки. Варто також відзначити, що територія міста була розбита на 11 округів, до кожного з яких, окрім службовців Державної вarti, прикріплювалося по 40 австрійських жандармів.

Новостворені правоохоронні органи одразу ж активно зайнялися боротьбою з різного роду бандитизмом. Цьому сприяв і наказ губернського старости від 1 червня 1918 р. про необхідність усім мешканцям Поділля негайно здати зброю. Усі попередні дозволи на зберігання та носіння зброї були чинними до 15 червня 1918 р. Виконуючи цей наказ, на початку червня 1918 р. міська варта спільно із австрійцями (4 роти солдат, 60 піших та 40 кінних жандармів) провела облаву в районі Замостя. В результаті цієї акції було затримано близько 60 злочинців, у яких вилучено значну кількість грошей та зброї.

З метою стабілізації внутрішнього становища у місті 14 травня було видано наказ, за яким без дозволу губернського старости заборонялося проведення будь-яких з'їздів та зборів. Згодом, 6 червня, без аналогічного дозволу були заборонені різні гуляння, вечірки, вистави, концерти, бали та інші велелюдні заходи. Досить часто порядок у місті забезпечувався спільними зусиллями міської влади та австро-угорського командування [3, 133].

Більшовики не могли змиритися із втратою своїх позицій. На початку червня 1918 р. вони створили губревком, який координував та спрямовував



роботу партизанських загонів (військовим керівником повстанського руху був І. Ткачук, учитель за професією). Вони закликали до посилення агітаційної та збройної боротьби проти гетьманського уряду та його австро-угорських і німецьких союзників. Слід сказати, що таким настроям об'єктивно сприяла поведінка гетьманських союзників, які великими партіями вивозили з України відібране у селян зерно та промислову сировину. У відповідь підпільні більшовицькі осередки України організували загальний страйк залізничників (14 липня – 20 серпня 1918 р.), який зачепив і Вінницю. До цього через місцеву станцію потяги за розкладом рухались до Одеси, Києва, Волочиська. Діяла вузькоколійка на Бердичів та Гайсин [5, 18 жовтня].

Одночасно із страйком залізничників Всеукраїнський центральний військкревком готував у серпні проти гетьмана та його союзників збройне повстання. Проте у середині серпня у Вінниці та інших містах Поділля відбулися масові арешти (керівника повстанських загонів у Вінниці Я. П. Тимощука та ін.). Незважаючи на арешти, вже у вересні 1918 р. більшовики знову посилюють свою активність, ведуть антиурядову агітацію та створюють підпільні загани [6, 35].

Окрім більшовиків, на Поділлі у березні 1918 р. з'являється нова політична сила – російсько-монархічна організація «Общество Красной точки». Це товариство, що опиралося на офіцерів російської армії, виступало як проти української держави, так і проти союзницьких військ. Центр цієї організації перебував у Вінниці, а філії – в Брацлаві, Журавлівці, Рахнах та Літині. Виконавчий комітет товариства очолював Константінов, начальником карального загону був штабс-капітан М. Огнев. Крім цих осіб, під прокламаціями товариства також досить часто підписувався член виконавчого комітету І. Советніков [7, арк. 96].

На жаль, гетьманська влада досить часто вдавалася і до репресій щодо українських патріотів, особливо до колишніх членів Центральної Ради та представників таких національних партій, як есери та соціал-демократи.

Все ж масштаб та характер репресій при гетьманському режимі не йшли у жодне порівняння з більшовицькими репресіями. До того ж заарештовані за наполяганням громадськості невдовзі були звільнені із в'язниці (зокрема, Відибіда – 30 червня, а Кошмак, Мельниченко та Бунт – 5 липня) [3, 134].

Досить плідною у цей період була робота органів міського самоврядування. Так, міська дума з метою усунення дефіциту свого бюджету 19 травня 1918 р. ухвалює рішення про взяття безпроцентної позики в розмірі 200 тис. крб у Брацлавського повітового земства [8, арк. 206].

Іншою постановою, від 27 червня 1918 р., дума на підставі закону від 25 січня 1918 р. встановила у торговельно-промислових закладах 8 годинний робочий день, а також святковий відпочинок для їхніх працівників.

У цей же час у місті значно поживавлюється кооперативний рух. Ще у 1915 р. виник і успішно діяв Подільський союз кредитних і ощадно позичкових товариств (з 1918 р. – Подільський Союзбанк). У 1918 р. він об'єднував 146 кредитних та ощадно-позичкових товариств Подільської губернії з круговою відповідальністю до 40 млн крб. Виплата річних за внесками складала від 4 до

6 %. Головою Ради Союзбанку був відомий громадський діяч Й. Ю. Лозінський, почесним головою Ради – письменник Д. В. Маркович, головою правління – П. П. Відибіда.

Крім цього, у Вінниці у липні 1918 р. було засновано також «Вінницьке кредитне і торговельно-промислове на паях товариство». Головним ініціатором створення цього товариства був бухгалтер міського банку К. С. Титоренко.

У серпні з ініціативи голови єврейської громади міста утворився 2-й союз пекарів, який об'єднав понад 40 членів. Від цієї події виграло насамперед міське населення, оскільки значно збільшилась кількість пунктів відпуску хліба за картками.

На фоні розвитку та заохочення приватної ініціативи міських мешканців влада вживала усіх можливих заходів для боротьби зі спекуляцією продуктами харчування та предметами першої необхідності. З цією метою у Вінниці 18 липня 1918 р. була створена Тимчасова комісія для боротьби зі спекуляцією під головуванням вінницького повітового старости П. М. Гусакова [3, 134].

Одним з головних завдань, яке стояло перед тогочасною міською владою, була також проблема охорони здоров'я. Особливої актуальності вона набирала у зв'язку із поширенням епідемії тифу. Тому дума на своєму засіданні 3 червня 1918 р. прийняла постанову про відкриття у Вінниці інфекційного відділення при міській лікарні на 30 ліжок.

На той час у місті необхідно було відкривати нову лікарню, оскільки Пироговську лікарню реквізував для своїх потреб 514-й угорський корпус. Саме з цієї причини дума і прийняла 11 липня 1918 р. постанову про відкриття у Вінниці лікарні на 110 ліжок в приміщенні колишньої Вознесенської лікарні (відкрита з 1 серпня 1918 р.). Передбачено також, що стаціонарна допомога, амбулаторні поради і, по можливості, медикаменти та перев'язки будуть безплатними. Крім цього, було запропоновано, щоб під час відкриття лікарні дати одній з хірургічних палат назву «палата імені доктора Л. І. Малиновського». Старшим лікарем міської лікарні обрано доктора К. Р. Новінського. Згодом, 9 серпня 1918 р. дума вирішує відкрити амбулаторну приймальню на Малих Хуторах.

Ще одним важливим рішенням міського самоврядування в галузі медицини була постанова думи від 8 жовтня 1918 р. про встановлення нічних лікарських чергувань. Передбачалося влаштувати пункт для таких чергувань на Замості [3, 135].

У період гетьманату міське самоврядування чимало уваги приділяло і проблемам культурно-освітнього розвитку населення. Наприклад, міська дума на засіданні 14 вересня 1918 р. ухвалила рішення про створення шкільних рад, які керували б навчально-виховним процесом у нижчих школах. До складу такої ради входило 5 гласних від думи та 7 представників від спілки учителів. Функції ради зводились до розробки різних проектів з народної освіти, загального контролю над підвідомчими міському самоуправлінню навчальними закладами, затвердження програм, визначення тривалості навчального року, розпорядку і тривалості навчального дня, визначення, переміщення і звільнення учителів та завідувачів навчальних закладів, розгляду скарг на дії педагогів та

шкільної адміністрації тощо [3, 135].

Важливе місце у системі тогочасної освіти займали також народні університети, метою яких було дати «найпотрібніші знання більш широким колам і за вдвоє коротший термін». Вперше такий університет було відкрито 5 жовтня 1917 р. у Києві. Наступного року вони діяли вже у Вінниці, Полтаві, Сумах та Чернігові, а в 1919 р. – в Кам'янці-Подільському. До цих університетів приймалися бажаючі без вступних іспитів. Щоправда, студентом міг стати лише той, хто мав освіту не меншу початкової та віком старший 15 років. До того ж навчання було платним (50 крб на місяць) [8, арк. 97].

Не меншого значення тогочасне керівництво народної освіти надавало і збереженню культурно-історичної спадщини нашого народу. Загалом, у 1918 р. Міністерство народної освіти асигнувало на збирання та охорону археологічних пам'яток 3 млн крб. За його ініціативою питання охорони пам'яток історії та культури розглядалося і на засіданні Вінницької міської думи 14 травня 1918 р. Тоді ж, після доповіді голови Подільського товариства охорони культурно-історичних пам'яток Ващенко (згадане Товариство мало в своєму розпорядженні різних архівних документів на 100 тис. крб), а також ґрунтовних дебатів, дума постановила виділити для облаштування майбутнього музею приміщення в Мурах [9, 18 жовтня]. Важливу роль у створенні музею відіграли члени вищезгаданого Товариства охорони культурно-історичних пам'яток Поділля Г. В. Брілінг, В. Ф. Коренєв, Ю. С. Александрович, О. А. Бодунген, О. С. Андреев, С. І. Слободянюк-Подольян та ін.

Окрім музейної справи, започатковувалась і архівна. Ініціатором її творення на Поділлі виступило командування II Подільського корпусу. Зокрема, згідно з наказом командира корпусу від 14 липня 1918 р. при штабі його помічника було сформовано окремих відділ для збору і сортування військово-історичного майна. 26 липня тимчасовий штат військово-історичного відділу приступив до виконання своїх обов'язків, а у жовтні був затверджений командиром корпусу Петром Ярошевичем. Головою військово-історичного відділу 31 липня 1918 р. було призначено сотника Володимира Копилова, діловодом – Володимира Карловського, урядовцем – Марію Вікул. 3 19 вересня відділ перебував у готелі «Пасаж» на Миколаївському проспекті [3, 136].

Основним періодичним виданням цього періоду у Вінниці була щоденна російськомовна газета «Слово Подолии», яка почала виходити з 15 травня 1918 р. Редактором її був О. П. Баранов. Цього року вийшло також два номери гумористично-сатиричного журналу «Красный Смех» [3, 136]. Для селян з метою «політичного виховання» видавався двотижневий журнал «Село» [10, 59].

Вінничани отримували з Києва «Державний вістник», «Нову Раду», з Кам'янця – «Голос Подольской церкви», «Русский голос», «Подольская мысль», «Подільські губернські відомості».

«Державний вістник» познайомив місцевих обивателів зі складом професури на чолі з Іваном Огієнко, яка направлялась до новоствореного Кам'янець-Подільського державного українського університету [11, 16 жовтня]. Вінничани мали змогу ознайомитись з програмою урочистостей,

біографіями професорів, вітанням гетьмана і законом про заснування університету в газеті «Свято Поділля», надрукованій до цієї події. Характерно, що вміщені поздоровчі телеграми, всі з населених пунктів сучасної Вінницької області: Вінниці, Гайсина, Новосілки Ольгопольського повіту, Теси Літинського повіту. Вінничанин Сидір Дармонд писав: «Позаяк у нас на Поділля засновують український університет у м. Кам'янці, цю радісну і довгождану славу звістку вітаєм і від душі бажаєм університетові як найкраще працювати на користь рідного краю. Тим людям, котрі працювали на відкриття у нас державного університету, щиро дякуєм. Тепер можна сподіватись кращої будучини і процвітання нашої державі» [12, 22 жовтня].

Цілий підвал про заснування вишу присвятила газета «Голос подольської церкви» [13, 29 жовтня]. «Подольская мысль» під заголовком «Gaudeamus» надрукувала велику статтю українською мовою «Іван Огієнко. Професор і ректор Кам'янець-Подільського державного українського університету» [14, 22 жовтня]. Не залишилась осторонь і «Нова Рада» з матеріалом «Відкриття 2-го українського університету» [15, 24 жовтня]. Відгукнулись на цю подію «Слово Подолини» та «Жизнь Подолини», що друкувалась в Могилеві-Подільському [16, 25 жовтня].

17 жовтня 1918 р. мешканці Вінниці в приміщенні Польського дому могли зустрітись із відомим польським художником професором К. Кржижановським, який того ж дня читав лекцію на тему «Творчість Матейка». У Вінниці професор Кржижановський перебував не просто як гість: йому була доручена реставрація картин у місцевому костьолі. У себе на батьківщині гість був відомий не лише як художник, твори якого виставлялись за кордоном, але й як драматург (його п'єса «Перелом» ставилась на багатьох європейських театральних сценах) [17, 235].

Товариства «Просвіта» у 1918 р. уже розгорнуло свою активну діяльність. Містилося воно в приміщенні Народного дому, мало свою бібліотеку, кінотеатр та утримувало їдальню для учнів української гімназії. Осередок «Просвіти» створили також лікарі і співробітники Вінницької психіатричної лікарні [18, 69].

У ці важкі для культури часи в місті діяло декілька видавництв: при шкільному відділі Подільського губернського земства, потім відділі народної освіти Подільської губернської народної управи, кооперативне видавництво «Наука», Подільська філія Всеукраїнського державного видавництва. Найбільше здобутків серед них мало видавництво Подільського товариства «Просвіта» [3, 136].

Багатим і різноманітним на події в період гетьманату було також театральне і музичне життя міста. З числа багатьох місцевих та заїжджих театральних колективів, які у цей період працювали у Вінниці, варто відзначити насамперед українську трупу Павла Прохоровича, яка поставила на вінницькій сцені п'єси «Нещасне кохання» Манька, «Безталанна» Карпенка-Карого, «Чайка» Фокіна (за мотивами однойменної п'єси А. П. Чехова), «Глитай або ж павук» Кропивницького, «Лісова квітка» Яновської [19, 12 липня].

На концертних майданчиках міста виступали відома польська співачка

Вількошевська, королівська угорська фронтова трупа під керівництвом Детідера Івані, струнний оркестр 309 гонведського піхотного полку, виконавець циганських романсів В. Д. Шумський і відомий бас Цесевиц, оперна співачка Савченко, виконавиця російського романсу петроградська співачка М. Тобук-Черкас. Гастролювали також артисти київських театрів Кручиніна та «Інтермедії», американська єврейська трупа [3, 137].

Все ж вінницьких слухачів приваблювали насамперед кращі твори у виконанні місцевих митців. Так, вечір української пісні, який проводив місцевий хор під керівництвом Я. Бартка 14 жовтня 1918 р. у Білому залі думи, зібрав повний зал публіки. На концерті хор виконав твори «Сійтеся, квіти» К. Стеценка, «Коломийка», «Козаченьку, куди йдеш?» М. Лисенка та цілий ряд інших [20, 16 жовтня].

У період гетьманату у Вінниці існував також свій кінематограф. Щоправда, на цей час у місті залишились лише три великі кінотеатри: «Експрес», «Патеграф» та «Ампір». Певне пожвавлення у життя місцевих любителів кіно вніс театральний діяч В. Й. Скарський. 13 жовтня 1918 р. він відкрив у Вінниці власну кіностудію (того ж дня у ній розпочалися вступні екзамени). Для читання лекцій у студії В. Скарський мав намір запросити таких відомих майстрів екрану, як В. Холодна, М. Горячева, В. Максимов, В. Полонський та О. Руніч.

Кіностудія В. Скарського розпочала зйомки міста та його околиць. Відзнята стрічка демонструвалася у місті з 15 жовтня 1918 р. [21, 16 жовтня].

У вересні солістом-скрипалем петроградської консерваторії Б. А. Мироненком була спроба відкрити консерваторію. Бажаючі вчитись могли звертатися в готель «Франсуа» до діловода А. В. Мазаракія [22, 26 вересня].

Проте на початку листопада 1918 р. певна економічна стабілізація та культурне піднесення в країні змінюються загостренням внутрішньополітичної обстановки і починається доба Директорії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Державний архів Вінницької області (далі – ДАВіО). Ф.Р. 1196. Оп. 1. Спр. 22.
2. Слово Подолии. 1918.
3. Вінниця. Історичний нарис. Вінниця, 2007. 304 с.
4. ДАВіО. Ф.Д. 262. Оп. 1. Спр. 29.
5. Слово Подолии. 1918.
6. Нариси історії Вінницької обласної партійної організації. Одеса, 1972. 328 с.
7. ДАВіО. Ф.Р. 1196. Оп. 1. Спр. 32.
8. ДАВіО. Ф.Д. 262. Оп. 1. Спр. 29.
9. Шлях. 1919.
10. Віктор Приходько. Під сонцем Поділля // Вінниця у спогадах: у 3 т. Т. II. Вінниця, 2017. 936 с.
11. Державний вістник. 1918.
12. Свято Поділля. 1918.
13. Голос подольской церкви. 1918.
14. Подольская мысль. 1918.
15. Нова Рада. 1918.
16. Жизнь Подолии. – 1918.

17. Зофія Потоцька. Вінниця в 1918 р. // Вінниця у спогадах: у 3 т. Т. II. Вінниця, 2017. 936 с.
18. Яцюк О. С. Діяльність товариства «Просвіта» в місті Вінниці у 1918-1920 рр. // Вінниця – 630. Матеріали I Вінницької науково-теоретичної конференції. Вінниця, 1993.
19. Слово Подолии. 1918.
20. Там же.
21. Там же.
22. Там же.

### *Summary*

*The article analyzes the life of Vinnytsia during the days of the Hetman P. Skoropadsky in april-november 1918. An overview of the newspapers from which the inhabitants of the city could learn about the celebrations on the occasion of the University's opening in Kamyanets-Podolsky, their reaction to this event was presented. It speaks of the Bolsheviks and Russian monarchists.*

**Key words:** *Vnnytsia, hetmanate, Kamyanets-Podolsky, university, professorship, actions of the authorities, culturae life, periodicals, Bolsheviks, monarchists.*

УДК 94(477)“1919/1920”:32:070:378(477.43-21)(092)

**Марчук Олександр,**  
м. Кам'янець-Подільський

## **ДЕРЖАВНА ПІДТРИМКА КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ГОЛОВНОУПВНОВАЖЕНОГО УРЯДУ УНР І.І. ОГІЄНКА У 1919-1920 РР. (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПРЕСИ)**

*У статті на основі матеріалів української періодики («Наш шлях», «Трудова громада», «Подольський край», «Вперед»), що виходила переважно у Кам'янці-Подільському, зроблено спробу проаналізувати опубліковані достовірні факти про надзвичайно своєчасну державну підтримку Головноуповноваженим Ради Народних Міністрів Української Народної Республіки І.Огієнком єдино діючої в Україні національної вищої школи – Кам'янець-Подільського державного українського університету, який в умовах польської окупації частини Поділля продовжує свою унікальну місію з підготовки кадрів національної інтелігенції. Узагальнені матеріали розкривають різноманітні напрямки діяльності високопосадовця УНР, пов'язані із захистом прав вихідців з Галичини на продовження перебування у Кам'янці-Подільському, їх зайнятістю та безперервним навчанням у місцевому виші, фінансуванням поточних видатків закладу вищої освіти, наданням відчутної матеріальної допомоги незаможному студентству, відкриттям і своєчасною підтримкою дешевої студентської їдальні, яка обслуговувала більшість університетської молоді, розвитком матеріально-технічної бази вишу в умовах браку навчальних площ, а ще – з організацією перекладу українською мовою за безпосередньої, активної участі університетської професури і доцентури необхідних для українізації Служби Божої церковних текстів, діючих державних законів, підтримкою новаторських видавничих проектів університету і студентського загалу.*

**Ключові слова:** *Головноуповноважений уряду УНР І. Огієнко, польська окупаційна влада, Кам'янець-Подільський державний український університет, матеріальна допомога, фінансування життєдіяльності, викладачі, працівники, студенти, захист громадянських прав.*

Національний державотворчий процес, незалежно від історичного періоду, має актуальне значення для сучасного українського державотворення, оскільки, попри неминучі особливості, містить конкретний досвід вирішення різних складових життя країни, зокрема і у сфері освіти. Державна освітня політика доби Української революції 1917-1921 рр. у цьому плані особливо повчальна, оскільки завдяки їй вперше у новітній історії була створена національна освітня система всіх рівнів – від початкової до вищої, яка отримала широку державну підтримку. У цьому контексті велику роль відігравали конкретні неординарні постаті, зокрема Іван Огієнко. Його державницька діяльність мала різні важливі напрямки, з-поміж яких заслуговує на увагу підтримка єдино діючого на осінь 1919 – літо 1920 рр. Кам'янець-Подільського державного українського університету (К-ПДУУ).

У той час майже вся вища влада УНР вимушено подалась за кордон у пошуках союзницької держави для продовження збройної боротьби проти більшовицької Росії, залишивши у Кам'янці-Подільському міністра ісповідань Івана Огієнка представляти її у зносинах з військовиками і чиновниками, що представляли польську окупаційну владу, надавши йому повноваження Головноуповноваженого уряду (ГУ) УНР. Його обов'язки полягали передусім у створенні і реалізації толерантної та ефективної моделі відносин з іноземцями, які представляли майбутнього союзника української держави, в підтримці простих громадян, державних службовців, різних інституцій, до яких відносили і К-ПДУУ. Оскільки в тих умовах на невеличкій території, підконтрольній УНР, виш був найбільшою державною твердинею, незламним осередком українського духу і підготовки національно свідомих кадрів педагогів, юристів і агрономів, то підтримка від держави означала продовження боротьби за утвердження української ідеї в тодішньому суспільстві.

Вказана тема викликала значний інтерес вітчизняних науковців (І. Тюрменко [1;2;3], А. Копилов [4], О. Завальнюк [5;6;7;8;9], С. Копилов [10], М. Тимошик [11] та ін.), які в контексті своїх наукових досліджень проаналізували різноманітні аспекти діяльності Головноуповноваженого міністра І. Огієнка, зокрема і щодо державної підтримки зазначеного вишу. Утім, у більшості випадків автори не повністю опрацювали матеріали української періодики тих часів, що актуалізує потребу детальніше розглянути цей аспект, ввести у науковий обіг додатковий ілюстративний матеріал.

Метою статті є висвітлення на основі матеріалів преси, що виходила переважно у Кам'янці-Подільському і ретельно інформувала читачів про усі найбільш значущі державні кроки ГУ, різноманітної державної підтримки місцевого університету, що продовжувало його повноцінну діяльність і забезпечувало подальшу ефективну участь у національному відродженні України.

Як свідчать газетні джерела, ГУ приділяв значну увагу такому надзвичайно гострому питанню, як матеріальний захист незаможного українського студентства, викладачів та працівників К-ПДУУ, що сприяло їх виживанню в умовах тривалої гіперінфляції і гострого дефіциту продовольчого

і споживчого ринків. Одним із принципових питань для міністра, який у ті часи незмінно опікувався долею майбутніх фахівців, було ухвалення колегіального рішення через очолюваний ним Комітет ГУ про надання певної державної допомоги студентам, які знаходилися у важкій матеріальній скруті. На прохання Ради професорів, Комітет ГУ ухвалив виділити «допомогу для 200 бідних студентів на протяг одного семестру 1920 р. (6 місяців) по 2.000 карб. на одну особу в розмірі 2.400.000 карб.» [12]. І.І. Огієнко був упевнений, що задовільне матеріальне становище кожного студента служить великою мотивацією до навчання, адже дозволяє сконцентруватися на навчальній праці, кращому засвоєнню навчального матеріалу. Тому докладав чимало зусиль для збільшення кількості студентських стипендіатів, заснування найбільш престижної (підвищеної) стипендії імені Директорії, яку мали отримувати 10 осіб [13; 14].

В умовах польського адміністрування у Кам'янці-Подільському ГУ рішуче відстоював право галицької молоді і надалі перебувати за межами рідних місць і навчатися в облюбованому нею українському університеті. Неабиякого резонансу набула так звана «Справа галичан» [15] від 11 березня 1920 р. – спроба виселення галичан, у тому числі студентів вишу, за річку Збруч, на чому наполягав представник польської цивільної окупаційної влади капітан Оцеткевич. Газетта «Наш шлях» від 18 березня 1920 р. умістила наказ польського офіцера-чиновника без перекладу: «...Do pana Ministra Ogijenki. Ze względu na ostatnie zajście, które miało miejsce w czasie uroczystości Tarasa Szewczenki, że jedna z grup maszerujących w pochodzie pozwoliła sobie na zaśpiewanie: «Ne pora Lacham służyły», zasiadania J. W. P. Ministra, iż do dnia 20. b. m. mają wszyscy mieszkańcy, którzy byli przynależni przed wojną do b. Galicyi, opuścić terytorium na wschód od Zbrucza Żadnego wyjątku co do popów nauczycieli i nauczycielek się nie postawi. J. W. P. Minister zechce do dnia 18. b. m. przedstawić Dowództwu powiatu i placu dokładny spis 1) imię i nazwisko, 2) zatrudnienie, 3) adres mieszkania wszystkich osób (profesorów, urzędników i uczniów uniwersytetu) które życzyłyby sobie J. W. P. Minister, by tutaj następnym uzupełnień do wiadomości się nie przejmie. Ze swej strony zechce Pan Minister wydać odpowiednie zarządzenia - gdyż po tym terminie każda osoba, która do tego rozporządzenia się nie zastosuje, będzie pociągnięta do surowej kary i t. p....» [16]. ГУ вніс рішучий протест проти цієї вимоги і розпочав переговори з метою її скасування [17]. Як свідчила преса, «завдяки заходам Головноуповаженого польські власти дозволили лишитися у Кам'янці отсим категоріям Галичан: професорам і студентам університету, урядовцям, особам, що вступають до українського війська, і всім тим, що мають постійне заняття» [18]. Трохи згодом у пресі з'явилася офіційна об'ява за підписами «Головноуповноважений, Міністр Огієнко» та «Крайовський, Генерал»: «Сим об'являю, що всі галичане студенти, професори і урядники урядових інституцій мають право позостатися в Кам'янці-Подільському і після 10-го березня аж до дальшого розпорядження» [19].

Завжди пам'ятав та всіляко допомагав ГУ студентам та викладачам у видавничо-перекладацькій роботі. Іван Огієнко погодив виділення коштів у



сумі 200.000 грн. на видавництво студентського журналу «Наукова думка» [20], яке прийнято на засіданні Комітету ГУ, а для комунікації з видавничим відділом Ради студентських представників було призначено уповноваженого Тимченка [21]. Важливою місією для науки та й, без перебільшення, майбутнього української держави була праця створена з ініціативи ГУ двох комісій – із укладання правничого термінологічного словника [22] та перекладу існуючих (російських) кримінальних і цивільних законів українською мовою. Для їхньої роботи було сформовано фаховий склад комісій та виділено необхідне фінансування [23; 24]. Для поширення результатів наукової діяльності ГУ надано «2.000.000 карб. на видання «Записок Кам.-Под. Держ. Укр. Унів.» і лекцій п. п. Професорів» [25].

Враховуючи те, що І.Огієнко був представником найвищої державної влади, він вирішував також різноманітні питання, пов'язані з кадровим складом вишу (затверджував обрання науково-педагогічних працівників на посадах після їх обрання на факультетах) [26; 27; 28], підтримував заходи щодо розвитку матеріально-технічної бази [29], збільшення фонду фундаментальної університетської бібліотеки. Для придбання необхідної літератури було відправлено у відрядження за кордон на Різдвяні свята 1920 р. представників усіх факультетів, на що ГУ виділив 1.000.000 крб. [30; 31]. Важливим питанням була організація харчування молоді в студентській їдальні. За повідомленням газети «Вперед», на її розвиток «...призначила управа університету 25.000 карб., з чого 10.000 карб. обернеться на безплатні обіди для незаможних студентів» [32]. Проте цих коштів не вистачало. Тоді на «прохання Економічного Відділу Ради студентських представників У. Д. У. про допомогу на утворення їдальні принципово Комітет [ГУ. – Авт.] ухвалив видати, а висоту допомоги передати на з'ясування Фінансової Комісії» [33]. Невдовзі було надано 300.000 карб. на студентську їдальню з тим, «щоб витрати провадилися по мірі потреби представниками від Правління Університету і Ради Студентських Представників з умовою повернення допомоги окремими особами Університету» [34].

Не менш важливою від ГУ Івана Огієнка була також підтримка морального духу студентства. Так, зокрема, під час святкування Великодня, він відгукнувся на запрошення студентів, виступив перед присутніми з промовою, у якій розповів про сучасний стан справ в УНР, освітній справі та висловив «...упевненість, що на той рік [1921. – Авт.] студентство напевно зможе провадити свята в родинному оточенні, вітав студентство з святом...» [35].

Отже, проаналізовані матеріали низки періодичних видань свідчать про значну підтримку ГУ єдиного діючого в Україні національного українського університету. Як вдалося встановити, основні напрямки діяльності І. Огієнка в контексті виконання своїх державних повноважень були пов'язані, по-перше, із захистом прав галицької молоді на здобуття вищої освіти в Наддніпрянській Україні, по-друге матеріальною допомогою студентству (збільшення кількості стипендіатів, створення фонду державної фінансової допомоги, фінансування студентської їдальні), по-третє, із розвитком матеріально-технічної бази підготовки спеціалістів (збільшення навчальних площ, придбання літератури

для університетської бібліотеки), по-четверте, сприяттям науково-видавничій діяльності (створення і фінансування діяльності спеціальних факультетських комісій з перекладу українською мовою Святого Письма, діючих в республіці кримінальних і цивільних законів, виділення коштів на підготовку і видання університетських наукових записок та студентського науково-літературного журналу). Узагальнений нами матеріал, безперечно, цікавий, унікальний для продовження дослідження багатогранної і ефективної державницької діяльності І. Огієнка в добу українського національного відродження. Важливо продовжити пошук джерел для глибшого і більш рельєфного висвітлення піднятої проблеми, значення якої у наші дні має незаперечно актуальність.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Тюрменко І. Іван Огієнко – Головноуповноважений уряду УНР (листопад 1919 – жовтень 1920 рр.)//Укр. іст. журнал. 1999. № 5. С. 101-109.
2. Тюрменко І. Іван Огієнко – Головноуповноважений уряду УНР (листопад 1919 – жовтень 1920 рр.)//Укр. іст. журнал. 1999. № 6. С. 101-111.
3. Тюрменко І. І. Державницька діяльність Івана Огієнка (митрополита Іларіона): монографія. Київ: Київський університет імені Тараса Шевченка, 1998. 282 с.
4. Копилов А., Завальнюк О. Кам'янець-Подільський державний український університет: від ідеї заснування до ліквідації (1918-1921 рр.)//Укр. іст. жур., 1999. №4. С. 41-50.
5. Завальнюк О. Гуманітарна діяльність Івана Огієнка в Кам'янці-Подільському: основні напрямки, масштаби і результативність (1918-1920 рр.)//Іван Огієнко і сучасна наука та освіта. Сер.: історична та філологічна. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І.Огієнка, 2015. Вип. XI. С. 54-62;
6. Завальнюк О. М. Діяльність української влади із соціального захисту громадян УНР (листопад 1919 – листопад 1920 рр.)//Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Історичні науки. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2013. Т. 23: На пошану професора С.А. Копилова. С. 387-398.
7. Завальнюк О. М. І.І. Огієнко і польське адміністрування на території Поділля (листопад 1919-липень 1920 рр.)//Наукові праці Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: історичні науки. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 1997. Т. 1(3). С. 143-158.
8. Завальнюк О. І.І. Огієнко: турбота про українські інституції та громадян УНР за польського адміністрування на Поділлі (листопад 1919 – липень 1920 рр.)//Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: наук. зб. Серія історична та філологічна. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. Вип. IX. С. 16-27.
9. Завальнюк О. М. Іван Огієнко – організатор і керівник Кам'янець-Подільського державного українського університету (1918–1920 рр.)//Освіта, наука і культура на Поділлі. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2012. Т. 19. С 3-31.
10. Іван Огієнко – організатор, керівник і оборонець Кам'янець-Подільського державного українського університету (1918-1920 рр.): Документи. Матеріали. Світлини. Хроніка діяльності/укладачі і автори статті С. Копилов і О. Завальнюк. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2014. 384 с.
11. Тимошик М. Голгофа Івана Огієнка. Українознавчі проблеми в державотворчій, науковій, редакторській та видавничій діяльності. Київ: Заповіт, 1997. 231 с.
12. В Комітеті Головноуповноваженого У. Н. Р.//Наш шлях, 17 лютого, ч. 31, с. 4.
13. Університетская жизнь//Подольській край, 1920, 22 февраля, № 500, с. 2.
14. Хроника//Наш шлях, 1920, 20 лютого, ч. 34. С. 4.

15. Справа галичан//Наш шлях, 1920, 18 березня, ч. 54, с. 1
16. Заборона побуту галичан в Кам'янці//Вперед, 1920., 19 марта, ч.65 (249), с. 5.
17. Хроника // Наш шлях, 1920, 28 січня, ч. 15, с. 4.
18. З Кам'янця. Виїзд галичан//Вперед, 1920, 28 лютого, ч.48 (232), с. 2.
19. Об'ява//Наш шлях, 1920, 10 березня, ч. 49, с. 5.
20. Хроника//Наш шлях, 1920, 31 січня, ч. 18, с. 2.
21. Хроника.В комітеті Головноуповноваженого У. Н. Р.//Наш шлях, 1920, 5 лютого, ч.21, с. 2.
22. Хроника//Наш шлях,. 1920, 25 березня, ч. 60, с. 4.
23. Університетське життя//Наш шлях, 1920, 3 квітня, ч. 68, с. 2.
24. Университетская жизнь//Подольскій край, 1920, 4 апреля, № 515, с. 2.
25. Університетське життя//Наш шлях, 1920, 27 квітня, ч. 83, с. 4.
26. Университетская жизнь//Подольскій край, 1920, 12 февраля, № 495, с. 2.
27. Хроника//Наш шлях, 1920, 12 лютого, ч. 27, с. 4.
28. Університетське життя//Наш шлях, 1920, 14 березня, ч. 51, с. 4.
29. Хроника// Наш шлях, 1920, 29 лютого, ч. 41, с. 4.
30. Хроника//Наш шлях, 1919, 28 грудня, ч. 28, с. 3.
31. З університетського життя//Трудова громада:орган Кам'янецької організації У. П. С. Р. Кам'янець на Поділля, 1919, 30 грудня, № 143, с. 2.
32. З Кам'янця. З університетського життя//Вперед, 1920, 14 січня, ч.10 (194), с.1.
33. В Комітеті Головноуповноваженого У. Н. Р.//Наш шлях, 1920, 13 лютого, ч. 28, с. 2.
34. Хроника//Наш шлях, 1920, 12 лютого, ч. 27, с. 4.
35. Великдень в Кам'янецькому Університеті//Наш шлях, 1920, 17 квітня, ч. 75, с. 1.

### **Summary**

*The article based on materials from the Ukrainian periodicals («Nash Shlyah», «Trudova hromada», «Podolsky Krai», «Vpered»), which were originated mainly in Kamyanets-Podilsky. An attempt was made to analyze true published facts about an extremely timely state support of the Council of National Minorities of the Ukrainian People's Republic Main Authorizing Officer I. Ogienko to the only Ukrainian national higher school – the Kamyanets-Podilsky State Ukrainian University. Which in the conditions of the Polish occupation of Podillya, had continued its unique mission – to educate national intelligent people. From summarised materials we could observe various areas of activity of the high ranking official of the UNR, related to the protection of the rights of immigrants from Galicia to continue their stay in Kamyanets-Podilsky, their employment and continuous trainings in local university, financing of current expenditures of the institution of higher education, provision of tangible material assistance to poor students, opening and timely support of a cheap student dining room, which served the majority of the university youth, the development of the material and technical base, high in the terms of the lack of educational space, and more - the organization of Ukrainian-language translation with direct and active participation of university professors and associate professorship required to Ukrainianization of mass religious texts applicable state laws, support for innovative publishing projects of the university and the student audience.*

**Key words:** *Main Authorized Government of the UNR I. Ohienko, Polish Occupation Authority, Kamyanets-Podilskyi State Ukrainian University, material assistance, financing of life, teachers, workers, students, protection of civil rights.*

## ІСТОРИЧНІ ТА ФІЛОЛОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ У КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОМУ ІНО (1921-1930 РР.)

*У статті висвітлюється місце історичних та філологічних дисциплін у системі підготовки педагогічних кадрів у Кам'янець-Подільському інституті народної освіти та визначальний вплив більшовицької політики на посилення політизації навчального процесу і зменшення обсягів дисциплін з професійної підготовки. Виявлені матеріали розкривають маловідомі факти щодо кількісного складу та педагогічної роботи професорів, приват-доцентів та лекторів і становлять цінний джерельний масив для висвітлення сторінок історії зазначеної проблематики.*

*Встановлено, що освітня, наукова та виховна робота інституту загалом була підпорядкована якійсь підготовці фахівців педагогічного профілю, яких гостро потребувала загальноосвітня школа УСРР.*

**Ключові слова:** Кам'янець-Подільський інститут народної освіти, факультети, навчальний процес, історичні та філологічні дисципліни, викладачі, студенти.

Педагогічні заклади вищої освіти в Україні формують фахівців, які працюватимуть з однією метою – навчати та розвивати підрастаюче покоління – майбутнє країни. Таке ж завдання мав і Кам'янець-Подільський інститут народної освіти (К-ПНО), який реалізовував своє завдання зокрема через систему викладання історичних, філологічних та інших дисциплін в умовах становлення і розвитку радянської моделі вищої освіти.

На сьогодні є невелика кількість праць, присвячених зазначеному вишеві. Чималий внесок у вивчення проблематики, пов'язаної з ним, належить О. М. Завальнюку, А. Г. Філінюку, Л. В. Баженову, В. С. Прокопчуку, О. Б. Комарніцькому, В. А. Нестеренку та ін. У їх дослідженнях з'ясовано загальний стан і різні аспекти діяльності ІНО, без акцентування уваги на окремих навчальних дисциплінах, які були уведені до навчальних планів.

З появою у структурі К-ПНО факультетів професійної освіти і соціального виховання велика увага приділялась підготовці та вихованню майбутніх педагогів, зокрема через вивчення історичних та філологічних дисциплін, які сумарно становили 50% усіх дисциплін навчального процесу. Всередині факультети ділилися на відділи, у яких викладали загальні дисципліни, що відрізнялися лише кількістю годин. Студенти ІНО самі для себе обирали бажані предмети (відповідні групи нараховували від 2 до 63 осіб) [3, арк. 1]. До 1925 року у навчальному процесі вивчалися такі дисципліни [0, арк. 9-10]:

ІСТОРИЧНІ ДИСЦИПЛІНИ			ФІЛОЛОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ		
Назва	ППІ викладача	год. на місяць	Назва	ППІ викладача	год. на місяць
Історія Греції	проф. М.М. Семенів	16	Історія грецького письма	проф. І.А. Любарський	8
Вступ до філософії	проф. М.М. Васильківський	16	Латинська мова		16
			Історія української літератури	проф. К.О. Копержинський	16
Історія стародавньої філософії	проф. М.М. Васильківський	16	Історія української мови	проф. М.О. Драй-Хмара	16
			Слов'янська мова		8
Історія Сходу	проф. П.Г. Клепатський	16	Чеська мова		8
Історія Болгарії та Сербії		16	Історія чеського письма		8
Історія французької революції		8	Українська мова	проф. О.М. Ковалівська	8
Історія України до Люблонської унії	проф. П.В. Клименко	12	Історія московського письма	проф. С.Р. Гаєвський	16
Історія України		8			
Просемінар із Східної історії України		4	Історична поетика		8
Соціальна історія нового часу		4	Слов'яно-українська палеографія		16
		Російська мова	8		
Історія Московщини	проф. Є.Д. Сташевський	16	Історія західно-європейської літератури	проф. К.А. Поль	16
Історія матеріальної культури		8			
Історія єврейського народу	проф. С.І. Прахів	8	Німецька мова		16
Історія Римської імперії	доц. Й.Ф. Оксінок	8	Історія єврейської мови	проф. С.І. Прахів	8
Історія середніх віків		8			

Історія церкви		8	Грецька мова		16
Історія народного господарства	доц. Б.К. Дудолькевич	8	Французька мова	проф. О.О. Годило- Годлевська	16
			Практичні студії з вивчення граматики європейських мов	проф. С.С. Дложевський	16
			Загальне мовознавство		8
			Англійська мова	доц. М. Ісакович	16

Перший навчальний рік розпочався 1 листопада 1921 року, після закінчення польових робіт [14, 17]. Управління факультетами складалося із деканату, при якому функціонувало факультетське бюро, два секретарі, діловод, помічник діловода та два канцеляристи. Господарська частина була загальною для всього інституту [6, арк. 24-24зв.]. На факультетах діяли студкоми та курскоми, які опікувалися різноманітними запитами студентського колективу [7, арк. 13].

На факультетах історичні та філологічні дисципліни викладалися українською мовою [8, арк. 1зв.]. Щоправда, професор Є.Д. Сташевський та завідувач кафедри історії матеріальної культури В.І. Бутаков послуговувалися російською. Усі навчальні плани для кожного триместру затверджувалися в НКО УСРР [9, арк. 28].

Навчальний процес проходив у формі лекцій, семінарів, практичних та лабораторних занять [10, арк. 4]. Поширеним був комбінований метод навчання, який забезпечувався поєднанням теорії з практикою. Лекції проводилися з усіх предметів, семінари передбачалися з філології, історії, мистецтва, педагогіки та географії [11, арк. 32].

На факультеті профосвіти діяли секції, найбільш популярними з яких були історико-соціальна секція та секція філологічних наук (крім них, діяли ще й секції математики, фізики, хімії, біології, геології та географії) [2, арк. 11-12]. Спільними для обох факультетів були гуртки: географічний, біологічний, педагогічний, літературний та комуністичний для безпартійних студентів [12, арк. 32].

23 жовтня 1923 р. ректором ІНО став 40-річний професор В.О. Геринович [18, с. 32]. За його керівництва завершилися структурні та організаційні зміни, зокрема, відразу було ліквідовано факультет професійної освіти, створено відділи, які займалися підготовкою вихователів для дитячих садків і дитячих будинків, педагогів для семирічок [16, 190].

З 1925 року процес підготовки кадрів зазнав суттєвих змін: термін навчання продовжили до 4 років, а з навчальних планів вилучили такі предмети як «Історія України до Люблінської унії», «Історія української культури»,

«Історія Болгарії та Сербії», «Історія Сходу» та інші історичні дисципліни [4, арк. 1], натомість запровадили дисципліни ідеологічного характеру – «Основи марксизму», «Основи ленінізму» та «Історія класової боротьби». Зміни відбулися і в структурі філологічної освіти. До 1929 року з навчальних планів вилучили «Історію української мови», «Українську мову», «Англійську мову», «Французьку мову» тощо [3, арк. 2].

Перше трирічне навчання охоплювало: пропедевтичну, педагогічну підготовку, навчання педагогічних та суспільно-політичних дисциплін. На останньому році завершувалася підготовка за спеціалізаціями із 4-х циклів наук: соціально-економічними, біологічними, фізико-математичними та дошкільними. Усі студенти виконували курсові, а випускники – кандидатські роботи з метою визначення їх готовності до самостійної роботи за обраною спеціалізацією [15, 18].

Обов'язковим для студентів були спеціальні політкурси, які забезпечували політичне виховання: основи марксизму, історія революційних рухів в Україні, історичний огляд соціально-політичної літератури (лекції) та основи марксизму (практичні заняття) [12, арк. 33].

Велике значення у підготовці педагогів-істориків відіграла робота науково-дослідної кафедри Поділля. Кафедру передусім цікавило питання геологічного та археологічного вивчення території Поділля, а також архівна база з дослідження історико-господарського та культурного життя різних поколінь сільських громад. Щорічно до своєї роботи вони залучали аспірантів та студентів, які проводили археологічні розкопки неолітичних стоянок людей на території Кам'янецьчини [13, 15].

Члени кафедри надавали допомогу студентам у проведенні різних заходів на селі – від оприлюднення наукової доповіді до читання віршів та творчих виступів у громаді. Великі зусилля спрямовувалася на якісну підготовку аспірантів, зокрема для них кафедра організовувала постійно діючі семінари вищого типу. Його відвідували 48 майбутніх науковців, у тому числі студенти місцевих вишів, які мріяли про вступ до аспірантури. Учасники семінару поділялися на групи, якими керували керівники підсекції [5, арк. 33-33зв.].

З 1929 р. у Кам'янець-Подільському ІНО зменшили кількість історичних та філологічних дисциплін та обсяг годин для їх викладання:

ІСТОРИЧНІ ДИСЦИПЛІНИ			ФІЛОЛОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ		
Назва	ППП викладача	год. на місяць	Назва	ППП викладача	год. на місяць
Історія класової боротьби	проф. М.А. Присяжнюк	16	Мовознавство	проф. І.А. Любарський (до 1930 р.)	6
Історія України		4	Німецька мова	проф. К.А. Поль	8
Історія Росії		8	Всесвітня література	проф. О.З. Неселовський	8

Економічна географія	проф. В.О. Геринович	6	Історія західно-європейської літератури	проф. К.А. Поль	6
Основи ленінізму	проф. Р.Р. Заклинський	18			
Основи марксизму		16	Російська мова	проф. С.Р. Гаєвський	3
		Російська література	3		
			Історія української літератури	проф. К.О. Копержинський	6
			Вступ до українознавства	проф. О.М. Ковалівська	3
			Методика мови		5

Зменшення кількості дисциплін у ІНО було пов'язане із згортанням процесу українізації та посиленням класового підходу у житті вишів. Тож, у 1929 році, виконуючи накази Народного комісаріату оборони, тодішній ректор Ф.А. Кондрацький розпорядився провести соціальні чистки студентського та викладацького колективів через виявлення “нетрудових елементів”, а також провів зміни, пов'язані з викладанням у виші [19, 34].

З 1 вересня 1930 р. Кам'янець-Подільський ІНО був реорганізований в інститут соціального виховання (ІСВ) з трирічним навчанням. У ньому існував лише один факультет [20, 34]. Директором ІСВ було призначено Ф. А. Кондрацького, який пропрацював на цій посаді до 26 квітня 1931 року [17, 294].

Отже, упродовж майже усього періоду існування Кам'янець-Подільського ІНО велика увага приділялася викладанню історичних та філологічних дисциплін. Освітня політика комуністичної влади призвела, з одного боку, до перекроювання навчальних планів та зменшення обсягів викладання предметів історико-філологічного циклу, що звужувало знання з історичного минулого українського та інших народів світу, погіршувало мовно-літературну підготовку майбутніх фахівців, а з іншого, – до соціальних чисток науково-педагогічного складу і студентського контингенту, які негативно позначилися на внутрішньому житті вишу, обсягах і якості підготовки кадрів. Із такою проблемою зіткнулася вся вища освіта в УСРР.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Держархів Хмельницької обл., ф.р. 582, оп. 1, спр. 54, арк. 9-10.
2. Держархів Хмельницької обл., ф.р. 582, оп. 1, спр. 54, арк. 11-12.
3. Держархів Хмельницької обл., ф.р. 302, оп. 1, спр. 1160, арк. 1-2.
4. Держархів Хмельницької обл., ф.р. 302, оп. 1, спр. 753, арк. 1.
5. Держархів Хмельницької обл., ф.р. 302, оп. 1, спр. 606, арк. 33-33зв.
6. Державний архів Хмельницької області, ф.р. 302, оп. 3, спр. 5, арк. 24-24зв.
7. Державний архів Хмельницької області, ф.р. 302, оп. 1, спр. 254, арк. 13-13зв.
8. Державний архів Хмельницької області, ф.р. 302, оп. 1, спр. 254, арк. 1-1зв.
9. Державний архів Хмельницької області, ф.р. 302, оп. 3, спр. 5, арк. 28-29.



10. Державний архів Хмельницької області, ф.р. 302, оп. 3, спр. 4, арк. 4-4зв.
11. Державний архів Хмельницької області, ф.р. 302, оп. 3, спр. 4, арк. 32.
12. Державний архів Хмельницької області, ф.р. 302, оп. 3, спр. 5, арк. 32-33.
13. Геринович В.О. Нарис економічної географії України. Частина географічна. Кам'янець на Поділля, 1921. Т.2. 144 с.
14. Геринович В.О. До історії Кам'янець-Подільського інституту народної освіти // Записки Кам'янець-Подільського інституту народної освіти. Кам'янець-Подільський, 1927. Т. 2. С. 1-24.
15. Завальнюк О.М. Комарніцький О.Б. Кам'янець-Подільський державний університет (1918-2006 рр.): історичний нарис. Кам'янець-Подільський, Абетка-НОВА, 2006. 196 с.
16. Завальнюк О.М. В.О. Геринович – приват-доцент Кам'янець-Подільського державного українського університету (1919-1921) // Історія України: маловідомі імена, події, факти: зб.наук.статей. Київ: Інститут історії України НАН України, 2004. Вип. 25. С. 183-193.
17. Комарніцький О.Б. Студенти-педагоги у модернізації вищої освіти радянської України у 192-1930-х рр.: монографія. Кам'янець-Подільський, ТОВ «Друкарня «Рута», 2017.984 с.
18. Мельник Е.М., Філінюк А.Г. Кам'янець-Подільський інститут народної освіти: розвиток, досягнення та втрати (1921–1930 рр.) // Освіта, наука та культура на Поділлі: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 1998. Т. 1. С. 28-40.
19. Нестеренко В.А. Репресії проти діячів науки і освіти в Кам'янці-Подільському у 20–30-ті роки ХХ ст. // Кам'яниччина в контексті історії Поділля : наук. зб. / [редкол.: Л.В. Баженов, С.О. Борисевич, І.С. Винокур та ін.]. Кам'янець-Подільський : Оіюм, 1997. Т. 1. С. 33-35.
20. Прокопчук В.С. Кондрацький Франц Андрійович – ректор Кам'янець-Подільського інституту народної освіти. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. 72 с.

### **Summary**

*The article focuses on the place of historical and philological disciplines in the system of training pedagogical staff in the Kamyanets-Podilsky Institute of Public Education and the decisive influence of the Bolshevik policy on the strengthening of the politicization of the educational process and the reduction of the volume of disciplines from vocational training. The revealed materials reveal little-known facts about the quantitative composition and pedagogical work of professors, private associate professors and lecturers and constitute a valuable source for illuminating the pages of the history of the mentioned issues.*

*It was established that the educational, scientific and educational work of the institute was generally subordinated to the qualitative training of specialists in the pedagogical field, which was urgently needed by the secondary school of the Ukrainian SSR.*

**Key words:** *Kamynets-Podilskiy Institute of Public Education, history, philology, disciplines, subjects, faculties, study, teachers, students.*

УДК 378.147 (477.43) «19»

**Комарніцький Олександр,  
м. Кам'янець-Подільський**

## **ДОТРИМАННЯ ТРУДОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ СТУДЕНТАМИ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ВИШУ (20-30-ТІ РР. ХХ СТ.)**

*У статті на основі, насамперед, архівних джерел і матеріалів періодичної преси*

проаналізовано стан трудової дисципліни серед студентства Кам'янець-Подільського інституту народної освіти (соціального виховання, педінституту). Зазначається, що для дотримання дисципліни у вишах розробляли нормативні документи, яких мали дотримуватися студенти. Автор доводить, що упродовж досліджуваних десятиліть покращувалася відвідуваність занять. У першій половині 20-х рр. ХХ ст. студенти погано на них з'являлися. Ближче до середини десятиліття відсоток відвідуваності занять почав помітно зростати. Збільшення пропусків припадає на роки Голодомору 1932-1933 рр. Незадовільне харчування негативно відбивалося на продуктивності праці студентів, відвідуваності занять. У статті йдеться про те, що із зменшенням інтенсивності голоду покращувався відсоток відвідуваності занять. Більшість пропусків припадали на період весняної посівної кампанії чи збору врожаю, коли студентів залучали до громадської та організаційної роботи у селах. Розповідається, що для підвищення успішності та боротьби з пропусками використовували адміністративні та громадські методи впливу. На конкретних прикладах автор доводить, що частину студентів за неуспішність і пропуски занять, за ганебні вчинки, за «дезертирство з навчання» а також за «літунство» відрахували. Зазначається, що частина викладачів не професійно ставилися до викладання доручених їм дисциплін. Водночас, йдеться і про те, що мали місце випадки неетичного ставлення до викладачів, які інколи межували з хамством.

**Ключові слова:** студенти, інститут, дисципліна, відвідуваність, дезертирство, пропуски, методи впливу.

Важливим аспектом діяльності будь-якої організації є дотримання кожним учасником трудової дисципліни. Цей порядок регулюється нормами трудового права і формується як особлива специфічна частина правопорядку, пристосована до умов виробництва і діюча в межах тієї чи іншої організації у вигляді внутрішнього трудового розпорядку. Повною мірою це стосується і навчальних закладів, де кожний учасник освітнього процесу має дотримуватися нормативних документів і виконувати покладені на нього обов'язки. Повчальним є історичний досвід, зокрема про дотримання трудової дисципліни студентами у міжвоєнний період. Комплексно дана проблема не вивчалася. Окремі аспекти цієї проблеми розглядали у своїх працях історики О. Рябченко [43], А. Гринько [3], В. Островий [41]. У нашій публікації ми проаналізуємо стан трудової дисципліни серед студентства Кам'янець-Подільського інституту народної освіти (соціального виховання, педінституту).

Для дотримання дисципліни у вишах розробляли нормативні документи, яких мали дотримуватися студенти. 8 червня 1931 р. у наказі № 75/б по Кам'янець-Подільському ІСВ зазначалося, що слід не допускати на лекції студентів, що спізнюються. Лекції розпочинати і закінчувати за дзвінком, облікувати студентів, які самовільно залишали лекції і доводити інформацію до відома дирекції інституту [31, арк. 8]. Подібні інструкції виші отримували і від місцевих органів влади. Ще 25 жовтня 1923 р. в ІНО надійшла постанова Подільського губвиконкому, що забороняла паління тютюну та засмічення помешкань громадського користування. На порушників накладався штраф у розмірі 50 руб. Ректор В. Геринович висловлював своє незадоволення тим, що до будинку ІНО приходили різні особи, які не мають ніякого відношення до закладу та, за його словами, «не мають на меті чогось навчитися або прочитати». Відповідно до цього, черговим дали вказівку випроваджувати таких осіб за межі

інституту [41, 123]. Починаючи з 1924 р., вводилося вартування студентів у перервах між лекціями. Вони мали наглядати за дотриманням внутрішнього розпорядку. Всі особи, що порушували спокій, мали «усуватися з помешкання ІНО, [після чого] будуть підноситися клопотання про звільнення їх із школи (перед адміністрацією відповідної школи), як дезорганізуючий елемент» [44, арк. 2; 21, арк. 75]. Крім того, із студентів формували загони ЧОП («частини особливого призначення»), які окрім охорони приміщення ІНО, вночі несли охорону певних об'єктів міста [42].

З часом покращувалася відвідуваність занять. У першій половині 20-х рр. ХХ ст. студенти погано на них з'являлися. Наприклад, в ІНО у 1921 р. мали місце випадки, коли заняття відвідував лише 1 студент [19, арк. 140 зв.]. У цьому контексті важливим був наказ політкомісара С. Чалого від 8 травня 1921 р., який зобов'язав всіх студентів, що перебували на канікулах, прибути на навчання до 15 травня. В іншому разі вони мали бути відрахованими зі складу студентства. Ті, хто не з'явився на навчання впродовж трьох днів підряд, автоматично звільнялися з інституту [39]. Щоправда, цей акт не приніс очікуваного результату. В осінньому триместрі 1922 р. на політико-економічному відділі факультету соціального виховання лекції слухали у середньому 10 студентів, педагогічному – 12, природничому – 14, математичному – 12 [22, арк. 87 зв., 117]. Тому ректор П. Бучинський змушений був звернутися до викладачів, аби вони заохочували студентство до слухання лекцій. Одночасно через студентські органи самоврядування він закликав молодь до «точного виконання свого обов'язку – одвідування лекцій» [19, арк. 140 зв.]. У 1922 р. своїм наказом керівник вишу попереджав студентів-першокурсників: «Якщо [ви] вступили до ІНО лише для того, щоби позбутися військової повинності та буржуазних податків, то помилилися» [20, арк. 66]. Невдовзі становище поліпшилося. Наприкінці 1923 р. середня відвідуваність (фреквенція) занять становила 47,8% [24, арк. 16], в осінньому триместрі 1924-1925 н.р. – 68% [25, арк. 21; 28, арк. 92], у весняному триместрі того навчального року – 76% [23, арк. 2 зв.], в осінньому триместрі 1925-1926 н.р. – 75% [18, арк. 3; 29, арк. 15]. Таким чином, ми бачимо, що ближче до середини 20-х рр. відсоток відвідуваності занять почав помітно зростати.

У другій половині 20-х рр. цей показник зріс ще більше. У 1927-1928 н.р. він у першокурсників становив 89%, другокурсників – 77%, третьокурсників – 89% [7, арк. 25]. Партійці за цим показником поступалися своїм однокурсникам. Регулярно відвідували заняття 70% студентів-комуністів I курсу, 71% – II-го, 81% – III-го. Відвідуваність студентів-комсомольців I курсу становила 76%, II-го – 76%, III-го – 90% [7, арк. 25зв.; 11, арк. 39зв.]. У 1930-х рр. становище із пропусками занять суттєво покращилося. В ІСВ цей показник наприкінці 1931-1932 н.р. становив 99,7-99,9% [33, арк. 87зв.].

Збільшення пропусків занять фіксуємо у голодні 1932-1933 рр., коли молодь змушена була думати не лише про навчання, а й про те як прохарчуватися. Незадовільне харчування негативно відбивалося на продуктивності праці студентів, відвідуваності занять. Зокрема, студентів ІСВ через важке матеріальне становище відпустили на канікули передчасно з 20

червня 1932 р. (планувалося з 1 липня), через що виконання навчального плану у 1931-1932 н.р. склало 83,5%. Недовиконані години перенесли на вересень [46, арк. 58; 33, арк. 81]. Масово не з'являлися на сесії студенти-заочники, насамперед сільські учителі, оскільки не було за що їхати. Так, на зимову сесію 1933 р. прибули лише 36% заочників [2, с. 715]. Таке становище призвело до масового відсіву студентів. Якщо, у 1930-1931 н.р. ІСВ покинули 5,2% студентів [45, арк. 50], то вже у першому семестрі 1932-1933 н.р. – 20,4% [49, арк. 92; 34, арк. 38зв.], у другому – 37% [17, арк. 83], у першому семестрі 1933-1934 н.р. – 28,9% [35, арк. 139, 219].

Із зменшенням інтенсивності голоду покращувався відсоток відвідуваності занять. Більшість пропусків припадають на період весняної посівної кампанії чи збору врожаю, коли студентів залучали до громадської та організаційної роботи у селах. Так, в ІСВ у першому семестрі 1930-1931 н.р. першокурсників відправили на додаткові канікули, під час яких вони упродовж 5 днів працювали у селах [14, арк. 10]. 8 червня 1932 р. дирекція вишу в листі до НКО УСРР повідомляла, що впродовж навчального року всі академгрупи працювали по 7-10 днів на лісозаготівлі [3, с. 288]. У першому семестрі 1932-1933 н.р. II курс соціально-економічного відділу для проведення хлібозаготівлі відірвали від навчання на 20 днів [4, арк. 27]. У 1933 р. всіх студентів на 5 днів мобілізували для «ліквідації проривів» під час копання буряка [47, арк. 24]. Часто студентів залучали до участі в різноманітних загальноміських мітингах [3, с. 289]. Наслідком цього став значний відсоток пропусків і, як наслідок, неуспішність студентів. Через ці причини виконання навчального плану у 1931-1932 н.р. було катастрофічним. Так, на II курсі весняного набору літературно-мовного відділу воно становило 64,2%, історико-економічного – 46,5%, технічно-математичного – 64,2%; на II курсі осіннього набору історико-економічного відділу – 50%, аграрно-біологічного – 68% [46, арк. 58; 33, арк. 81]. Дирекція вишу неодноразово сигналізувала і скаржилися на неправомірні мобілізації студентів. Наприклад, 25 вересня 1932 р. директор інформував ЦК ЛКСМУ, що Вінницький обком ЛКСМУ без погодження з інститутом неодноразово відкликав «по лінії комсомолу» багатьох студентів [48, арк. 64]. Як відреагувало на цю скаргу ЦК не відомо.

Для підвищення успішності та боротьби з пропусками використовували адміністративні та громадські методи впливу. Зокрема, практикували «чорні дошки», на яких оприлюднювали прізвища студентів і кількість пропущених ними годин занять. Про недисциплінованих студентів розповідали у стінгазетах, заслуховували їх на загальних студентських зборах, зборах груп, викликали до директора, навчальної частини, профкому, в комітет комсомолу. На студентів накладали адміністративні стягнення (зауваження, попередження, догани тощо) [13, арк. 59].

Частина студентів за неуспішність і пропуски занять відраховали. Так, у першому семестрі 1933-1934 н.р. із 136 відрахованих студентів педінституту, 54 покинули виш через неуспішність, а 41 – за порушення трудової дисципліни [35, арк. 139, 219].

Частина студентів відраховали за ганебні вчинки. Деякі студенти

«забува[ли] і навіть вперто відходи[ли] від громадської відваги і пуска[ли]ся на обман, брехню, підроблення підписів». За ці провини відрахували зі складу студентів ІНО М. Шуткевич і О. Долинську (1 липня 1924 р.) [27, арк. 55].

У ряді випадків студентів відраховували за «дезертирство з учоби» («дезертирами» називали тих, що вчасно не з'явилися після канікул на навчання), а також за «літунство» («літуни» – студенти, які самовільно перейшли до інших навчальних закладів). Їхні прізвища публікувалися в пресі із застереженням, що вони позбавлялися права вступати до будь-яких інших вишів терміном від 1 до 5 років [38, арк. 8; 5, арк. 41].

Окремі джерела свідчать про випадки «літунства» і «дезертирства». Наприклад, у лютому 1923 р. було відраховано з ІНО Я. Блоха за те, що ставив «собі ціль по скінченню ІНО поступити на медичний факультет» [26, арк. 25]. 24 жовтня 1929 р. правління вишу вирішило звільнити зі складу студентів Бортняка і Драгобецького, які самовільно залишили інститут і обійняли посади учителів [30, арк. 16зв.]. На засіданні бюро партосередку від 8 травня 1930 р. зазначалося, що ці процеси стали наслідком невдоволення молоді самим характером педагогічного вишу і педагогічною роботою, що було викликано низькою зарплатою вчителів, важкими умовами їхньої роботи у селах, недостатнім матеріальним забезпеченням студентів у порівнянні з індустріальними і сільськогосподарськими вишами. Мали місце непоодинокі випадки, коли першокурсники, які щойно вступили в інститут, з неприхованим невдоволенням вступали в профспілку «Робос», оскільки не хотіли «губити своє робітниче обличчя, переходити до складу гнилої інтелігенції». Частина студентства «виробила» систему заходів, щоби перевестися в непедагогічні виші (прояви недисциплінованості, симуляція хвороби, «добивання виключення з інституту без всяких розмов», перманентні розмови про нездатність до педагогічної праці) [12, арк. 80].

19 лютого 1932 р. відраховали за «дезертирство» студентів I курсу Кам'янець-Подільського ІСВ І. Рибак, П. Ткача, В. Гурана. Останній «дезертирував» до Могилів-Подільського РВНО. Його призначили директором школи в с. Карпівка. ІСВ просив повернути студента назад [3, с. 293]. Загалом, упродовж 1931-1932 н.р. заклад передав у суд справи 29 студентів з цивільним позовом про стягнення вартості навчання та стипендії. За вимогою вишу з інших інститутів відраховали трьох студентів, ще одну особу повернули до Кам'янця [46, арк. 55]. З 1 вересня по 25 жовтня 1932 р. на навчання не з'явилися 6 студентів, покинули навчання ще 42 особи, яких оголосили «дезертирами» [36, арк. 50]. У першому семестрі 1933-1934 н.р. не прибув на навчання 41 студент [35, арк. 139, 219], у другому семестрі «дезертирували» 10 першокурсників [35, арк. 186]. Наприкінці 1934 р. – у першій половині 1935 р. за «літунство» звільнили 3 студентів [5, арк. 163].

Часто студенти, що «дезертирували» до інших вишів, намагалися при цьому прихопити якусь частину майна (постільну білизну, футбольні бутси тощо) [32, арк. 60].

Серед «дезертирів» були і профтисячники. Так, з 35 осіб, які прибули в ІСВ у 1930 р., виш покинули 10 [15, арк. 13]. У квітні 1931 р. до Ленінградської

лісотехнічної академії «дезертирували» Левчук, Кудрицький, Зелінський. Тому партбюро ІСВ просило керівництво академії відрахувати цих студентів і повернути їх до Кам'янця [14, арк. 50зв.]. Наприкінці листопада 1934 р. за «дезертирство» виключили з партії студента М. Рудого [16, арк. 52]. «Літуном» оголосили колишнього студента ІНО, члена партії Константинова, який самовільно перейшов на навчання до Дніпропетровського гірничого інституту [14, арк. 30-31].

Частина викладачів не професійно ставилися до викладання доручених їм дисциплін. Наприклад, з ІНО повідомляли, що викладач математики Розенкранц заліки «приймав текстами і дійшов до того, що студентові залишається тільки підкреслити те, що, на його думку, потрібне то й усе» [1]. У вересні 1925 р. на засіданні партійного бюро вишу, зважаючи на те, що незадоволення могло «прийняти гострий характер», вирішили як найшвидше замінити лекторів Бориса й Іваницького і підшукати кращих викладачів [8, арк. 24]. У грудні 1927 р. було зафіксовано виступи студентства проти викладачів, зокрема студента Дубасова [9, арк. 43 зв.]. У жовтні 1929 р. на загальних зборах партосередку акцентувалася увага на незадовільному викладанні німецької мови та співів [10, арк. 1].

Мали місце випадки, коли студенти у газетах публікували критичні статті про викладачів. Так, у лютому 1930 р. йшлося про професора Ретанова, який, використовуючи лекційний метод навчання, орієнтувався не на «бідняка» чи «середняка», а на краще підготовленого студента. Траплялися випадки «грубого висміювання товаришів, що, не знаючи, червоніють біля таблиці» [37, арк. 2; 40].

Серед частини студентів панували нездорові настрої щодо викладачів-комуністів. У 1930 р. в проекті резолюції на доповідь секретаря партосередку ІНО було вміщено декілька висловлювань молоді щодо цієї категорії викладацького складу: «Ми, робітники, а ви марксистки в лапках». «Марксистки голодують собі, а студенти собі», «Наш вчений Палько не користується авторитетом», «Робітники-студенти – члени бюро – на положенні експонатів» і т.д. [15, арк. 2].

Мали місце випадки неетичного ставлення до викладачів, які інколи межували з хамством. В ІНО на одній із лекцій студенти зробили зауваження своєму викладачеві С. Божку, який не орієнтувався твердо в датах і в послідовності подій, на що той парирував: «Дати, товариші, річ неістотна. Головне всебічний виклад подій і правильне марксистське висвітлення». Професорську діяльність цьому викладачеві довелося залишити, бо цей його вислів відразу ж став анекдотом і став поширюватися серед молоді [43, с. 57-58].

Таким чином, упродовж 20-х – першої половини 30-х рр. ХХ ст. покращувалася відвідуваність занять. Збільшення пропусків припадає на голодні 1932-1933 рр., коли молодь змушена була думати про те як прохарчуватися, що, звісно, відбивалося на продуктивності праці студентів, відвідуваності занять. Для підвищення успішності та боротьби з пропусками використовували адміністративні та громадські методи впливу. У ряді випадків

студентів відраховували за неуспішність і пропуски занять, ганебні вчинки, «дезертирство з навчання», а також за «літунство».

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Боберський А. Потрібна деяка реформа//Студент революції. Харків, 1929. №4. С. 50.
2. Голод 1932-1933 років в Україні: причини та наслідки/[ред. рада: В. А. Смолій (гол.), І. М. Дзюба, С. В. Кульчицький та ін.; відп. ред. В. М. Литвин; авт. кол.: С. І. Білоконь, О. М. Веселова, Т. В. Вронська та ін.]. Київ: Наук. думка, 2003. 888 с.
3. Гринько А. І. Вищі навчальні заклади Хмельниччини в роки голодомору 1932-1933 рр.//Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. пр. /[редкол.: П. Т. Тронько (гол.), О. М. Завальнюк (відп. ред.), Л. В. Баженов та ін.]. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. Т. 9. С. 287-300.
4. Державний архів (далі – Держархів) Вінницької області. Ф. П. 136. Оп. 6. Спр. 20.
5. Держархів Вінницької обл. Ф. П. 292. Оп. 1. Спр. 14.
6. Держархів Вінницької обл. Ф. П. 457. Оп. 1. Спр. 444.
7. Держархів Хмельницької обл. Ф. П. 4. Оп. 1. Спр. 1.
8. Держархів Хмельницької обл. Ф. П. 4. Оп. 1. Спр. 3.
9. Держархів Хмельницької обл. Ф. П. 4. Оп. 1. Спр. 12.
10. Держархів Хмельницької обл. Ф. П. 4. Оп. 1. Спр. 22.
11. Держархів Хмельницької обл. Ф. П. 4. Оп. 1. Спр. 24.
12. Держархів Хмельницької обл. Ф. П. 4. Оп. 1. Спр. 25.
13. Держархів Хмельницької обл. Ф. П. 4. Оп. 1. Спр. 27.
14. Держархів Хмельницької обл. Ф. П. 4. Оп. 1. Спр. 30.
15. Держархів Хмельницької обл. Ф. П. 4. Оп. 1. Спр. 35.
16. Держархів Хмельницької обл. Ф. П. 4. Оп. 1. Спр. 42.
17. Держархів Хмельницької обл. Ф. П. 12. Оп. 1. Спр. 73.
18. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 5. Оп. 1. Спр. 641.
19. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 51.
20. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 210.
21. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 394.
22. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 395.
23. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 400.
24. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 414.
25. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 419.
26. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 477.
27. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 576.
28. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 601.
29. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 710.
30. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 1149.
31. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 1248.
32. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 1582.
33. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 1631.
34. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 1841.
35. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 2066.
36. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 4. Спр. 55.
37. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 1584. Оп. 1. Спр. 35.
38. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 2597. Оп. 1. Спр. 4.
39. Наказ Ч.16 по Вищих Школах Кам'янця-Подільського (8.05.1921 р.)//Вісти Кам'янець-Подільського повітового революційного комітету та Кам'янецького бюро Комуністичної партії (більшовиків) України. Кам'янець-Подільський, 1921. 15 травня. №119. С. 2.
40. Не-рук Д. А хвости все ростуть та ростуть...//Студент Прикордоння. Кам'янець-Подільський, 1930. 1 лютого. Ч. 5 (12). С. 3.

41. Островий В. М. В. О. Геринович – ректор Кам'янець-Подільського інституту народної освіти (1923-1928 рр.)//Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. пр./[редкол.: П. Т. Тронько (гол. ред.), О. М. Завальнюк (відп. ред.), Л. В. Баженов та ін.]. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. Т. 6. С. 122–133.
42. Присяжнюк К. Сторінки історії. Спогади студентів двадцятих років//Радянський студент. Кам'янець-Подільський, 1968. 13 червня. №22 (565). С. 2.
43. Рябченко О. Життя студентів радянської України у сатирико-гумористичній літературі 1920-х років//Київська старовина. Київ, 2008. №5. С. 46–64.
44. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (ЦДАВО України). Ф. 166. Оп. 4. Спр. 630.
45. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 909.
46. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 1488.
47. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 1498.
48. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 1558.
49. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 11. Спр. 148.

### **Summary**

*In the article, based on, above all, archival sources and periodical press materials, the state of labor discipline among the students of the Kamenets-Podilsky Institute of Public Education (social education, teacher's college) was analyzed. It is noted that to comply with discipline in universities have developed regulations that students must observe. The author proves that during the studied decades the attendance of classes improved. In the first half of the 20's. XX century. students badly appeared on them. Closer to the middle of the decade, the percentage of attendance began to increase noticeably. The increase in admissions falls on the years of the Holodomor of 1932-1933. Unsatisfactory nutrition negatively affected the productivity of students, attendance classes. The article says that with a decrease in the intensity of hunger, the percentage of attendance was improved. Most passes were made during the spring sowing campaign or harvesting, when students were attracted to public and organizational work in the villages. It is said that administrative and public methods of influence were used to improve academic performance and combat pass. On specific examples, the author proves that some of the students were dismissed for inaccessibility and absence of classes, for shameful acts, for "desertion for training," and for "littunism". It is noted that some of the teachers did not professionally relate to the teaching of disciplines entrusted to them. At the same time, it is said that there have been cases of unethical attitude towards teachers, who sometimes bordered on rudeness.*

**Key words:** *students, institute, discipline, attendance, desertion, omissions, methods of influence.*

УДК 001.8:81'28]:378.4.093.5(477.43-21)

**Коваленко Наталія, Коваленко Борис,**  
м. Кам'янець-Подільський

## **ІСТОРІЯ ДІАЛЕКТОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ КАФЕДРИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (60-70 РОКИ ХХ СТ.)**

*У статті висвітлюється історія діалектологічних досліджень кафедри української мови (60-70 роки ХХ ст.). Викладачі кафедри (К.С. Баценко, Т.А. Бабіна, П.Є Ткачук) активно долучалися до лінгвістичних дискусій, які велися в Україні у той час, і своєю громадською діяльністю та науковими працями сприяли створенню Атласу української мови, заклали підґрунтя для існування Центру діалектологічних досліджень, який і досі функціонує при*



*кафедрі української мови.*

**Ключові слова:** діалектологічні дослідження, подільські говірки, фонетичні риси, морфологічні риси, К.С. Баценко, Т.А. Бабіна, П.Є Ткачук

Заснування кафедри української мови пов'язане з подвижницькою діяльністю професора Івана Огієнка від часу відкриття в жовтні 1918 року Кам'янець-Подільського Українського Державного Університету. До початку II Світової війни кафедра зазнавала ряду реорганізацій, у післявоєнний період вона відновила свою роботу вже як підрозділ учительського інституту, а як самостійний навчально-науковий підрозділ кафедра української мови починає функціонувати з 1970 року. Період від середини минулого століття і дотепер позначився тим, що наукові інтереси кафедри були пов'язані зокрема й з вивченням подільських і південно-волинських говірок, а також збиранням діалектного матеріалу за програмою до “Атласу української мови”. Різні мовно-структурні рівні подільських говірок були і є об'єктом дослідження викладачів кафедри української мови. Так, фонетичні особливості досліджували К.С. Баценко, Т.А. Бабіна, П.Є. Ткачук, словотвірні – були предметом зацікавлень Т.А. Бабіної, Л.Г. Яропуд, Б.О. Коваленка, лексичні риси подільського говору вивчали К.С. Баценко, А.М. Мединський, Б.О. Коваленко, І.М. Потапчук, фраземи говірок Західного Поділля на позначення явищ, ознак та процесів, пов'язаних із життям та діяльністю людини обрала предметом свого дослідження Н.Д. Коваленко, синтаксичними рисами подільського говору цікавиться О.М. Мозолюк, взаємодію подільських говірок з іншими суміжними описали К.С. Баценко, та Н.П. Шеремета.

Одним із перших діалектологів кафедри української мови була Катерина Савівна Баценко (дівооче прізвище – Заблоцька). Народилася майбутній науковець 05 грудня 1921 року в селі Вила-Ярузькі (нині Чернівецького району Вінницької області). Закінчила 1936 року семирічну школу в рідному селі, 1939 року – Хрнінівську середню школу, після закінчення якої, вступила до Одеського державного університету на філологічний факультет (українське відділення). Навчання у виші перервала війна. Повернувшись на батьківщину, К.С. Баценко працювала на різних сільськогосподарських та польових роботах, а з жовтня 1942 по квітень 1943 року – вчителем української мови та фізики в 5-7 класах середньої школи в с. Лозове Чернівецького району Вінницької області. У 1946 році, після закінчення університету, ще рік навчалася в асистентурі й була направлена на роботу до Луцького учительського інституту. Від вересня 1950 року – старший викладач, доцент, завідувач кафедри української мови Кам'янець-Подільського педагогічного інституту. В 1959 році Катерина Савівна захистила в Київському державному університеті ім. Т.Г. Шевченка кандидатську дисертацію “Суфіксальне творення іменників в «Енеїді» Івана Котляревського”. Від 1981 року – пенсіонер, періодично викладала в інституті. Померла 1 березня 2002 року.

К.С. Баценко докладала чимало зусиль для записування матеріалів до Лексичного атласу української мови, а її праці з української діалектології й досі

привертають увагу науковців.

У своїй розвідці “Про вживання назв деяких побутових речей в говірках Хмельниччини” [13] К.С. Баценко звертає увагу на те, що початок дослідження подільського говору заклав К.П. Михальчук у своїй праці “Нарѣчія, поднарѣчія и говори Южной Россіи въ связи съ нарѣчіями Галичини”. На думку дослідниці, у мові жителів Хмельниччини, особливо у лексиці, поряд зі словами східнослов’янського походження, вживаються слова, які поширилися з польської, литовської, молдавської та ін. мов. Дослідниця стверджувала, що деякі загальноновживані слова поступово витіснять менш вживані і як приклад наводила лексему *скатерка*, яка замінила діалектні *обрус*, *обрусок*, розмовне *настільник*. Водночас мовознавець доводила, що діалектна лексика є досить стійкою та має свої зони поширення, наприклад назва *мішка* має такі відповідники: *опалка*, у різних фонетичних варіантах має поширення по всій Хмельниччині, *рептух* та похідні від нього зафіксовано лише у деяких говірках Чемеровецького, Смотрицького, Кам’янець-Подільського районів, *тайстра* – лише в окремих населених пунктах області, однак не зазначено у яких. Отже, розгляд окремих назв речей матеріальної культури, дозволив К.С. Баценко зробити висновок, що своїми лексичними особливостями говірки Хмельниччини значно відрізняються від норм літературної мови. В складі їх діалектної лексики відмічено як слова спільнослов’янського походження (*верета*), так і запозичені елементи (*рептух*, *сакви*, *тайстра*), що поширилися тут в різні історичні часи.

Продовжує дослідниця аналізувати побутові назви говірок Хмельниччини і в наступних своїх розвідках, серед них *ночви*, *сковорода*, *гличик*, *збанок* [12], *козел*, *кошик*, *рубель* [11]. К.С. Баценко констатує, що, на жаль, лексика народної мови Хмельниччини мало привертала увагу дослідників, хоч вивчення лексичних особливостей цього ареалу має важливе значення як для історії розвитку мови, так і для визначення певних діалектних груп на даній території. Кожну з аналізованих лексем літературного походження мовознавець доповнює синонімами, вживаними на досліджуваній території, наприклад: *ночви* – *нецьки*, *нецьки*, *нецята*, *пінка*, *діжа*, *діжка*, *корито*; *сковорода* – *пательня*, *шкворода*, *шкуруда*; *гличик* – *гладущик*, *гладушка*, *глек*; *збанок* – *жбан*; *кошик* – *кіш*, *коб’ялка*; *козел* – *козьол*, *козляня*, *цап*, *цапки*; *рубель* – *магіль*, *лупіг*, констатуючи, що ступінь поширення розглянутих назв побуту у говірках Хмельниччини неоднаковий. Більшість таких слів, переважно спільнослов’янського походження (*кошик*, *рубель*), часто вживається в мові населення області, однак є й такі, що відомі лише окремим говіркам (*магіль*, *коб’ялка*).

Не залишилися поза увагою дослідниці й назви сільськогосподарських знарядь та їх частин. До загальноновживаних назв *лопата*, *терлиця*, *ціпилно* [9], *сапа* [14] вона подає говіркові синоніми, що мають, як правило, розгалужену мережу фонетичних і морфологічних варіантів: *лопата* – *заступ*, *городник*, *рискаль*; *терлиця* – *терниця*, *гуна*, *баба*, *бительня*, *збиванка*, *чавуха*, *побивачка*, *бійниця*, *бательня*, *мидлиця*, *тіпалка*; *ціпилно* – *ціпильня*, *ціпило*, *ціпильник*, *ціпило*, *ціписько*, *ціпильницько*, *держало*, *ручиця*, *чипільно*; *сапа* – *граса*,

*копаниця, копаниця, купаниця, восанка, мотика*. На думку К.С. Баценко, навіть коротке ознайомлення з деякими особливостями сільськогосподарської лексики, поширеної в говірках Хмельниччини, свідчать про її багатство, про співіснування і взаємодію діалектної та загальнолітературної лексики сільського господарства.

Розглядаючи терміни обробки дерева (*сокира, топор, барда*) з їх фонетичними та морфологічними варіантами в говорах Хмельниччини [15], дослідниця констатує, що вони становлять паралелізм й синонімію в мові населення. Такі слова як *топор, топорец, барда, бардина* та ін. широко відомі носіям подільських говірок, а лесеми *бардач, бардинка* трапляються значно рідше.

Аналізуючи староукраїнські елементи в лексиці говірок Хмельниччини [7; 8], К.С. Баценко вважає, що історичні обставини суспільного розвитку Поділля й Південної Волині зумовили наявність у лексичному складі сучасних говірок цього ареалу значної кількості специфічних обласних слів. Серед них помітний шар становлять лексичні архаїзми, спільнослов'янські та спільносхіднослов'янські слова, що вживалися у староукраїнську добу, але уже віджили, перестали бути нормою української літературної мови. У семантичному відношенні староукраїнські елементи в лексиці досліджуваних говірок дослідниця поділяє на дві групи: 1) слова, які зберегли давнє значення (*вети<sup>р</sup>, веприк* 'кабан', 'кабанчик'; *виви<sup>р</sup>иця, вивірка вивіурка* 'білка'; *видіти* 'бачити'; *квасний* 'кислий' та ін., 2) слова цього шару, які в процесі історичного розвитку змінили свою семантику (*обрус* – 'скатерка' (сучасне), 'хустка', 'рушник' (староукр.); *рискаль* – 'лопата', 'заступ' (сучасне), 'кирка' (староукр.). Підсумовуючи, вона констатує, що у кількісному відношенні збереження архаїчної лексики у різних групах досліджуваних говорів не однаково. Найбільша кількість староукраїнських слів (*віно, клякати, нині, пратати, стрий*), відомих і сусіднім буковинським говіркам, фіксується у подільських говірках, розміщених на території південно-західних районів – Городоцького, Дунаєвецького, Кам'янець-Подільського, Чемеровецького. Значно менше їх (*хустка, челядь*) засвідчують південно-волинські говірки.

У ще одній статті "З історії житла на Поділлі" [10] К.С. Баценко зазначає, що житлові та надвірні будівлі на Поділлі й Волині зберігають певну специфіку. Дослідниця фіксує низку лексем, характерних для будівництва. Розпочинали будівництво дерев'яного житла із *заклацин* – 'закладання (закопування) гуртом в землю товстих балок з отворами'. Хати даного ареалу бувають із *сирівки, глини*. *Глиняні вальковані хати*, констатує дослідниця, робили *толокою*. Опорою для стін і *верха* у них служили *слупи* (стовпи), які ставили на квадратні *камені-бабки*. На півночі хати огороджували *деревом, лозою, пруттям*, на півдні переважали *мури, волоки, ворини*. Селянське житло незалежно від матеріалу, способу будування, форми й розмірів на досліджуваній території звалося *хата*, а також – *дім, хороми, халуна, бурдей*.

Мовознавець докладно аналізує кожен із названих лексем: коли і за яких обставин вживається кожна із них. Пізніше у будівельній лексиці з'явилися такі слова як: *сіни, мала хата, велика хата, ванькир* 'кухня', *чиста хата*, згодом

сучасні – *прихожа, спальня, зала, кухня* та ін. У висновках зазначено, що різні види старого й нового житла, предмети матеріальної культури, побуту, що значною мірою відображають життя народу, його історію, – й невичерпне джерело краєзнавчої роботи.

К.С. Баценко неодноразово представляла кафедру української мови нашого вишу на Республіканських діалектологічних нарадах. На XII нараді, у якій взяли участь такі відомі діалектологи як, Ф.Т. Жилко, Й.Й. Дзендзелівський, Г.Ф. Шило, І.Г. Матвіяс, вона виступила із доповіддю про назви побутових реалій в говірках Хмельниччини [17] у якій зазначила, що лексика західноподільських та волинських говірок загалом і побутова зокрема, вивчена недостатньо. Саме через це неабияке зацікавлення викликають деякі назви побутових реалій, а також їх фонетичні, морфологічні та акцентуаційні варіанти. Аналізовану лексику вчена порівнює не лише із літературною мовою, а й з суміжними діалектами.

Цікавою є спроба К.С. Баценко розглянути ойконіми, що походять з місцевих апелятивів [16]. Таких топонімів, на її думку, порівняно небагато (понад 80 із 1510 населених пунктів області), а за значенням вихідних основ вона їх поділяє на такі групи: 1) *фізіографічні* (с. Бокаївка – від *бокай* ‘глибока болотиста яма, над якою розкинулося село’; с. Струга – від *струга* ‘рівчак, яр’), 2) *власні географічні назви, що вказують на відношення людської діяльності до певного місця* (с. Нова Гута, с. Стара Гута – від *гута* ‘скляний завод’), 3) *ойконіми за типом житлових і господарських будівель у минулому* (села Велика Клітна і Мала Клітна – від *кліть* ‘комора’), 4) *топоніми за назвами побутових реалій, страв* (с. Волудринці – від *волудра* ‘страва із запареного борошна’), 5) *назви за родом діяльності людей* (с. Шмирки – від *шмир* ‘особа, що добуває смолу’), 6) *назви населених пунктів, у яких представлена рослинність* (с. Кугаївці – від *куга* ‘рогіз’), 6) *назви населених пунктів, у яких представлено правові відносини* (с. Волиця, с. Волиця друга, с. Волиця Польова).

Діалектологічні дослідження цікавили також ст. викладача кафедри української мови Т.А. Бабіну. Народилася Тамара Андріївна 1922 року в с. Яланець Томашпільського р-ну Вінницької обл. Навчалася на філологічному факультеті (українське відділення) Харківського державного університету ім. М.О. Горького (сьогодні – Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна). Після закінчення вишу працює вчителем української мови та літератури у м. Горлівці, а з листопада 1947 року і до жовтня 1977 року – на посаді асистента, ст. викладача кафедри української мови нашого університету. Темою свого наукового дослідження Т.А. Бабіна обрала говірки Орининського р-ну. У своїх статтях вона характеризує фонетичні особливості говірок Кам’янецьчини [1; 2; 5; 6]. Вивчення говірок цього ареалу, як зауважує дослідниця, становить значний науковий інтерес, оскільки вони формувались за специфічних історичних обставин, – в умовах тісних і тривалих господарських та культурних контактів з представниками російських, польських і в меншій мірі молдавських говірок. Джерельною базою для дослідження слугували власні спостереження авторки, польові дослідження, здійснені студентами філологічного факультету Кам’янець-Подільського педінституту, та праці з

діалектології. Серед фонетичних особливостей подільських говірок Т.А. Бабіна виділяє такі (подамо найголовніші): ненаголошений звук *і* послідовно замінюється *и* (*огирок, гиркий, гил'ака, иначий*), ненаголошений звук *и* (будь-якого походження) заступається *і* (*и'ірокий, гл'ібокий*), ненаголошений *е* виступає як *и* (*зилений, зимл'а, тисати, пикти*), звук *р* перед голосними *а, о, у, и* при відсутності йотації наступного голосного завжди твердий (*зора, рабий, расно, мірати*), подвоєння (подовження) м'яких приголосних в положенні перед старим звукосполученням «*й + голосний*» відсутнє (*жит'а, колос'а, груд'а*), звук *в* у позиції перед *а* ствердів, а попередній приголосний щодо звука *а* зберігає свою м'якість (*с'вато, с'ватий, ц'вах, ц'вашок*), відсутність чергування приголосних у формах 1-ої особи дієслів 2-ої діївідміни перед закінченням *'у* (*нос'у, кос'у, буд'у, голос'у, прос'у*).

Не залишаються поза увагою дослідниці й морфологічні особливості говірок Кам'янецьчини [3; 4]. У своїх розвідках вона характеризує найголовніші особливості словозміни та словотвору іменників, прикметників, займенників та числівників.

Викладачі кафедри української мови К.С. Баценко та Т.А. Бабіна викладали мовознавчі курси та прищеплювали любов до рідного слова студентам історико-філологічного факультету, на якому в 1959-1964 роках навчався майбутній знаний діалектолог Петро Єфремович Ткачук. Одразу після закінчення навчання в 1964 році цього старанного студента залишили працювати в інституті на посаді асистента кафедри української мови і літератури.

Петро Єфремович навчався в цільовій аспірантурі з 1970 р. до 1973 р. при Київському державному педагогічному інституті ім. О.М. Горького під керівництвом завідувача відділу діалектології Інституту мовознавства ім. О.О. Потебні АН професора Федота Трохимовича Жилка. Темою дисертації було обрано вивчення фонетичної системи західноподільських говірок. Робота з питальниками та програмами, спілкування з носіями говірок захопили молодого аспіранта, а діалектологія стала проблемою досліджень на все життя.

Саме у 70-ті роки минулого століття Петро Єфремович активно здійснював польові записи на території Західного Поділля, підготував ряд наукових статей про мовні особливості цього регіону, а в 1975 році успішно захистив кандидатську дисертацію “Фонетична система західноподільських говірок української мови (Вокалізм та консонантизм)” [23]. Ця наукова робота і на сьогодні є цінною, а її матеріали увійшли до Атласу української мови. Дані, які зібрав П.Є. Ткачук, виявилися настільки важливими, що з 1983 року його запросили працювати в міжнародному творчому колективі науковців з підготовки “Загальнослов'янського лінгвістичного атласу” (Серія фонетико-грамматическая, в.1. Рефлексы *ě* (1988 р.); в.2а. Рефлексы *ę* (1990 р.); в.2б. Рефлексы *j* (1990 р.); в.3. Рефлексы *\*ьг, \*ьг, \*ьл, \*ьл* (1994 р.)), що дало змогу створювати карти високого ступеня узагальнення, які відбивають відношення між сучасними слов'янськими діалектами за характером вияву сутнісних ознак картографованих явищ. За цей час разом з коментарями й індексами науковець підготував 10 карт.

У 1995 році Петро Єфремович створив і незмінно керував Центром мовознавчих студій Інституту української мови НАН України при Кам'янець-Подільському державному університеті, діяльність якого спрямована на утвердження української мови як державної, комплексне вивчення української мови, лексики, фраземіки та синтаксису південноволинських і подільських говірок, записування матеріалу до Загальнослов'янського лінгвістичного атласу, Лексичного атласу української мови, укладання діалектних словників, публікацію здобутих результатів і впровадження їх у вітчизняну науку, освіту, культуру та популяризацію надбань духовної культури українського народу.

Отже, польові дослідження 60-70 років ХХ ст. викладачів кафедри української мови ввели в науковий обіг цінний діалектний матеріал, а їх ґрунтовні описи стали основою вивчення історії української мови, зокрема діалектології. У наступні роки і до сьогодні викладачі кафедри, аспіранти систематизують та описують народне мовлення рідного краю.

Відкриття лабораторії діалектологічних досліджень при кафедрі української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка є яскравим свідченням наукової зрілості університету як національної вищої школи: що більше буде таких наукових центрів, то яскравіше заявлятиме про себе університетська наука. Створений центр координує діалектологічні дослідження в університеті, є органічним та історично доцільним, адже Іван Огієнко, фундатор і перший ректор Кам'янець-Подільського університету, як відомо, багато працював у галузі діалектології, залишив цінний матеріал для наступних діалектологічних досліджень.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бабіна Т.А. Звукові зміни в говірках Кам'янець-Подільщини / Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут // Тези доповідей подільської історико-краєзнавчої конференції (Жовтень, 1965 р.). Хмельницький, 1965. С. 118-119.
2. Бабіна Т.А. Звукові зміни в говірках Кам'янець-Подільщини / Кам'янець-Подільський педагогічний інститут // Тези доповідей викладачів на звітній науковій сесії за 1964 рік (серпень 1965 р.). Кам'янець-Подільський, 1965. С. 101-102.
3. Бабіна Т.А. Особливості словозміни прикметників, займенників та числівників в говірках Кам'янець-Подільщини / Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут // Тези доповідей викладачів на звітній сесії про наукову роботу за 1961 рік. – Кам'янець-Подільський, 1961. С. 36-37.
4. Бабіна Т.А. Особливості словозміни та словотвору іменників в говірках Кам'янець-Подільщини / Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут // Тези доповідей викладачів на звітній сесії про наукову роботу за 1960 рік. Кам'янець-Подільський, 1961. С. 22-23.
5. Бабіна Т.А. Фонетичні особливості говірок Кам'янець-Подільщини в системі приголосних / Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут // Доповіді та повідомлення на звітній науковій сесії кафедр інституту за 1962 рік (тези). Кам'янець-Подільський, 1963. С. 39-40.
6. Бабіна Т.А. Фонетичні особливості мови с. Чемерівці, Чемеровецького району Хмельницької обл. / Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут // Тези доповідей на звітну наукову сесію викладачів Кам'янець-Подільського педінституту. Кам'янець-Подільський, 1960. С. 19-20.
7. Баценко Е.С. Древнерусские элементы в лексике Подолья и Волыни // Актуальные

- проблемы исторической лексикологии восточнославянских языков / Тезисы докладов и сообщений всесоюзной научной конференции. Днепропетровск, 1975. С.129-130.
8. Баценко К.С. Давньоруські елементи в лексиці говірок Хмельницької області / Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут // Тези доповідей подільської історико-краєзнавчої конференції (Жовтень, 1965 р.). Хмельницький, 1965. С. 115-118.
  9. Баценко К.С. Деякі назви сільськогосподарських знарядь та їх частин у говірках Хмельниччини / Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут // Тези доповідей на звітній науковій сесії кафедр інституту за 1965 рік (вересень, 1966). Кам'янець-Подільський, 1966. С. 63-65.
  10. Баценко К.С. З історії житла на Поділлі / Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут ім. В.П. Затонського // Тези доповідей V-ої Подільської історико-краєзнавчої конференції. Кам'янець-Подільський, 1980. С. 84-85.
  11. Баценко К.С. Побутові назви «козел», «кошик», «рубель» та синоніми до них в говірках Хмельниччини / Кам'янець-Подільський педагогічний інститут // Тези доповідей викладачів на звітній науковій сесії за 1964 рік (серпень 1965 р.). Кам'янець-Подільський, 1965. С. 102-104.
  12. Баценко К.С. Побутові назви «ночви», «сковорода», «глечик», «збанок» та синоніми до них в говірках Хмельниччини / Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут // Доповіді та повідомлення на звітній науковій сесії кафедр інституту за 1962 рік (тези). Кам'янець-Подільський, 1963. С. 42-45.
  13. Баценко К.С. Про вживання назв деяких побутових речей в говірках Хмельниччини / Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут // Тези доповідей викладачів на звітній сесії про наукову роботу за 1961 рік. Кам'янець-Подільський, 1961. С. 32-34.
  14. Баценко К.С. Про вживання назв деяких сільськогосподарських знарядь у західноподільських говорах / Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут // Матеріали другої подільської історико-краєзнавчої конференції. Львів, 1968. С. 218-219.
  15. Баценко К.С. Про деякі терміни обробки дерева в говорах Хмельниччини / Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут // Матеріали другої подільської історико-краєзнавчої конференції. Львів, 1968. С. 215-217.
  16. К.С. Баценко Локалізми в топонімії Хмельниччини // IV Республіканська ономастична конференція. Тези. К.: Наукова думка, 1969. С. 61-62.
  17. К.С. Баценко Про назви деяких побутових реалій в говорах Хмельниччини // Праці XII Республіканської діалектологічної наради. К.: Наукова думка, 1971. С. 298-304.
  18. Ткачук П.Є. Акцентні парадигми іменників і дієслів у західноподільських говірках (на матеріалі говірки с. Авратин Волочиського району Хмельницької області) / П.Є. Ткачук // XIV Республіканська діалектологічна нарада : тези доп. К., 1977. С. 48–50.
  19. Ткачук П.Є. Буковинско-поднестровско-подольские контактные и интерферентные явления (фонетический уровень) / П.Є. Ткачук // Совещание по Общеславянскому лингвистическому атласу : тез. докл. (Ужгород, 25-28 сент. 1973 г.). М., 1973. С. 64–65.
  20. Ткачук П.Є. Смежные волынско-поднестровско-подольские фонетические явления / П.Є. Ткачук // Совещание по Общеславянскому лингвистическому атласу : тез. докл. (Воронеж, 11 – 16 сент. 1974 г.). М., 1974. С. 56–57.
  21. Ткачук П.Є. Фонемні опозиції твердість-м'якість у західноподільських говірках / П.Є. Ткачук // Дослідження з фонетики, граматики і фразеології української мови : наук. зб. К., 1974. С. 8–10.
  22. Ткачук П.Є. Фонетичні варіанти лексемних структур у діалектному мовленні / П.Є. Ткачук // Дослідження з фонетики, граматики і фразеології української мови : наук. зб. К., 1974. С. 44–51.
  23. Ткачук П.Є. Фонетическая система западноподольских говоров украинского языка (Вокализм и консонантизм) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.02 «Українська мова» / П.Є. Ткачук. К., 1975. 27 с.

### Summary

The article covers the history of dialectological researches of Ukrainian language department (60-70 years of the XX century). The teachers of the department (K. Batsenko, T. Babina, P. Tkachuk) actively participated in linguistic discussions that were held in Ukraine at that time, and by their social activities and scientific works they contributed to the creation of the Atlas of Ukrainian language, laid the foundations for the existence of Dialectological Researches center, which is still functioning at Ukrainian Language department.

**Key words:** dialectological researches, Podillia dialects, phonetic features, morphological features, K. Batsenko, T. Babina, P. Tkachuk.

УДК 378.093.5:821:378.4(477.43-21)

Насмінчук Галина, Рарицький Олег,  
м. Кам'янець-Подільський

## КЛЮЧОВІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ КАФЕДРИ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА КОМПАРАТИВІСТИКИ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

У статті, приуроченій століттю заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, викладена історія становлення і розвитку кафедри історії української літератури та компаративістики. Увага акцентується на знакових етапах функціонування підрозділу, обґрунтовано три періоди його розвитку: 1) 20-40 рр. – формування кафедри, вирішення проблеми педагогічних кадрів, діяльність в умовах національно-культурного відродження і початків утвердження тоталітарної моделі суспільства; 2) 50-80 рр. – характеризується посиленням політики державної реформи освіти, русифікаторською стратегією уряду, в результаті чого кафедра української літератури як окрема одиниця існує обмежений час. Переважно викладачі української літератури перебувають у складі кафедр української мови та літератури (1955-1965 рр.), української, російської і зарубіжної літератури та української та російської мови (1965-1974 рр.); 3) 90-і рр. ХХ ст.- поч. ХХІ ст. – укріплення в умовах національно-культурного піднесення початку 1990-х років, що було логічним продовженням українського відродження 1918-1920 рр. на кам'янецьких теренах. Характеризується розширенням тематичного, ідейного спектрів досліджень, поглибленням компаративістських аспектів, широким застосуванням в практиці літературознавчих і фольклористичних здобутків членів кафедри.

**Ключові слова:** Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кафедра історії української літератури та компаративістики, осередок філології, діяльність кафедри, викладацький склад.

Історія кафедри української літератури починається від часу створення Кам'янець-Подільського державного університету у жовтні 1918 року. Викладачі-філологи забезпечували читання літературознавчих дисциплін на всіх тодішніх відділах університету. Так, на класичному відділі викладались курси західно-європейської літератури, історії грецької і римської літератури. На слов'яно-українському відділі студенти вивчали історичну поетику, історію



української літератури з народною поезією і методологією, історію грецької і римської літератури, а також історію московської літератури. Ті, що студіювали на історичному відділі, знайомились з історією західно-європейської та української літератури. Для романо-германістів провідними дисциплінами були історія античної літератури, методологія літератури, історія української і західно-європейської літератури.

Становлення і розвиток філологічної, зокрема літературознавчої науки пов'язаний з іменами першого ректора Івана Огієнка, першого декана історико-філологічного факультету, згодом професора Українського Празького університету Леоніда Білецького, очільника кафедри славістики Михайла Драй-Хмари, а також студента Валер'яна Поліщука, пізніше викладача Інституту народної освіти. Традиції наукових підходів до літературних явищ заклали в університеті Леонід Тимофійович Білецький і Михайло Опанасович Драй-Хмара. Викладаючи історію української літератури, Л. Білецький вважав за необхідне визначити наукові засади існування самого поняття «історія літератури», відтак проілюструвати історико-літературну картину конкретними художніми зразками. З цією метою він звертав особливу увагу на апокрифи, легенди, повісті та духовні романи, що мали не тільки історичне, а й художнє значення. При цьому Л. Т. Білецький притримувався поряд з хронологічним принципом ще й жанрово-стильового, тобто проводив класифікацію творів і на основі формально-змістових ознак.

Хоча спектр зацікавлень Леоніда Білецького був надзвичайно широким і різнобічним, в основному проблематика його праць стосувалася сфери методології, важливі положення якої він розробляв послідовно протягом багатьох років і з якими підходив до аналізу конкретних літературних фактів. Уже в першій книжці вченого «Поезія та її критика» знаходимо початки формування його концепції. Вона засвідчує, що головні принципи підходу до літератури склалися в Л. Білецького на основі психологічної теорії українського вченого О. Потебні. Л. Білецький читав курс методології історії літератури, кінцевою метою якого була підготовка студентів до наукової праці у царині української літератури. Результатом опанування цією дисципліною став переклад методології В. Перетца, здійснений членами наукового студентського гуртка.

Порівняльні студії української словесності в широкому слов'янському контексті були започатковані Михайлом Драй-Хмарою. За рішенням ради історико-філологічного факультету упродовж 1918-1919 року він викладав курси слов'янознавства, історії польської мови, староцерковно-слов'янської мови, а також вів практичні справи з історії польської і староцерковно-слов'янської мови. Наступного навчального року йому було доручено викладати ще й старосербську мову, історію сербського письменства, порівняльну граматику слов'янських мов, вести практичні заняття з сербської мови.

Восени 1920 року, коли політична влада в країні і регіоні змінилась, перейшовши до більшовиків, університет змушені були покинути І. І. Огієнко, В. О. Біднов, Л. Т. Білецький. До академічного навантаження М. Драй-Хмари

долучилися такі навчальні предмети, як історія української літератури, польська мова, історія чеської літератури. Навчальна праця забирала у Михайла Опанасовича дуже багато часу. І все ж, знаходилась можливість займатися і науковими дослідженнями. Коли у грудні 1919 року в університеті зорганізувалося Наукове товариство, він став дійсним членом його історико-філологічної секції. 25 квітня 1920 р. М. Драй-Хмара виступив на черговому зібранні науковців з доповіддю «А. Качич-Міошич і його роль у сербському відродженні». Ця доповідь викликала такий же широкий резонанс, як і доповіді Л. Т. Білецького «Про початок історії українського письменства» та М. А. Плевако «Куліш як критик та історик української літератури», «Еволюція поглядів на Т. Шевченка», що були підготовлені і виголошені в межах програми Наукового товариства.

Про інтенсивність творчої діяльності Драй-Хмари у кам'янецький період його життя свідчить і той факт, що саме тоді він розпочинає і свою поетичну біографію, видрукувавши в місцевому часописі «Нова думка» (1920 р.) ранні свої поезії. Для покращення методичного забезпечення навчальних дисциплін Михайло Драй-Хмара підготував до друку посібники «Слов'янознавство», «Історія сербської літератури» та «Історія сербської мови». За життя вченого світ побачив лише перший.

1921 року, у зв'язку з реорганізацією університету в Інститут народної освіти і перейменуванням історико-філологічного факультету у факультет соціальних наук, були внесені суттєві зміни до програм, за якими працювали студенти. Передусім це позначилось на скороченні годин, виділених для вивчення української літератури. З великої кількості літературознавчих дисциплін в навчальних планах залишилося лише три: всесвітня література, теорія літератури та історія української літератури. У середині 20-х років до викладання української літератури на певний час були залучені Іван Кулик, один із засновників ВУСПП, і Сава Божко, голова Кам'янецької філії «Плуг». Невдовзі вони оба, як і Драй-Хмара, стали жертвами сталінських репресій.

У 1939 році на базі Інституту народної освіти в Кам'янці-Подільському було відкрито учительський інститут у складі двох факультетів – історико-філологічного і мовно-літературного з кафедрою літератури, яка об'єднала фахівців української і російської літератур. Через брак висококваліфікованих кадрів до викладацької праці доводилось залучати вчорашніх випускників та вчителів середніх шкіл. У зв'язку з наближенням фронту 2 липня 1941 року інститут припинив своє існування.

Можливість відновлення кафедри літератури як освітньо-наукового центру Кам'янця-Подільського постала у вересні 1944 року. Кафедра об'єднувала фахівців української і російської літератур. До її складу входили завідувач Белінський Д. М. і члени Лабзіна Т. Я. та Хоролець В. С. Якісне і кількісне зростання кафедри пов'язується з іменами Левицької О. С., Петровського В. І., Гінзбург Є. М., Каплан К. Л., Білицького В. М., Шестопапа П. Л., які роком пізніше влилися до її складу.

З початку 50-х і до середини 60-х років викладачам української літератури довелося працювати в умовах інтеграції і переформатування структурних

підрозділів, коли кафедра якийсь час існувала як самостійне утворення, а потім як складова суміжних кафедр. 1951 року була створена власне кафедра української літератури. Її очолив кандидат філологічних наук Хмелінський М. М. Саме він, а також Бойко О. С., Сапун В. М., Скорський М. А., Свідер П. І. – перші фундатори кафедри періоду її повоєнної історії. Це були фахівці високого рівня, яскраві і непересічні особистості, переважна більшість їх мала фронтовий досвід.

Десятиліття (1955 – 1965) історії кафедри пов'язане зі злиттям її з кафедрою української мови. Цим структурним підрозділом керував кандидат філологічних наук Бойко Олександр Олександрович. За архівними документами (наказ № 268 від 14 вересня 1955 року) у складі кафедри були: старші викладачі Степанов А. С., Бабіна Т. А., Заблоцька К.С., Хмелінський М. М., Сапун В. М., Свідер П. І., асистенти Титаренко Н. А., Бріцина О. І., Димнич В. Г. Через 10 років наказом Міністерства освіти УРСР від 24 травня 1965 року кафедра була ліквідована шляхом утворення кафедри української, російської і зарубіжної літератури та кафедри української і російської мови. Очолив кафедру кандидат філологічних наук, доцент Білецький Семен Ілліч, фахівець з української класичної літератури, автор низки праць про творчість І. Нечуя-Левицького, А. Свидницького, С. Руданського, М. Коцюбинського та ін. Деякий час він продовжував очолювати кафедру після остаточного роз'єднання і утворення у серпні 1974 року власне кафедри української літератури, поки на посаді його не змінив кандидат філологічних наук, доцент (згодом доктор філологічних наук, професор, академік) Свідер Полікарп Іванович. Його наукові пошуки були зосереджені на новітньому періоді розвитку української літератури, що засвідчують праці «Олександр Копиленко. Життя і творчість», «Традиції і покоління», «Олесь Донченко. Твори про школу», «Олесь Гончар, «Модри Камень», «Бригантина», «Рід, родовід, покоління в українському художньому слові». В основних своїх позиціях вони й тепер не втратили наукової актуальності.

Соратником П. І. Свідера у кафедральних справах був Микола Андрійович Скорський – відомий літературознавець, кандидат філологічних наук, доцент, голова Хмельницького обласного літературного об'єднання, член Спілки письменників України, автор більше сотні наукових праць, серед яких особливе місце займає монографія «Тодось Осьмачка. Життя і творчість».

Значних успіхів кафедра досягла упродовж 80-х років, коли її очолювала кандидат філологічних наук, доцент Євгенія Іванівна Сохацька, знаний в Україні науковець, авторитетний дослідник спадщини Івана Огієнка, ініціаторка присвоєння його імені Кам'янець-Подільському університету, з 1988 по 2004 рік – декан філологічного факультету. Великий резонанс у 1989 році викликала зніщана нею Всеукраїнська науково-практична конференція «Т. Г. Шевченко і Поділля», у рекомендаціях якої була зафіксована вимога встановлення в місті пам'ятника Кобзарю. Ще 22 жовтня 1990 року, майже за рік до проголошення Незалежності, на факультеті було проведено вечір, присвячений річниці відкриття Кам'янецького українського університету, тоді вперше і прозвучало слово про Івана Огієнка.

З 1990 року Є. Сохацьку на посаді завідувачки кафедри змінила кандидат філологічних наук, доцент (пізніше професор) Галина Йосипівна Насмінчук, авторка низки наукових і науково-методичних праць з української і зарубіжної літератури, серед яких «Еволюція українського історичного роману», «Література народів Сходу», «Зарубіжна література ранніх епох: Античність, Середньовіччя, Відродження». Стратегічним напрямом діяльності Г. Насмінчук на посаді завідувачки стала розбудова кафедри в умовах незалежності України. Відтак нечисленний попередній склад кафедри (доценти Є. І. Сохацька, П. І. Свідер, Г. Й. Насмінчук, Т. І. Колотило, асистенти М. Г. Кудрявцев і Л. В. Третяк) поповнився новим викладацьким «призовом» (Л. І. Починок, І. П. Прокоф'єв, Т. П. Бобровська, О. А. Рарицький, В. Т. Товкайло, В. Г. Притуляк, Н. О. Лаврусевич, Л. А. Безвух), переважна більшість якого ствердила свою наукову спроможність успішним захистом дисертаційних досліджень.

У 2001 році очільником кафедри обрано доктора філологічних наук, професора Михайла Григоровича Кудрявцева, дослідника української драми, автора монографій «Драма ідей в українській новітній літературі ХХ ст.», «Ідеї, конфлікти, характери...: Фрагменти з історії української новітньої драматургії», «Щоб не згинули зерна». М. Кудрявцев – фундатор наукової школи «Проблема традицій та новаторства в літературі: компаративні аспекти», прикметною домінантою якої стала потужна дослідницька практика молодих пошуковців. У межах школи під керівництвом провідних фахівців кафедри були написані, а відтак успішно захищені кандидатські дисертації І. П. Прокоф'єва, Н. С. Богуцької, В. П. Атаманчук, І. В. Приймак, І. А. Насмінчук, О. А. Гандзій, Л. І. Громик, Т. О. Джурбій, Т. О. Чепурняк, Н. А. Глушковецької, Л. В. Павлішеної, Л. М. Сивак, А. В. Третяченко, А. А. Крук, Т. А. Корнійчук, І. А. Пантелей.

З березня 2015 року кафедру очолює доктор філологічних наук, доцент Олег Анатолійович Рарицький. До кола його наукових інтересів входять проблеми історії та теорії літературного шістдесятництва, процеси зародження та еволюції цього явища на тлі ідеологічних процесів доби. У творчому доробку Олега Рарицького монографії «Поезія героїчного чину (Василь Стус: еволюція художнього мислення)» та «Партитури тексту і духу (Художньо-документальна проза українських шістдесятників)». Він є одним із упорядників та автором передмови у збірці спогадів про В. Підпалого «Пішов у дорогу – за ластівками», низки публікацій із проблем літературно-мистецького шістдесятництва. У працях Олега Рарицького шістдесятництво розглядається як процес, творча парадигма, художньо-мистецьке явище. Дослідник підтримує творчі контакти з родинами шістдесятників, організовує й бере участь у заходах, присвячених визначним діячам цього руху. Учасник багатьох міжнародних та всеукраїнських конференцій, приурочених до визначних дат в історії літературно-мистецького шістдесятництва, а також заходів із увічнення пам'яті Володимира Свідзінського в Кам'янці-Подільському і загалом на Поділлі.

Сьогодні кафедра історії української літератури та компаративістики є одним із флагманів розвитку філологічної думки в Україні. За останній період

викладачі підготували й опублікували 11 монографій, 22 навчальні, навчально-методичні посібники, понад 450 статей у вітчизняних та зарубіжних виданнях. Навчальний процес на кафедрі забезпечують доктор філологічних наук, доцент О. А. Рарицький, кандидат філологічних наук, професор Г. Й. Насмінчук, кандидати філологічних наук, доценти Л. І. Починок, В. П. Атаманчук, Л. І. Громик, кандидат педагогічних наук, доцент Н. О. Лаврусевич, кандидати філологічних наук, ст. викладачі І. В. Волковинська, Т. О. Джурбій, В. В. Щегельський. Здебільшого вони є випускниками Кам'янець-Подільського університету, продовжувачами славних традицій своїх попередників у царині філології. Основні напрями діяльності кафедри простежуються у навчально-методичній, організаційній, науковій, та виховній роботі.

Різномалузеву діяльність кафедри забезпечують такі її науково-методичні підрозділи, як центр Огієнкознавства та лабораторії етнології і літературного краєзнавства. Засновані у роки незалежності, ці підрозділи стали авторитетними у регіоні осередками фольклористичних, культурологічних, етнологічних, краєзнавчих студій.

Таким чином викладені у статті факти оприявнюють основні етапи становлення і розвитку одного з підрозділів у структурі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – кафедри історії української літератури та компаративістики. Цим дослідженням автори започатковують серію ґрунтовних наукових студій з означеної проблеми. Надалі дослідницький проект у цій площині має на меті проаналізувати науковий набуток вчених-філологів, які сформували і розвинули літературознавчий дискурс у подільському регіоні. Сучасний стан діяльності кафедри буде представлений з погляду перспектив її розвитку в умовах українського державотворення.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Біднов В. Перші два академічні роки Українського Державного Університету у Кам'янці-Подільському: Уривок із спогадів. Кур'єр Кривбасу. 1997. Січень. №69-70. С. 74.
2. Гудзій Ю. Життя Кам'янець-Подільського Державного Українського Університету: Спомини лікарського помічника й скарбника Університету. 1918-1920 // Наша культура: Науково-літературний місячник, присвячений вивченню української культури / Гол. ред. і видавець проф. д-р Іван Огієнко. Львів. 1936. Березень. Кн. 3 (12). 229 с.
3. Державний архів Хмельницької області. Ф.Р. 582. Оп. 1. Спр. 22. Арк.1.
4. Завальнюк О. Історія Кам'янець-Подільського державного українського університету в іменах (1918-1921 рр.). Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2006. 632 с.
5. Огієнко І. Моє життя: Автобіографічна хронологічна канва // Наша культура: Науково-літературний місячник, присвячений вивченню української культури / Гол. ред. і видавець проф. д-р І. Огієнко. Варшава. 1935. Кн. 7. С. 447.
6. Огієнко І. Моє життя: Автобіографічна хронологічна канва // Наша культура: Науково-літературний місячник, присвячений вивченню української культури / Гол. ред. і видавець проф. д-р І. Огієнко. Варшава. 1935. Кн. 8. Листопад. С. 512.
7. Свято Поділля: Видання Подільського Українського товариства «Просвіта». Кам'янець-Подільський. 1918. 22 жовтня. С. 2-3.

#### **Summary**

*The article, dedicated to the foundation of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, deals with the history of formation and development of the Department of History of*

*Ukrainian Literature and Comparative Studies. Attention is focused on the significant stages of the functioning of the unit. Three periods of its development were substantiated: 1) 20-40's – formation of the department, solving the problem of pedagogical staff, activities in the conditions of national-cultural revival and the beginnings of the establishment of a totalitarian model of society; 2) 50-80's – this period is characterized by the strengthening of the policy of the state reform of education, the Russification strategy of the government, as a result of which the department of Ukrainian literature as a separate unit had a limited time. Mostly, lecturers of Ukrainian literature are a part of the department of Ukrainian language and literature (1955–1965), the department of Ukrainian, Russian and foreign literature and Ukrainian and Russian (1965–1974). 3) 90's of the XXth–XXI st century – fortification in the conditions of the national-cultural uplift of the early 1990s, which was a logical continuation of the Ukrainian revival of 1918–1920 on the Kamyanets territories. It is characterized by the expansion of thematic, ideological spectra of research, deepening comparative aspects, wide application in the practice of literary and folklore achievements of the members of the department.*

**Key words:** *Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University the Department of History of Ukrainian Literature and Comparative Studies, branch of philology, department activity, teaching staff.*

УДК 93/94

**Лазарович Микола,**  
м. Тернопіль

## **УКРАЇНСЬКЕ СТУДЕНТСТВО ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ В КОНТЕКСТІ ГОРБАЧЬОВСЬКОЇ ПЕРЕБУДОВИ**

*Пропоноване дослідження є спробою прослідкувати окремі аспекти зростання суспільно-політичної активності студентства історичного факультету Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту в період горбачьовської перебудови. Воно базоване на особистих спогадах автора та матеріалах преси, а тому є фратментарним і не претендує на повноту охоплення проблеми. Опис подій, пов'язаних з участю автора дослідження, здійснено від третьої особи.*

**Ключові слова:** *перебудова, студенти, політклуб, мова, демократія, депутати.*

Після смерті 76-річного Леоніда Брежнєва (1982), а за ним і двох його наступників: 70-річного Юрія Андропова (1982-1984) та 74-річного Константіна Черненко (1984-1985) до влади в СРСР нарешті прийшов представник молодшого покоління – 54-річний Міхаїл Горбачьов. У березні 1985 р. його обрали генеральним секретарем Центрального комітету (ЦК) Комуністичної партії Радянського Союзу (КПРС), у 1988 р. – головою Президії Верховної Ради СРСР, а в 1990 р. – президентом СРСР. Саме з його ініціативи в Радянському Союзі почалася так звана перебудова (*російською – перестройка*), мета якої полягала в оновленні життя країни.

Як і свого часу хрущовська «відлига», горбачьовська «перебудова» була наслідком не особистого бажання її ініціатора, хоча й це зіграло немаловажну роль, а нагальним велінням часу. На середину 1980-х років всеохоплююча криза

вразила всі сфери життя СРСР. Неефективна «соціалістична економіка» хронічно не забезпечувала потреб країни. З кожним роком знижувався життєвий рівень населення. Разючого удару і без того критичному економічному станові завдали падіння цін на нафту і природний газ на міжнародному ринку та радянська агресія в Афганістан. Тривала виснажлива гонка озброєнь.

До економічних додалися суспільно-політичні негаразди. Зокрема, потужна репресивна машина нещадно придушувала будь-які вияви незалежної громадської чи особистої думки. Зазнали руйнації суспільні відносини, мораль, загрозливих масштабів набирало повальне пияцтво, процвітали корупція, казнокрадство, організована злочинність. Без рішучих змін країна була приречена на повну деградацію. Подібна перспектива змусила М. Горбачьова на Квітневому пленумі ЦК КПРС 1985 р. оголосити про потребу докорінних змін у галузі економіки й політики, соціальному й духовному житті. Щодо зовнішньої сфери новий лідер висловився за впровадження нового політичного мислення у міжнародні відносини, перехід від класових до загальнолюдських цінностей. Було взято курс на «перебудову», «демократизм» і «гласність».

Однак, як виявилось, ведучи мову про «перебудову», її ініціатори мали на меті лише вдосконалення існуючої системи. Йшлося про лібералізацію в межах «оновленого соціалізму», про «повернення до ленінських норм» і таке інше. Тому з часом поняття «перебудова» через утопічні риси, притаманні їй, поступово втратило свій зміст.

Щодо ходу перебудовних процесів в Україні, то певний час тут взагалі не спостерігалось будь-яких змін, оскільки вільна думка в Україні була винищена значно ретельніше, ніж у Москві, та й ідеологічний відділ ЦК Комуністичної партії України (КПУ) вкупі з відповідними службами Комітету державної безпеки (КДБ) СРСР працювали цілеспрямованіше. У той час, як на союзному рівні відбулися важливі зміни у складі вищого керівництва, першим секретарем ЦК КПУ аж до осені 1989 р. залишався одіозний Володимир Щербицький. М. Горбачьов боявся швидко змінювати ситуацію в Україні, що була надто важливою для СРСР. Відтак у перші роки «перебудови» «гласність», проголошена в Москві, мало змінила обличчя навіть республіканської преси, не кажучи вже про якісь істотні зрушення. Україна все ще залишалася «заповідником застою».

Проте з плином часу демократизація дедалі більше охоплювала всі сторони життя українського суспільства, яке, у свою чергу, все частіше почало звертати погляди до національних глибин: історії, культури, мови. Провісником українського національного відродження стала Спілка письменників України (СПУ) та її друкований орган – газета «Літературна Україна».

Стрімка політизація суспільства яскраво проявилася у створенні та діяльності різноманітних «неформальних» груп та організацій, непідконтрольних КПРС. У середині 1987 р. у Києві було засновано Український культурологічний клуб, до якого належало чимало дисидентів та колишніх політв'язнів. Тоді само у Львові появилось культурологічне Товариство Лева, яке об'єднувало переважно молодих людей, та Асоціація

«Зелений світ». Влітку 1988 р. на базі Української гельсінської групи створено політичну організацію республіканського масштабу, яка отримала назву Українська гельсінська спілка (УГС) і виступала за самостійність України. На початку 1989 р. постало Товариство української мови ім. Т. Шевченка – перша масова українська організація, що перебувала поза партійним контролем. Того самого року відбулася установча конференція історико-просвітницького товариства «Меморіал», яке виступало за увічнення пам'яті жертв комуністичних репресій.

Творення неформальних організацій не обмежувалося лише Києвом та Львовом, а поширювалося й на інші регіони України. Зокрема, активну діяльність розгорнуло студентство історичного факультету Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту ім. В. П. Затонського (КПДП; нині Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка). В 1985 р. [1] з ініціативи студента 2-го курсу Сергія Бабія було зорганізовано дискусійний політклуб «Планета» (1985-1989 рр.), куди, окрім самого ініціатора, ввійшли його однокурсники Юрій Байдюк, Микола Лазарович, Валерій Нестеренко, Костянтин Тимчук. Виступаючи в багатьох колективах міста та області, члени політклубу гостро критикували партійно-державне керівництво республіки, передусім першого секретаря ЦК КПУ В. Щербицького, яке не лише пленталося у хвості демократичних змін, але й чинило їм всілякі перепони, ознайомлювали з «білими плямами» української історії, засуджували дискримінаційну політику щодо української мови.

Діяльність «Планети» не могла не зацікавити КДБ, який почав відстежувати виступи її членів. Зокрема, свідченням цього стала так звана нарада комсомольського активу м. Кам'янець-Подільський, де начальник місцевого відділення КДБ звинуватив політклуб «в ідейно невитриманих вчинках у виступах перед учнівською молоддю» та іншій крамолі. Найбільше обурення захисника режиму викликали деякі вислови М. Лазаровича. Так, під час одного зі засідань політклубу на запитання, що таке СРСР, студент зауважив, що ця аббревіатура поки що не відповідає змістові. Бо владу Радам ще тільки збираються повертати, дійсний соціалізм несумісний із командно-адміністративними методами господарювання, та й статус республік як державних одиниць вельми невиразний. Нелояльною з погляду провінційного кадебіста була й відповідь Лазаровича на запитання про віру в Бога: «Кожна людина в щось вірить. І добре, коли це віра у щось величне і світле. Я глибоко переконаний, що краще віра в Бога, ніж зневіра й цинізм» [5]. Спроби випадково присутнього на нараді М. Лазаровича захистити свої переконання та вступити в дискусію з цього приводу опонентом були проігноровані.

Вагомим свідченням зростання суспільно-політичної активності студентства була його участь у виборах до союзної, республіканської та місцевих Рад, які відбувалися в другій половині 1980-х років. Найбільших успіхів у цій царині домігся студент історичного факультету КПДП Іван Павлевич, якого у 1989 р. обрали народним депутатом СРСР.

Трохи раніше, в 1987 р., депутатом Кам'янець-Подільської міської ради народних депутатів було обрано М. Лазаровича. Як член постійної комісії



міської ради з будівництва (!) він чимало вільного часу приділяв ознайомленню з умовами проживання молодих сімей, прагнув допомогти їх поліпшити. Однак гуманітарна специфіка навчання та вболівання за стан української мови в УРСР давалися взнаки. 17 червня 1988 р. молодий депутат у виступі на сесії міської ради, між іншим, заторкнув проблему триваючої русифікації міського життя Кам'янця-Подільського. З боєм він говорив про те, що на більшості установ вівіски написано лише російською мовою, а переважна більшість чиновництва воліє розмовляти тільки по-російськи. Навіть вівіски з назвами вулиць, написаними українською мовою, почали змінювати на нові, російськомовні. На репліку одного з «батьків» міста про те, що проблеми української мови в Кам'янці-Подільському немає, студент іронічно зауважив: «Цікаво, чи цієї проблеми взагалі не було, чи ви вже вирішили її». По завершенні виступу, який із дозволу більшості депутатського корпусу тривав значно довше, ніж дозволяв регламент, М. Лазаровича звинуватили в усіх неіснуючих гріхах. Особливо старалися перший секретар міському компартії Володимир Козлов, голова міськвиконкому Володимир Крилов, директор заводу «Електроприлад» Марат Вараниця та деякі інші депутати. Зокрема, В. Козлов, обурившись закликами студента розмовляти по-українськи, своє ставлення до мовної проблеми висловив так: «...Я сам українець. Десять лет учился в украинской школе. Разговариваю на том языке, на котором удобно, и не собираюсь ничего менять. Буду говорить и писать на русском языке».

Цікаво, що в місцевій пресі про резонансний виступ не згадувалося жодним словом, а компартійна газета «Прапор Жовтня» повідомила, що депутат М. Лазарович узяв участь в обговоренні проблем міського будівництва [2].

Промовистим свідченням тих настроїв, які вирували серед студентів-істориків, став і збір підписів за надання українській мові державного статусу. Проблема полягала в тому, що наслідки русифікації, яку впродовж десятиліть здійснював комуністичний режим в Україні, були жахливими. На кінець 1980-х років у республіці з 2,6 млн дітей в україномовних дитячих дошкільних закладах виховувалися лише 642 тис., або кожна 4-та дитина. В Києві українською мовою навчався тільки кожен 5-й учень. На 1988/1989 навчальний рік не залишилося жодної української школи в Донецьку, Чернігові, Харкові, Луганську, Одесі, Миколаєві. У 1990/1991 навчальному році лише 49,3% (за іншими даними – 47,9%) українських школярів навчалися українською мовою. Із 49 столичних ПТУ українською мовою не викладалося в жодному. У вишах українською мовою читалося тільки приблизно 5% лекцій. Питома вага навчальної літератури для ВНЗ, друкованої в УРСР мовою корінного населення, за кількістю назв скоротилася з 86,9% у 1946 р. до 8% у 1980 р. В цілому по СРСР питома вага тиражу підручників для вузів з усіх дисциплін, разом узятих, виданих мовами народів Радянського Союзу, крім російської, склала у 1987 р. лишень 5,1%, в той час як іноземними мовами даного роду літератури випущено 10,6%. За перших 2 роки влади В. Щербицького в Україні тираж художньої літератури російською мовою збільшився з 3,3 млн примірників до 9,9 млн. У 1988 р. книжки, видані українською мовою, становили лише 18% за назвою, а за тиражем – тільки 3%. Під час перепису населення в 1979 р. кожен 6-й

українець назвав рідною мовою російську. Впала в Україні й частка самих українців: якщо у 1959 р. їх нараховувалося 76,8%, то у 1989 – 72,6%; тоді як росіян – зросла з 16,9 до 22,0%. Загалом же за час радянської влади, згідно з даними професора В. Романцова, кількість росіян в Україні збільшилася в 4,2 раза, а число українців за той же час зросло тільки в 1,7 раза [3, с. 393]. Ці страшні цифри не могли залишити байдужим нікого.

Думка про організацію такої акції визріла в М. Лазаровича після того, як він 1 жовтня 1988 р. перевівся на індивідуальний графік навчання й одночасно став працювати завідувачем бібліотеки Чемеровецького медичного училища. Маючи в достатку вільного часу й відповідні можливості, студент ретельно опрацював необхідну літературу, статті в журналах і газетах, підготував відповідне звернення та інші матеріали. Напередодні акції він повернувся до Кам'янця-Подільського, скликав у гуртожитку студентську вечірку, на яку зійшлося до 10 осіб, і там повідомив про свій план. Усі присутні погодилися його підтримати. Щоправда, участь в акції взяли лише двоє – сам ініціатор і його товариш Вадим Якубовський, також студент 5-го курсу історичного факультету КПДП.

Недільного ранку 27 листопада 1988 р. студенти вийшли на міський ринок Кам'янця-Подільського, де вже зібралось чимало народу. Ставши при вході, вони розклали на столику чисті листки паперу, ручки і плакат, на якому містився напис: «Ініціативна група студентів історичного факультету Кам'янець-Подільського педінституту. МИ ЗА ДЕРЖАВНИЙ СТАТУС УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ! Звернення до Верховної Ради УРСР. Ми, жителі міста Кам'янець-Подільського, поділяємо тривогу широких кіл громадськості України за стан української мови і просимо Верховну Раду УРСР надати українській мові статус державної». На студентську ініціативу люди реагували по-різному: більшість дякувала і ставила свій підпис на підтримку рідної мови, інші – байдуже, треті – доволі агресивно. За короткий час під відозвою підписалося 90 кам'янчан [5]. Однак невдовзі, через 40–50 хвилин, до хлопців підійшли працівники чи то Міністерства внутрішніх справ (МВС), чи КДБ і змусили їх припинити акцію.

Спроба продовжити збір підписів поблизу магазину «Дитячий світ», який знаходився через дорогу від ринку, не принесла успіху. Плакат зі зверненням, який М. Лазарович і В. Якубовський установили на новому місці, скинув у калюжу якийсь невідомий громадянин. Зрештою, останнім місцем, де було встановлено вже намоклого плаката, став вестибюль студентського гуртожитку. Там ще декілька десятків студентів своїми підписами підтримали вимогу надання українській мові статусу державної. Згодом підписні листи було надіслано відомому українському поетові, перекладачеві, кіносценаристові, драматургові Іванові Драчу в редакцію «Літературної України».

Здавалось би, цілком мирний студентський захід не мав мати якихось негативних наслідків. Однак, на той час були ще досить сильні позиції КПРС і її бойового загону – КДБ. Постало питання про звільнення студентів з інституту. До них стали використовувати звичні засоби впливу – розмови в кабінетах за зачиненими дверима. Куратор із КДБ ставив питання про те, хто був

«натхненником» ідеологічної диверсії, а один із професорів у грубій формі звинуватив студентів у «націоналізмі»\* [6, с. 219]. Дійшло до того, що деякі підписанти зі студентського середовища, просили закреслити їхні автографи під зверненням до Верховної Ради УРСР. М. Лазарович змушений був звільнитися з роботи.

З метою засудження студентської акції в актовій залі історичного факультету КПДП було скликано факультетські збори студентів і викладачів. Викладацький колектив «розколовся»: частина була солідарною зі студентами, інші засуджували їхні дії, але більшість зайняла вичікувальну позицію і не з'явилася на збори. Одним із чинників, який зумовив те, що процес «засудження ідейно шкідливої позиції студентів» не вдався, були виступи таких викладачів, як Валерій Степанков, Юрій Тарасов, Олександр Федьков та ін. Зокрема, В. С. Степанков наголосив, що в країні зовсім не та суспільно-політична ситуація, щоб «засуджувати» людей за їхні переконання. Він відзначив, що українська мова справді вимагає захисту, про що говорять видатні представники української інтелігенції – поети, письменники, науковці. Про це йдеться в друкованому органі Спілки письменників України – «Літературній Україні»... Промова Валерія Степановича знайшла підтримку інших викладачів та студентської громади. Після цього годі було очікувати якихось осуджувальних резолюцій чи організаційних висновків [6, с. 219] щодо патріотично налаштованих студентів. Навпаки, в резолюцію зборів записали пункт про необхідність допомоги в зборі підписів за вимогу надання українській мові статусу державної.

Важливим фактором, який урятував хлопців від розправи, були також репортажі про згадану подію на радіостанціях «Свобода» і «Голос Америки» (до речі, тоді само пресова служба Української гелсінської спілки випустила спеціальне повідомлення [5], а у Львові з'явилися листівки з інформацією про студентську акцію в Кам'янці-Подільському)\*\*. Це сталося завдяки відомому поетові й дисидентові Миколі Горбалу, котрий тривалий час перебував в ув'язненні за політичні переконання. Дізнавшись про проблеми, які спіткали студентів, він, незважаючи на те, що сам знаходився під невсипущим оком КДБ, прийшов на допомогу. Невдовзі на хвилях названих радіостанцій відома правозахисниця і журналістка Надія Світлична виступила з циклом передач «У Кам'янці на риночку», де, між іншим, повідомила про можливу розправу над студентами. «Не знаємо, – передала вона в радіоефір, – що чекає кам'янець-подільських студентів за такий радикалізм» [8].

Не залишилась осторонь студентської акції й місцева преса. Зокрема, 1 квітня 1989 р. тодішній орган Хмельницького обкому КПУ та обласної ради газета «Радянське Поділля» помістила на своїх шпальтах пасквіль Йосипа Ядухи під назвою «Їжак в цукерковій обгортці», де в традиціях так званого соціалістичного реалізму всі факти було перевернуто з ніг на голову [8].

---

\* У період СРСР, щоб дискредитувати термін «націоналізм» йому приписували риси шовінізму.

\*\* До речі, в усіх повідомленнях про студентську акцію в Кам'янці-Подільському з невідомих причин були допущені помилки в прізвищах учасників: замість Лазарович – Лазаровський та Якубовський – Якубович.

Невдовзі за командою зверху пасквіль передрукувала студентська багатотиражка «Радянський студент» [9]. Спроби М. Лазаровича домогтися спростування перекручених фактів у газеті «Радянське Поділля» не принесли успіху – редакція поводитися немов у рот води набрала. Тоді він звернувся до редактора г. «Радянський студент» Юлії Яворської, яка дала згоду на публікацію відкритого листа до редакції г. «Радянське Поділля». 16 травня непоступливий студент через студентський друкований орган [4] усе ж зумів донести свою позицію до читачів.

Надзвичайно важливою підтримкою для М. Лазаровича та В. Якубовського у важкий період невизначеності з продовженням навчання в інституті були листи підтримки, які надійшли зі Львова, Харкова, Запоріжжя, Стрия. В одному з них Микола Василега зі Запоріжжя, між іншим, застерігав хлопців: «І все ж, хлопці, будьте пильними щодо можливих і мерзенних провокацій (як-ото підкидання в кишеню пакетика з гашишем у транспорті, або антирадянських матеріалів у студентській аудиторії під час перерви у ваші дипломати, чи-то інсценізація «спроби згвалтування» тощо). Отже, пильність, пильність і ще раз пильність, бо вороги наші – мастаки на подібні витівки...».

Підсумовуючи, слід зазначити, що «перебудова», як і кожна «революція згори», була доволі обмеженою і непослідовною. Але головне її значення полягало в тому, що вона спричинилася до різкого зростання політичної активності широких народних верств. Завдяки горбачовській «гласності» люди долали стереотипи й догми, які формувалися десятиліттями, отримали право на об'єктивну інформацію, могли вільно висловлювати власну думку. Цей процес, звичайно, проходив в Україні повільно і болісно, зустрічав запеклий опір з боку консервативних сил, передусім партійної верхівки на чолі зі Щербицьким, але був незворотнім.

Певну роль у подоланні наслідків комуністичної ідеології відіграло й студентство історичного факультету Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту. Зокрема, акція збору підписів за вимогу надання українській мові статусу державної, хоч і була пересічною подією, однак яскраво засвідчила суперечливість перебудовних процесів у республіці. Якщо в Москві журнал «Огонек», редагований українцем Віталієм Коротичем, уже публікував відверто антирадянських авторів, то в Україні навіть захист української мови міг послужити приводом для переслідування.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бабій С. Діє політклуб «Планета» [Текст] // Радянський студент. 1986. 27 лют.
2. Будувати швидко, добротю [Текст] // Прапор Жовтня. 1988. 22 черв.
3. Лазарович М. В. Ілюстрована історія України [Текст] : короткий курс лекцій. 4-те вид., перероб. і доп. Тернопіль. Джура, 2018. 616 с.
4. Лазарович М. Повернення до «Їжака»... [Текст] // Радянський студент. 1989. 16 трав.
5. У Кам'янці на риночку... [Текст] // Листок прес-служби УГС. 1989. Ч. 64 (3 лют.).
6. Федьков О. Людина і громадянин [Текст] // Наукова звитяга у щоденному вимірі: до 60-річчя від дня народження та 40-річчя науково-педагогічної діяльності доктора історичних наук, професора, академіка Валерія Степановича Степанкова / укл. О. М. Завальнюк. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. С. 217-220.

7. Федьков О. М. Микола Васильович Лазарович [Текст] / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка в особах. Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2008. Т. 3. С. 692-705.
8. Ядуха Й. Їжак в цукерковій обгортці [Текст] // Радянське Поділля. 1989. 1 квіт.
9. Ядуха Й. Їжак в цукерковій обгортці [Текст] // Радянський студент. 1989. 26 квіт.

#### **Summary**

*The proposed study is an attempt to follow some aspects of the growth of the socio-political activity of students of the Faculty of History of the Kamyanets-Podilsky State Pedagogical Institute during the period of the Gorbachov transformation. It is based on the personal memories of the author and the press materials, and therefore is fragmentary and does not claim to be complete coverage of the problem. A description of the events related to the participation of the author of the study was made by a third person.*

**Key words:** *restructuring, students, political club, language, democracy, deputies.*

## Відомості про авторів

**Боднарчук Тетяна** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Вонсович Валентина** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Ганаба Світлана** (м. Кам'янець-Подільський), доктор філософських наук, доцент кафедри філософських дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Горбатюк Оксана** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Дубінська Анастасія** (м. Кам'янець-Подільський), викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Завальнюк Олександр** (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, академік АНВО;

**Ігнатенко Наталія** (м. Тернопіль), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри нової і новітньої історії та методики викладання історії Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

**Коваленко Борис** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, декан факультету української філології та журналістики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Коваленко Наталія** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філологічних наук, професор кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Комарницький Олександр** (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, доцент кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Кравченко Оксана** (м. Київ), магістр історії, асистент кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова;

**Кучинська Ірина** (м. Кам'янець-Подільський), доктор педагогічних наук,

професор, завідувач кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Лазарович Микола** (м. Тернопіль), доктор політичних наук, професор кафедри документознавства, інформаційної діяльності та українознавства Тернопільського національного економічного університету;

**Лисий Анатолій** (м. Вінниця), кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

**Лисенко Олександр** (м. Київ), доктор історичних наук, професор, завідувач відділу історії України періоду Другої світової війни Інституту історії України НАН України;

**Лозовий Віталій** (м. Київ), доктор історичних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту стратегічних досліджень;

**Марчук Людмила** (м. Кам'янець-Подільський), доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Марчук Олександр** (м. Кам'янець-Подільський), аспірант кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Мисан Віктор** (м. Рівне), кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з навчальної роботи Комунального закладу «Рівненський обласний науковий ліцей-інтернат» Рівненської обласної ради;

**Мозолюк Оксана** (м. Кам'янець-Подільський), старший викладач кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Насмінчук Галина** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філологічних наук, професор кафедри історії української літератури та компаративістики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Плахтій Маріанна** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філософських наук, доцент кафедри філософських дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Рарицький Олег** (м. Кам'янець-Подільський), доктор філологічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри історії української літератури та компаративістики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Сесак Іван** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-

Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Сторчова Тетяна** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Струкевич Олексій** (м. Вінниця), доктор історичних наук, професор Вінницької академії безперервної освіти;

**Сулятицька Тетяна** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філософських наук, доцент кафедри філософських дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Франчук Тетяна** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Хойнацька Людмила** (м. Київ), кандидат історичних наук, доцент, професор кафедри гуманітарних та загально-правових дисциплін Інституту Управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Чуткий Андрій** (м. Київ), доктор історичних наук, доцент, професор кафедри історії та документознавства Національного авіаційного університету.

**Шмирко Олена** (м. Кам'янець-Подільський), викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

**Яблонська Діана** (м. Кам'янець-Подільський), аспірантка кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.



## ЗМІСТ

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ІСТОРИЧНОГО ТА ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛІВ

<b>Лозовий Віталій</b>	<b>3</b>
РОЛЬ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА КОНСОЛІДАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА В УМОВАХ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ КРИЗИ В УКРАЇНІ	
<b>Кучинська Ірина</b>	<b>8</b>
КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА СУЧАСНОГО ВИШУ: ПРІОРИТЕТНІ ЦІННОСТІ Й ОРІЄНТИРИ	
<b>Франчук Тетяна</b>	<b>14</b>
ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ІСТОРИКО-ФІЛОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
<b>Чуткий Андрій</b>	<b>21</b>
ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ІСТОРИЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК КЛЮЧОВЕ ЗАВДАННЯ У СПРАВІ ЗМІЦНЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВНОСТІ ЧЕРЕЗ СФЕРУ ОСВІТИ	
<b>Лисенко Олександр, Хойнацька Людмила</b>	<b>28</b>
ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ У ПОЛІДИСЦИПЛІНАРНОМУ ДИДАКТИЧНОМУ ВИМІРІ: ПІЗНАВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ	
<b>Мисан Віктор</b>	<b>32</b>
КОГО ПОТРЕБУЄ СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА – ІСТОРИКА ЧИ УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ?	
<b>Вонсович Валентина</b>	<b>38</b>
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР ОСВІТИ Й ОСВІТНІ ПРОЦЕСИ:	

## ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ

**Ігнатенко Наталія** 43  
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ  
ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Ганаба Світлана** 47  
ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ІДЕЇ ВАСИЛЯ ЗЕНЬКОВСЬКОГО:  
ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРАДИЦІЇ

**Плахтій Маріанна** 55  
МІСЦЕ ЛОГІКИ У СТРУКТУРІ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ

**Сулятицька Тетяна** 59  
ІНФОРМАТИЗАЦІЯ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА  
ЗНАННЯ ЯК ГОЛОВНЕ ДЖЕРЕЛО ВИРОБНИЦТВА

## ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ІСТОРИЧНОГО ТА ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

**Марчук Людмила** 66  
ЛІНГВІСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВОГО ДОРОБКУ ІВАНА  
ОГІЄНКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТА ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГА  
ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ

**Струкевич Олексій** 75  
ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ-ІСТОРИКІВ: ПИТАННЯ ЗМІСТУ  
НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У РОБОТІ З НИМИ

**Сторчова Тетяна** 82  
THE INNOVATIVE METHODOLOGY IN THE PRE-SERVICE  
EDUCATION OF ENGLISH TEACHERS: FOCUS ON UKRAINE

**Горбатюк Оксана** 87  
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ  
МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

<b>Кравченко Оксана</b>	<b>91</b>
ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
<b>Боднарчук Тетяна</b>	<b>97</b>
KREATIVES SCHREIBEN: DIDAKTISCHE KONZEPTIONEN UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN	
<b>Мозолюк Оксана</b>	<b>102</b>
ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК КОМПЕТЕНТНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТА	
<b>Шмирко Олена</b>	<b>107</b>
VORBEREITUNG UND AUSWERTUNG DES PÄDAGOGISCHEN PRAKTIKUMS VON ZUKÜNFTIGEN FREMDSPRACHENLEHRERN	
<b>Дубінська Анастасія</b>	<b>112</b>
АУДІЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗШИРЕННЯ МОВНОГО ПОРТФОЛІО СТУДЕНТІВ ІСТОРИЧНОГО ПРОФІЛЮ	

## **КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ**

<b>Сесак Іван</b>	<b>121</b>
МАТЕРІАЛЬНА БАЗА КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО СЕРЕДНЬОГО ТЕХНІЧНОГО УЧИЛИЩА – ОСНОВА ДЛЯ ЗАСНУВАННЯ ДЕРЖАВНОГО УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (1906-1918)	
<b>Завальнюк Олександр</b>	<b>129</b>
КАДРОВИЙ СКЛАД ІСТОРИКО-ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ (1918-1920 РР.)	

<b>Лисий Анатолій</b>	<b>135</b>
ВІННИЦЯ ЗА ЧАСІВ ГЕТЬМАНАТУ П. СКОРОПАДСЬКОГО	
<b>Марчук Олександр</b>	<b>142</b>
ДЕРЖАВНА ПІДТРИМКА КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ГОЛОВНОУПОВНОВАЖЕНОГО УРЯДУ УНР І.І. ОГІЄНКА У 1919-1920 РР. (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПРЕСИ)	
<b>Яблонська Діана</b>	<b>148</b>
ІСТОРИЧНІ ТА ФІЛОЛОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ У КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОМУ ІНО (1921-1930 РР.)	
<b>Комарніцький Олександр</b>	<b>153</b>
ДОТРИМАННЯ ТРУДОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ СТУДЕНТАМИ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ВИШУ (20-30-ТІ РР. ХХ СТ.)	
<b>Коваленко Наталія, Коваленко Борис</b>	<b>160</b>
ІСТОРІЯ ДІАЛЕКТОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ КАФЕДРИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (60-70 РОКИ ХХ СТ.)	
<b>Насмінчук Галина, Рарицький Олег</b>	<b>168</b>
КЛЮЧОВІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ КАФЕДРИ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА КОМПАРАТИВІСТИКИ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА	
<b>Лазарович Микола</b>	<b>174</b>
УКРАЇНСЬКЕ СТУДЕНТСТВО ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ В КОНТЕКСТІ ГОРБАЧЬОВСЬКОЇ ПЕРЕБУДОВИ	
<b>Відомості про авторів</b>	<b>182</b>

Міністерство освіти та науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ГУМАНІТАРНА ОСВІТА У  
ВИЩІЙ ШКОЛІ:  
ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД,  
ПРОБЛЕМИ ТА  
ПЕРСПЕКТИВИ**

*Збірник матеріалів  
Всеукраїнської науково-практичної конференції*

---

---