

Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка

# **ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**Випуск 8**

Кам'янець-Подільський  
2017

УДК 94:37.02(082)  
ББК 63.3я43+74.202  
П78

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: Серія КВ № 14716-3687 ПР від 12.12.2008 р.

Рекомендовано до друку вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 13 від 28 грудня 2017 р.)

#### **Рецензенти:**

- О. П. Реєнт**, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент АН НАН України, заступник директора Інституту історії України НАН України (м. Київ);  
**В. В. Марчук**, доктор історичних наук, професор, професор Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

#### **Редакційна колегія:**

- С. А. Копилов**, доктор історичних наук, професор (*голова, науковий редактор*);  
**І. О. Кучинська**, доктор педагогічних наук, професор (*заступник голови*);  
**В. А. Дубінський**, кандидат історичних наук, доцент (*відповідальний секретар*);  
**П. В. Вербицька**, доктор педагогічних наук, професор;  
**В. П. Газін**, доктор історичних наук, професор;  
**О. В. Добржанський**, доктор історичних наук, професор;  
**І. А. Коляда**, доктор історичних наук, професор;  
**В. О. Мисан**, кандидат педагогічних наук, доцент;  
**В. В. Нечитайло**, доктор історичних наук, професор;  
**В. С. Степанков**, доктор історичних наук, професор;  
**О. К. Струкевич**, доктор історичних наук, професор;  
**А. Г. Філінюк**, доктор історичних наук, професор.

**П78 Проблеми дидактики історії** : збірник наукових праць / [редкол.: С. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. — Вип. 8. — 220 с.

У збірнику розглядаються проблеми теорії та методології дидактики історії, викладання курсів вітчизняної та всесвітньої історії у ВНЗ, а також окремі аспекти методики навчання історії у загальноосвітній школі, подаються рецензії на новітні публікації навчально-методичного характеру. Видання розраховане на науковців, викладачів суспільних дисциплін і студентів.

УДК 94:37.02(082)  
ББК 63.3я43+74.202

**Адреса редакційної колегії:** кафедра всесвітньої історії, історичний факультет, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Татарська, 14, м. Кам'янець-Подільський, 32300.

© К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2017

# ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

УДК 32.455:347

*Анатолій Філінюк  
(м. Кам'янець-Подільський)*

## ІСТОРИЧНІ ДИСЦИПЛІНИ У СТАНДАРТАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ДЕРЖАВНО-ПОЛІТИЧНИХ І ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

*У статті висвітлюються проблеми місця та ролі історичних дисциплін у стандартах вищої освіти бакалаврського та магістерського рівнів в умовах сучасних державно-політичних і цивілізаційних викликів. Обґрунтовано основні позиції щодо визначення й передбачення формування загальних і фахових компетенцій у державних стандартах, освітніх програмах і навчальних планах закладів вищої освіти.*

**Ключові слова:** історичні дисципліни, історична освіта, стандарти, сучасність, виклики.

У сучасному глобалізованому світі ступінь розвитку суспільства нерозривно пов'язаний з рівнем і якістю освіти та науки – потужних чинників творення й зміцнення людського капіталу: сукупності компетенцій, знань, соціальних і особистісних рис [12, с.3]. Це повною мірою стосується і України.

Мова йде не лише про економічні показники, хоч вони винятково важливі в суспільному поступі нашої держави і суспільства. Передусім це гуманітарний, соціальний, політичний і державотворчий виміри освітнього та наукового розвитку, котрі в своїй сукупності мають вирішальне значення для формування й зміцнення найбільшого багатства – її людського потенціалу. Це дає вирішальну перевагу в технологічному та інтелектуальному процесі, а також у підвищенні якості життя громадян.

Слід особливо наголосити, що в сучасному постіндустріальному суспільстві за велінням часу на перше місце виходить вольова, самостійна, відповідальна за себе особистість. Співвідносячи себе з представниками попередніх поколінь, користуючись прикладами їхнього життя, саме така особистість розбудовує систему духовно-культурних і суспільно-політичних координат своєї діяльності, власного життєвого шляху, здобуває в цьому духовну опору і тим самим діяльно

утверджує себе. Вивчення минулого свого народу слугує головним ґрунтом для вироблення молодим поколінням власної системи координат та артикулювання важливих життєвих сенсів, стає дороговказом для формування у кожної молоді людини власного позитивного та конструктивного досвіду як основи для орієнтації у сучасному світі і вироблення перспективи на майбутнє.

В останні роки Україні ми переживаємо небачений раніше за інтенсивністю інтелектуальний і духовний діалог сучасного покоління з предками, що є наочним виявом шевченкового розуміння нації як нерозривного єднання «померлих і живих, і ненароджених». Оберігаючи традиції, такий діалог окреслює вектори подальшого поступу і життєві перспективи кожної молоді людини, кожного з нас. Якщо цього не робити, то наша свідомість буде і далі заповнюватися відповідними міфами з допомогою героїчних і драматичних епізодів «цивілізаторів», «визволителів» і самозваних «братів». Тому для усвідомлення минулого в його причинно-наслідкових зв'язках потрібне вивчення історичного контексту, в якому жили і творили конкретні особистості, наш великий народ. Іншими словами, як організована пам'ять, історія завжди соціально орієнтована (спрямована) на задоволення суспільних потреб. Історія на конкретних прикладах здатна підказувати якщо не рецепти на всі випадки життя, то принаймні застерегти від хибних кроків. Історія виховує в людях гуманність, справедливість, силу волі і переконань, стійкість і незламність. Її знання допомагають знайти опорні точки для самостійного судження і систему координат для самостійної орієнтації в суспільному житті.

Вивчення історичних дисциплін у системі підготовки фахівців вищої кваліфікації донедавна передбачалося за державним компонентом. Зокрема, студенти на всіх факультетах і спеціальностях вивчали два основних предмети – «Історію України» та «Історію української культури». В окремих випадках в університетах вивчалися такі навчальні дисципліни, як: «Історія держави і права України», «Історія науки і техніки України», «Історія народного господарства України», «Історичне краєзнавство» та інші. Все це спрямовувалося на формування світоглядних позицій студентської молоді, співзвучних вимогам часу, підготовку юнаків і дівчат до життя у відкритому світі, орієнтованому на ліберальні та демократичні цінності, вироблення поваги до власної самобутності, стабільності і злагоди в державі через гармонійне поєднання індивідуального та колективного історичної пам'яті, різноманітних соціальних груп і етнічних товариств [15, с.193].

Проте, як відомо, ще до Революції Гідності в Міністерстві освіти і науки України було взято курс на ліквідацію обов'яз-

кового переліку навчальних дисциплін. Мовляв, ми рухаємося в Європу, а в Європі такий підхід відсутній. Врешті-решт, сумнозвісного ініціатора цих новацій вже давно з відомих причин немає в Україні, а висунутий ним принцип таки спрацював. У процесі підготовки нових освітніх програм і стандартів лише в невеликій частині університетів залишилося незмінним вивчення двох самостійних навчальних курсів «Історія України» та «Історія української культури». Серед них варто назвати Одеський національний університет імені І.І. Мечникова та Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. В більшості закладів вищої освіти нині вивчається об'єднаний навчальний курс Історія та культура України, а в частині взагалі ні минуле, ні духовно-культурна спадщина українського народу не вивчаються. Нажаль, до таких університетів належить і флагман вищої освіти України – Київський університет імені Тараса Шевченка.

Водночас, у тих вишах, де вивчення зазначених навчальних дисциплін збереглося, кількість аудиторних занять на це різко скорочена – на вивчення вже об'єданого навчального курсу «Історія та культура України» на неісторичних факультетах (спеціальностях) відводиться переважно 50-60 аудиторних годин протягом одного семестру. Відтак, вплив кафедр історії на формування фахівців звужений до критичного мінімуму. Мотивація переважно зводиться до того, що історію України студенти свого часу вивчали в школі. Зрозуміло, що такий аргумент не витримує жодної критики. Адже виходить так, що як майбутні фахівці студенти за визначенням можуть здобути необхідні знання і навички, а в світоглядно-особистісному сенсі вони мають залишитися на рівні школярів.

Іншим аргументом слугує ідея роботи науково-педагогічних працівників суспільно-гуманітарного профілю зі студентами в межах другої половини робочого дня. Однак, як засвідчує аналіз, так зване скорочення навчального навантаження з 900 до 600 годин відбулося за рахунок переміщення третини з нього у другу половину дня. Таким чином, у першій половині вони не мають змоги озброїти студентів належними знаннями через відсутність оптимальної кількості годин, а в другій половині для цього немає фізичного часу. І то це стосується лише одного семестру протягом якого вивчається навчальний курс. Наступних сім семестрів для бакалаврів і дев'ять – десять для магістрів можливості істориків дуже мізерні. І це при тому, що кадровий потенціал істориків – один із найвищих у вищих навчальних закладах.

Тепер звернемося до компаративістики та аналітики. Тим більше, що в нас дуже люблять все порівнювати із країнами Заходу. Донедавна в навчальних планах для вивчення дисци-

плін гуманітарного циклу на рівні бакалаврату передбачалося 1260 годин або рівно стільки, скільки в Російській Федерації і значно менше, ніж у благополучних європейських країнах, зокрема в Великій Британії, де на це відводиться 1660 годин, чи у США, в університетах яких гуманітарний блок сягає до 1755 годин. На цьому фоні у нас ця цифра набагато скромніша, а якщо буде й далі посилюватися технократичний підхід, вона стане ще меншою, а то й взагалі зезне. Хочеш чи не хочеш, доводиться цитувати російських істориків. Ще в 1901 р. тоді молодий професор М. Карєєв писав, що у 70-90-х рр. XIX ст. «польська історія у Варшавському університеті не вивчається», а через рік підкреслив: «Польська історія у Варшавському університеті не викладається ... і таким чином про минуле рідної країни поляки почули з університетської кафедри тільки в моїй аудиторії, якщо не рахувати того, що вони слухали на лекціях російської історії, нерідко, як багато скаржилося, неприємно ображало їх національні відчуття» [2, с.159]. В народі кажуть, що святе місце пустим не буває.

Немислимо йти вперед, не знаючи історії. Для цього минуле треба дуже добре уявляти не в «шкільному», спрощеному вигляді, а в усій складності і драматизмі. Це – єдиний реальний шлях до творення нинішнього і майбутнього. Досвід минулого вчить, що нація, позбавлена впродовж тривалого часу своєї еліти, не спроможна відвоювати й утримати своє неповторне місце в історії. Бо якщо людина не захоче виконувати обов'язки, пов'язані з її приналежністю до нації, – тоді нація, що в неї велика частина або більшість людей охоплена такими настроями, просто зникає з лиця землі. І тут винятковою є роль національної еліти, провідної політичної та духовної верстви – носія високої культури й історичного досвіду народу. Там, де вона є, нація, навіть втративши незалежність, має реальні шанси відновити її.

Розрив із минулим позбавляє майбутнього й продукує безконечне насилля. Імперський устрій – і до революції, і в радянський період – всіяко знищував сліди українського минулого, очорнював його. Деградація держави неминуче тягне за собою відчуження її від народу, розкол у середині нації, втрату незалежності. А. Некрасов зазначає: як тільки народ, його представники приймають чужий світогляд, вони: а) гинуть під зовнішнім натиском; б) вимирають фізично, переживаючи величезні страждання; в) вироджуються морально; г) перетворюються в інший народ, котрий духовно немає нічого спільного з попереднім [7, с.312].

Відомий український вчений і письменник Валерій Шевчук закликає не наслідувати інших, а берегти і примножувати свою велику, багату культуру великого народу: «Не наслідувати ін-

ших нам треба, а творити себе автентичних, і не для агресії та нівеляції інших народів, як це чинять нації – хижакі, а для відчуття власної повноцінності, не пихи, а самодостатності, щоб твердо стояти на ногах як добротворча сутність і щоб не хитали нас зусебічні вітри» [17, с.8]. Закономірність тут проста: якщо студенти не будуть вивчати історію України в закладах вищої освіти, то в кращому випадку будуть задовольняти свій інтерес і поповнювати знання з Інтернету, який на 90% наповнений інформацією про наше минуле в російській інтерпретації. В гіршому випадку, будь-яку нішу, яку ми не заповнюємо, займе (нажаль, займає) ворог. І якщо ми не пояснимо, не вивчимо нашої історії, то нам її пояснюватимуть чужинці. Об'єктивно науковий та інформаційний інтерес пробуджує далі громадський і політичний інтерес, звісно, в російській чи в якійсь іншій чужій обгортці. Але ж у Росії сьогодні домінуючу позицію зайняла подача історії Російської імперії та Радянського Союзу як історії власне Росії з незначними винятками. Такий підхід пронизує діяльність усіх засобів інформації і кіно, яке безперервно транслюють по більшості каналів. Наслідки такого підходу цілком очевидні. Складається враження, що в Україні занадто багато людей, від яких залежать державні рішення, не розуміють, що нація з хибною системою освіти та зруйнованою наукою приречена [14].

Між тим, В. Старосольський, український громадсько-політичний діяч, соціал-демократ, в. о. міністра закордонних справ УНР у 1919-1920 рр., соціолог, правник, адвокат, який за часів УНР із сатисфакцією прийняв посаду професора державного права Кам'янець-Подільського університету, автор численних праць із теорії нації, писав: «Зasadничо і по своїй суті нація є центром усіх можливих людських інтересів. І се є момент, чому нація не тільки історично увійшла в зносини з державою, але чому не випадково тільки, але по своїй суті вона мусить «займати становище» супроти держави та навіпаки. Передовсім та обставина, що обі, і націю і державу, відзначає «універсальність» інтересів, яких перша є центром, а друга засобом для заспокоєння їх. Організм нації та механізм держави знаходяться з сього боку на одній площині як відповідаючи собі формації, одна в царині «спільнот», друга «спілок». Дякуючи принципіальній неможливості обмежити з одного боку, раз на все «обсяг ділання» держави, з другого, «обсяг інтересів» нації, не можна провести між обома демаркаційної лінії. Все матиме нація тенденцію заінтересуватися любим напрямом діяльності держави, а держава – зачіпити інтереси нації. Крім сеї негативної можливості розмежування, існує позитивна конечність для обох суспільних творів входити з собою в постійні зносини» [13].

Якщо навчальний процес у навчальному закладі вищої освіти розглядати як освітянську ниву і взяти її площу за 100%, то історії і культурі України на цій ниві відведено лише близько 2%. Якщо засівати цей клатик ниви добірним, найкращим зерном історичних знань, то й зібрати врожай можна буде не зі 100 чи 98, а тільки з 2% загальної площі. Із загального переліку навчальних дисциплін історія та культура України займає 1/46 чи 1/48 частину. Коли ж перевіряти залишкові знання з урахуванням 20% похибки, то через чотири – п'ять років, Національне агентство із якості знань, яке ось-ось розпочне повноцінно функціонувати і таки буде перевіряти рівень підготовки фахівців, мало що може виявити у наших випускників вишів.

Складається враження, що в Україні зростає число людей, особливо тих, котрі виробляють політику в галузі освіти і науки, які не розуміють, або принаймні не зовсім усвідомлюють, що нація з хибною системою освіти та зруйнованою науковою сферою, приречена. Свого часу Л. Сенека пророче говорив, що світоглядно неграмотна людина ставала, стає і буде ставати легкою здобиччю пропаганди. В умовах гібридної війни це виглядає доволі симптоматично. А, можливо, й все робиться для цього? Інакше як пояснити самоусунення держави від належного розуміння місця та ролі гуманітарного блоку підготовки фахівців вищої кваліфікації, зокрема вивчення історії і культури України, та ганебне фінансування освіти, особливо вищої.

І це на фоні гібридної війни, одним із важливих напрямів якої є боротьба за історичне минуле, коли в Російській Федерації вводять додаткові заняття з новітньої історії, особливо історії останніх років і навіть мають намір узаконити російську національну ідентичність і російську націю. Більше того, об'єктивною реальністю є ескалація холодної, інформаційної війни, війни за подальше присвоєння історії. З іншого боку, за 25 років державної незалежності України нам не вдалося заповнити прогалин в історичній освіті. Хоча дедалі більше переконуємося в тому, що молоде покоління почало усвідомлювати основоположні цінності українського народу, за які боролися цілі покоління наших співвітчизників.

На наше глибоке переконання, утилітарний сенс ідеології вітчизняної історії та культури полягає в тому, що вона на покоління вперед покликана визначати систему координат через призму «свій – чужий» для цілої нації. Тому на нинішніх і завтрашніх істориків чекає велика місія – безпосередня участь у кардинальному перетворенні нашого громадянського суспільства.

У цьому зв'язку зупинимося на стандартах історичної освіти. Як відомо, стаття 10 Закону України «Про вищу освіту» регламентує стандарти вищої освіти. Зокрема, у підпунк-



ті 1.2 зазначено, що «стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (наукових установ)» [1, с.15]. З цього випливає: по-перше, що такі стандарти мають бути розроблені для кожного рівня і в межах кожної спеціальності; по-друге, орієнтиром у цьому слугує Національна рамка кваліфікацій; по-третє, саме за стандартами будуть визначатися та оцінюватися якість змісту та результатів освітньої діяльності Вищих навчальних закладів чи наукових установ; по-четверте, стандарти освіти за кожною спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать вищі навчальні заклади, і галузевих об'єднань організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Насправді, вся робота із розробки проектів стандартів зосереджена в науково-методичних комісіях і підкомісіях, створених навесні 2016 р. на конкурсній основі при МОН України. Функціонують вони на громадських засадах. Однією з них стала науково-методична комісія з гуманітарних наук та богослов'я (голова професор С. Посохов), а в її складі – підкомісія з історії та археології (голова професор А. Філінюк). На першому засіданні, що проходило під керівництвом директора департаменту вищої освіти МОН України, на них було покладено завдання розробити проекти державних стандартів за відповідними профілями. Це означає, починаючи з березня 2016 р., члени комісій працюють над розробкою проектів стандартів з історії та археології бакалаврського, магістерського і докторського рівнів. Наприкінці листопада на засіданні науково-методичної комісії дійшли згоди про те, щоб для всіх спеціальностей гуманітарного профілю запропонувати одні і ті ж загальні компетенції. 14 грудня 2016 р. на черговому засіданні науково-методичних комісій відбулось обговорення проектів стандартів, за результатами якого проекти стандартів були розміщені на сайті МОН України для загального ознайомлення та обговорення фахівців [10; 11]. Після цього проекти документів проаналізували й оцінили експерти, кандидатури яких відбиралися з числа провідних наукових установ і університетів, представники яких не увійшли до складу комісії з гуманітарних наук та богослов'я та підкомісії з історії та археології. І вже після їх доопрацювання з урахуванням пропозицій експертів і громадського обговорення проекти стандартів мають бути затверджені Міністром освіти і науки та

Головою Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. З моменту підписання вони наберуть відповідної чинності й стануть основою для формування освітніх програм і навчальних планів.

Тут доречно зауважити, що можливості членів комісії підкомісії з історії та археології, як і всієї комісії з гуманітарних наук та богослов'я, дуже і дуже обмежені. Одна річ запропонувати перелік компетенцій, а друга, – як на них відреагують заклади вищої освіти та яку роль вони посядуть в освітніх програмах і навчальних планах із відповідним переліком навчальних дисциплін і чи знайдеться у них місце для навчальних предметів гуманітарного, в тому числі історичного профілю. Це – поперше. По-друге, якогось реального впливу на розробку гуманітарного чи суспільного блоку в інших стандартах комісія не має. Адже їх розробляють профільні фахівці, де не представлено жодного історика чи суспільствознавця. Звісно, що кожна така комісія і підкомісія буде дбати про максимальну присутність в описі предметної області інтегральних, загальних і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, при визначенні знань, розуміння, застосування знань і вимог, пов'язаних із відповідним профілем спеціальностей і спеціалізацій. Отже, на державному рівні такого підходу не передбачено. По-третє, Міністерство освіти і науки України зайняло позицію, згідно з якою тепер не визначається обов'язковість вивчення жодних навчальних дисциплін – ні історії України, ні історії української культури, ні української мови. Все зосереджено в закладах вищої освіти і вирішується на їхньому рівні.

Щоправда, як уже підкреслювалося, нам вдалося домовитися про єдині загальні компетенції на всіх спеціальностях гуманітарного і богословського спрямування, якими опікуються історики, суспільники та гуманітарії. І є сподівання, що до них дослухаються у вищих навчальних закладах. До них увійшли такі, як:

1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу.
2. Здатність робити слові узагальнення та висновки, виявляти в інформаційних даних і концептах хибі й вразливі місця, суперечності та неповноту аргументації.
3. Готовність до пізнання нового і неперервного навчання, до опанування нових знань та стратегій/способів мислення.
4. Здатність раціонально організувати власну діяльність та ефективно використовувати час.

#### *Розвиненість рефлексії*

5. Здатність відрізнити суб'єктивні, спонтанні складові суджень від об'єктивних і аргументованих, вміння надавати перевагу останнім.

6. Критичність та самокритичність мислення.
7. Схильність до самоперевірки отриманих результатів, турбота про якісне виконання професійних завдань.

*Інтелектуальна комунікація*

8. Увага і толерантність до іншої (й інакшої) думки, здатність аналізувати її зміст та структуру в процесі спілкування та адекватно на неї реагувати.

9. Здатність брати участь в інтелектуальних дискусіях, використовувати ввічливі форми звернення до опонента, концентруватися на значущих складових судження, не переходячи на особистості.

10. Навички публічного мовлення, здатність ясно та виразно висловлюватися в процесі комунікації.

11. Навички роботи в групі, розподіл функцій в колективній роботі, взаємодопомогу, терплячість, витримку і доброзичливість.

12. Відкритість, здатність сприймати та враховувати зауваги, оптимізувати власну позицію в процесі обговорення, налаштованість на діалог, залучення у власні міркування висловлених слухачів ідей.

13. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.

*Мовно-текстологічна здатність*

14. Аналіз та інтерпретація гуманітарного тексту: здатність виокремити та відтворити смислову структуру тексту, оцінити послідовність та валідність аргументації, виділити продуктивні ідеї.

15. Порівняння змісту різних текстів, пошук та узагальнення інформації з досліджуваної проблеми.

16. Навички написання аналітичних і публіцистичних гуманітарних текстів, реферування, створення систематизованих оглядів спеціальної літератури. Дотримання стандартів академічного оформлення тексту.

17. Здатність використовувати (усно і письмово) державну мову в усіх сферах суспільного життя, зокрема у професійному спілкуванні, читати фахову літературу іноземною, зокрема англійською мовою.

*Особиста ціннісно-вольова налаштованість*

18. Інтелектуальне сумніння, чесність у своїй справі та уникання симуляцій, плагіату й інших виявів недоброчесності.

19. Розуміння необхідності відповідального ставлення до роботи, чіткого і своєчасного виконання обов'язків.

20. Здатність працювати в колективі та самостійно, виявляти ініціативу, уникати некритичного слідування авторитетам.

21. Здатність життєво й фахово реалізувати себе на основі ціннісно-світоглядних надбань людства (зокрема сприйняття людини не як засобу, а як цілі й цінності), що нерозривно поєднана з навичками критичного мислення, опануванням і обстоюванням громадянських чеснот і прав, соціальною відповідальністю, а також патріотичним піклуванням про продуктивний розвиток держави і суспільства.

22. Здатність розуміти світоглядні, правові, соціальні, економічні, культурно-історичні, духовно-моральні питання, що виходять за межі фахової спеціалізації, завдяки чому відповідально й ефективно діяти в різних суспільних контекстах, сприяючи позитивному розв'язанню нагальних проблем.

Зрозуміло, що в проекті стандарту з спеціальності 032 історія та археологія, крім загальних, передбачена низка спеціальних (фахових, предметних) компетентностей з історії, в тому числі:

1. Критичне усвідомлення взаємозв'язку між фактами, подіями, явищами і процесами у минулому та сучасності.

2. Критичне усвідомлення відмінностей в історіографічних поглядах різних періодів та у різних контекстах.

3. Розуміння соціальних функцій історика, можливостей використання історії та зловживання історією.

4. Здатність спілкуватися рідною мовою та однією з іноземних мов із використанням термінів і методик, прийнятих в фаховому середовищі; знати й вміти використовувати в професійних цілях давні мови.

5. Знання, вміння і навички опрацювання наукових та інформаційних джерел й використання інформаційно-пошукових інструментів, таких як: бібліографічні довідники, путівники до архівних фондів, архівні описи та посилання на електронні ресурси.

6. Здатність виявляти і опрацьовувати належним чином джерела інформації (бібліографії, документи, етнографічні матеріали, музейні експонати, археологічні артефакти і т.п.) для реалізації науково-дослідних проектів.

7. Знання та вміння використовувати різноманітні методи виявлення та опрацювання історичних і археологічних джерел, зокрема, інструментарій спеціальних історичних дисциплін, новітні комп'ютерні технології для пошуку та обробки історичних або пов'язаних із ними даних.

8. Фахові знання та професійні навички роботи з виявлення, опрацювання та охорони матеріальної і нематеріальної культурної спадщини.

9. Усвідомлення особливостей розвитку людства у дописемний період його історії та володіння базовими принципами і навичками дослідження даного періоду на емпіричному й теоретичному рівнях.

10. Здатність використовувати у фаховій діяльності знання з гуманітарних дисциплін, вміння аналізувати, оцінювати і прогнозувати політичні, економічні, культурні й соціальні події та явища.

11. Вміння коментувати, анотувати або редагувати тексти і документи відповідно до певних критеріїв; представити результати наукових досліджень в друкованій формі, проводити їх презентацію.

12. Знати і володіти на фаховому рівні методами викладання історії та суміжних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів.

13. Здатність здійснювати відбір та прийняття на збереження артефактів і документів у відповідності до нормативів.

14. Знання правил археографічної, архівної та музейної роботи, принципів експонування артефактів і підготовки тематико-експозиційного плану.

Незайвим буде підкреслити, що в п'ятому розділі стандарту «Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання» зазначено, що в класифікації кінцевих, підсумкових, інтегративних результатів навчання, котрі визначають нормативний зміст підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти, ступеня – бакалавр, галузі знань – 03 Гуманітарні науки, спеціальності – 032 Історія та археологія, передбачені такі вимоги:

У блоці «Здатність запам'ятовувати або відтворювати» – наукову хронологію, періодизацію і характеристики основних етапів вітчизняної та всесвітньої історії; минуле українського народу як основи творення колективної національної ідентичності та об'єднавчого чинника української нації;

У частині «Здатність використовувати вивчений матеріал в нових ситуаціях» виділено: розглядати історичні знання, особливості української мови, духовності та культури як засіб для наукового обґрунтування існування українців як окремої нації.

Серед результатів навчання у підрозділі «Визнання та підтримка певних цінностей» вказано такі з них, як: усвідомлювати місце і роль історії та української мови як ключових націотворчих чинників і невід'ємного засобу спілкування в усіх сферах суспільного життя, зокрема у професійній діяльності; і виявляти повагу до різноманітних національних спільнот як невід'ємної складової історії України.

І, нарешті, в частині «Дотримання певної системи цінностей» підкреслені вимоги про вміння демонструвати здатність реалізовувати себе на основі національних і цивілізаційних ціннісно-світоглядних надбань; виявляти громадянські та патріотичні чесноти, самостійність і соціальну відповідаль-

ність при виконанні функціональних обов'язків; засвідчувати сучасні світоглядні, культурно-історичні та духовно-моральні принципи і патріотичне піклування щодо продуктивного розвитку держави і суспільства.

Загалом, можна сказати, що нашій підкомісії, яка складається з шести докторів історичних наук, професорів (В. Венгерська (Житомир), І. Михацький (Старобельськ), С. Посохов (Харків), О. Смитина (Одеса), І. Райківський (Івано-Франківськ) і А. Філінюк (Кам'янець-Подільський)), котрі представляють Східну, Південно-Східну, Південну, Центральну, Південно-Західну та Західну Україну, вдалося закласти оптимальну і необхідну суму вимог, яким повинен відповідати майбутній фахівець і до формування яких причетні історики. Але гарантії, що освітні програми, навчальні плани і сама підготовка у закладах вищої освіти України будуть узгоджені з ними, немає. Не кажучи вже про те, як за таких умов забезпечувати оволодіння студентами досягненнями світової і вітчизняної культури, загальнолюдськими соціально-моральними та естетичними цінностями. Звісно, ці питання риторичні.

Тут зазначимо, що в загальній моделі підготовки та виховання кожен студент має набути відповідних знань, умінь і навичок, пов'язаних із вивченням історії та культури України. Але до цього історики, як правило, причетні один семестр на 1-му курсі. Далі формування фахівців відбуватиметься без їх участі й за невеликим виключенням суспільників і гуманітаріїв. Такий підхід держави нас фактично витісняє на узбіччя навчального процесу й перетворює в аутсайдерів, хоча лякають на виході запитати у науково-педагогічних працівників, що вони зробили задля успіху команди.

Тим не менше, перед істориками постають надзвичайно складні та відповідальні історичні завдання: з одного боку, взяти безпосередню участь у підготовці фахівців до розбудови в Україні суспільної, політичної, економічної, культурної та релігійної реальності і з другого – до інтегрування (а не тільки вступу) в Європейський Союз із його ідеалами, цінностями та пріоритетами, опираючись на знання нашого минулого. Для цього потрібно виховувати готовність молоді до відкритості, діалогу, шляхетності, поваги до інших людей, терпимості до людської гідності та відмінностей. Без опори на національну історію, культуру і духовні цінності свого народу, без осмислення важких тем відносин із сусідами з чіткою артикуляцією власних позицій щодо оцінок найбільш дискусійних або котроверсійних сторінок історії робити це просто неможливо. Особливо йдеться про засвоєння історичного досвіду співіснування українців і сусідів, українців та представників інших народів, яке було наповнене драматичними, бо-

лючими та суперечливими моментами, взаємною агресивністю, конфліктами, порозуміннями та примиреннями. Лише це сприятиме розумінню права кожного народу на власну візію історії. Глибокі знання вітчизняної історії сприятимуть формуванню в студентів поваги до своєї держави, віри в життєві сили нашого народу, мотивації до потреби розвитку своїх сил і формування національного духу.

З огляду на те, що реально Національна агенція із забезпечення якості вищої освіти досі не запрацювала, відтак стандарти за визначенням не можуть набути чинності, а роботу щодо підготовки фахівців за новими вимогами необхідно забезпечувати, деканатам і кафедрам історичних факультетів важливо уважно ознайомитися та взяти до керівництва Лист першого заступника міністра освіти і науки України В. Ковтунця «Щодо розроблення проектів стандартів вищої освіти» [5], адресований науково-методичним комісіям (підкомісіям) сектору вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України. Йдеться про наступні рекомендації МОН України щодо розробки та доопрацювання проектів стандартів вищої освіти усіх рівнів за спеціальностями, а отже освітніх програм і навчальних планів. По-перше, освітні програми слід розробляти за «Методичними рекомендаціями щодо розроблення стандартів вищої освіти», схваленими сектором вищої освіти Науково-методичної Ради МОН України від 29 березня 2016 р. [6], де формат і назви пунктів розділу «Загальна характеристика» мають відповідати «Методичним рекомендаціям щодо розроблення стандартів вищої освіти», затверджених наказом МОН України від 1.06.2016 р. № 600. По-друге, формулювання кваліфікації у дипломі має відповідати пункту 3 статті 7 Закону України «Про вищу освіту» та наказу МОН України від 12.05.2015 р. № 525 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 22.06.2016 р. № 701) «Про затвердження форм документів про вищу освіту (наукові ступені) державного зразка та додатків до них, зразка академічної довідки». При цьому додаткові вимоги, зазначені у проекті стандарту, не повинні суперечити вимогам, визначеними цими актами. По-третє, не допускається обмеження академічних прав випускників через зазначення у стандарті спеціальностей чи гаузей знань для подальшого навчання на вищих рівнях. По-четверте, слід враховувати, що стандарт вищої освіти не є підставою для присвоєння професійної кваліфікації і не надає відповідних прав вищому навчальному закладу. Присвоєння професійних кваліфікацій регламентується відповідним нормативними актами (зокрема, відповідними професійними стандартами). По-п'яте, право запроваджувати спеціалізації у межах спеціальності нале-

жить вищому навчальному закладу, тому визначення переліків спеціалізацій у тексті стандарту не допускається, крім випадків, визначених законодавством. По-п'яте, обов'язковим є визначення обсягу кредитів ЄКТС (стаття 5 Закону України «Про вищу освіту»), необхідного для здобуття відповідного ступеня вищої освіти за даною спеціальністю. По-шосте, визначення загальних компетентностей слід здійснювати шляхом вибору з переліку, зазначеного у Методичних рекомендаціях. По-сьоме, необхідно забезпечити відповідність нормативних компетентностей і результатів навчання. Формулювання компетентностей мають бути співвіднесені з описом/змістом відповідних компетентностей за НРК та бути підтвердженням відповідності конкретному рівню вищої освіти. У випадку, якщо вимоги до рівня знань, умінь, комунікації, автономії та відповідальності будуть сформульовані на більш низькому рівні кваліфікації, ніж вимагає Національна рамка кваліфікацій та Європейські метарамки кваліфікацій, то така освітня програма не має права на існування. Більше того, якщо вона буде затверджена у закладі вищої освіти, то є ймовірність наштовхнутися на відмову випускникам у визнанні академічних і професійних прав. По-восьме, при визначенні вимог щодо атестації здобувачів вищої освіти має бути врахована академічна автономія ЗВО (визначення навчальних дисциплін, деталізація процедури, перелік і зміст регуляторних документів ЗВО, терміни подання та оприлюднення тощо).

Що ж до вимог підготовки фахівців за освітнім рівнем магістра, то передусім історичним факультетам спільно з кафедрами необхідно визначитися з вимогами до обсягу освітньо-професійної програми за спеціальністю: 90 чи 120 кредитів ЄКТС. В рекомендаціях МОН України в цьому плані зазначається, що обсяг освітньо-професійних програм (за рівнем магістра) у 120 кредитів можливий лише після схвалення обґрунтування центральним органом виконавчої влади, який є розпорядником державного замовлення за відповідною спеціальністю. По-друге, дискусійним залишається питання про форми атестації випускників магістерського рівня. Наша підкомісія наполягає на тому, що всі випускники магістратури мають готувати та захищати магістерські проекти. В Міністерстві вважають, що магістранти, що виконують освітньо-професійну програму, мають складати екзамен, а випускники, котрі виконують освітньо-наукову програму – захищають магістерську роботу. Існує і третя точка зору, відповідно до якої першим вручати диплом, але не присвоювати ступінь магістра, тоді як другим цей ступінь є обов'язковим. Однак цей підхід не відповідає пунктам 1, 2 і 5 статті 5 Закону про «Вищу освіту», якими передбачається магістерський ступінь, а отже і його присвоєн-



ня. По-третє, на історичних факультетах слід уважно підійти до переліку компетентностей випускника та переліку результатів навчання як нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти з урахуванням відмінностей навчальних цілей освітньо-професійної та освітньо-наукової програм. Необхідно врахувати, що відмінність навчальних цілей може бути підставою для визначення різних форм атестації осіб, які навчаються за освітньо-професійними або освітньо-науковими програмами. Наприклад: екзамен для осіб, які виконували освітньо-професійну програму та захист кваліфікаційної роботи для осіб, які виконували освітньо-наукову програму. По-четверте, рекомендовано використовувати єдине формулювання основних академічних прав, яке полягає в праві магістрів продовжити навчання на третьому освітньо-науковому рівні вищої освіти. Всі ці рекомендації стосуються перехідного періоду, тобто до набуття чинності стандартів, які повинні бути покладені в основу підготовки фахівців першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Щоразу на засіданнях нашої комісії і підкомісії гостро піднімалося питання про забезпечення гуманітарної складової в навчально-виховному процесі. Передусім наголошується на тому, що треба домогтися того, щоб у стандартах з інших спеціальностей були вписані гуманітарні компетентності. Якщо цього не буде зроблено, то підготовка фахівців знову набуде технократичного характеру. Ми це вже проходили. Тим не менше, завдання вищої освіти – підготувати не лише вузько кваліфікованого фахівця, а й всебічно розвинену людину, патріота своєї держави. Перекоаний, що нам треба об'єднати зусилля для лобювання хоча б мінімальної гуманітарної складової для технічних і природничих спеціальностей. Тим часом суспільний запит на історичні знання диктує надзвичайно швидкий темп суспільних змін. Бо саме історичні знання можуть вилікувати від тяжкої хвороби – від амнезії і світоглядної сліпоти, дають людині істинну систему цінностей і, що не менш важливо, – здатність самостійно мислити, розуміти причинно-наслідкові зв'язки, визначати пріоритети й робити власний демократичний вибір. Глибокі наукові знання про наше минуле є найкращими ліками і найкращою «летальною зброєю» проти підступів імперського агресора й водночас «найміцнішою стіною» проти зазіхань путіноїдів. Ключ досягнень і успіхів полягає в постійному пошуку можливостей роботи краще свою справу, долати перешкоди на цьому шляху [16, с.4].

Сприйняття історії було й залишається головним полем битви в боротьбі за ідентичність [3, с.218-219]. Більше того, історія вчить навіть тих, хто в неї не вчиться, вона їх провчає за незнання та ігнорування. Вся наша історія вчить, що українці

виборювали своє право на національне життя, болісно переносячи фізичне, культурне, релігійне, економічне, соціальне та політичне насилля. Бо для росіян і держава, і країна, і суспільство, і люди в етнічних українських землях були чужими. Тоді як основою буття наших предків були релігійно-міфологічна уява, домінування побутової свідомості та художньо-образної форми творення «кращого життя», які вибудовувалися на здоровому глузді з елементами раціоналізму та конструктивності. Вивчення вітчизняної історії в середній і вищій школі все таки стало якщо не рушієм, то точно чинником соціальних трансформацій в Україні. Згідно з отриманими даними проведеного в 2016 р. дослідження Центру незалежних соціологічних досліджень «Омега», 78,5% людей віком від 14 до 35 років пишуться, що вони – українці, 91,8% вважають Україну Батьківщиною, понад 30% готові захищати державу зі зброєю в руках, 52% готові захищати її ненасильницькими методами (волонтерство, благодійність) [4].

Тож виникла парадоксальна ситуація, коли школа як процес безперервного духовного виробництва і духовного виховання особистості змушена функціонувати, очікуючи на появу нової ідеології. У зв'язку з цим особливо гостро постають прогностичні завдання щодо стратегії шкільної історичної та суспільствознавчої освіти на перехідний період розвитку суспільства і школи [8, с.27].

Сила патріотизму в освіченості. Звідси – потреба в ґрунтовній історичній підготовці. Нам потрібно налагодити свою навчальну, виховну, популяризаторську роботу так, щоб апелювати не лише до свідомості. А й до емоцій. Потрібно бути завжди і в усьому на боці історичної правди, щоб ворогам нашим було важко від нашої інтелектуальної праці майстерно доносити історичні знання. Сьогоднішні студенти, особливо історичних факультетів, покликані формувати громадянські позиції українців за відповідними та зрозумілими ідеологічними національними маркерами. На це спрямований затверджений 18 жовтня 2017 р. урядом України план виконання Стратегії національно-патріотичного виховання [9]. Планом дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2017–2020 роки, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 18 жовтня 2017 р. № 743-Р, зокрема, наголошується про необхідність передбачення під час підготовки законів України в сфері освіти окремих статей про державницьке, громадянське, національно-патріотичне, правове, екологічне виховання; розроблення і формування нових стандартів, які відповідатимуть вимогам часу, суспільно-економічному і політичному устрою сучасної України; проведення освітніх, інформаційних, міжнародних заходів та відпо-

відних кампаній, спрямованих на закріплення у дітей та молоді прагнення до побудови правової та демократичної держави, в якій гарантуються та забезпечуються права і свободи людини. Підвищення рівня обізнаності та поваги до прав людини відповідно до Конституції України та основних міжнародних договорів у сфері прав людини; Виготовлення та розповсюдження тематичних навчально-методичних комплектих видань з історії України для навчальних закладів; Сприяння проведенню наукових і краєзнавчих досліджень минулого України із залученням учнівської і студентської молоді та оприлюднення результатів таких досліджень; включення проблематики національно-патріотичного виховання дітей та молоді до дослідницьких програм та наукових планів; передбачення під час розроблення нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, програм, підручників та навчально-методичних посібників в частині державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів формування ціннісних орієнтацій, у тому числі національно-патріотичних почуттів, толерантності; підтримка діяльності громадських науково-просвітницьких проєктів «Лікбез. Історичний фронт», «Відкрита історична школа», «Історія для воїнів», «Історична правда» тощо.

Отже, на рубіжних етапах, коли вирішуються доленосні питання, зростають потреба і необхідність заглянути глибше в історію, доторкнутися до істинного коріння себе, своїх співвітчизників, до своєї цивілізації. Саме реалії сьогоденного дня диктують важливість системного вивчення історії України в закладах вищої освіти, особливо на історичних факультетах. Історія вчить навіть тих, хто в неї не вчиться, вона їх провчає за незнання та ігнорування. На цьому шляху особливу роль покликано відіграти вивчення історичних дисциплін, закладених у стандартах вищої в умовах сучасних державно-політичних і цивілізаційних викликів.

#### **Примітки:**

1. Закон України «Про вищу освіту: чинне законодавство станом на 09 вересня 2014 року: (Відповідає офіц. текстові). Київ: Алерта, 2014. 96 с.
2. Кареев Н. Прожитое и пережитое. Ленинград: Ленингр. ун-т, 1990. 384 с.
3. Когут З. Коріння ідентичності. Студії з ранньомодерної та модерної історії України. Київ: Критика, 2004. 351 с.
4. Миколюк О. Орієнтація – на власні сили // День. 2016. № 209. 17 листопада. С. 10.
5. Лист першого заступника міністра освіти і науки України В. Ковтунця «Щодо розроблення проєктів стандартів вищої освіти».
6. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Схвалені сектором вищої освіти Науково-методичної Ради МОН України, протокол № 3 від 29 березня 2016 р. URL: <https://>

- mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna\_rada/1003201711.pdf
7. Некрасов А. Живые мысли. Москва: Амрита – Русь, 2009. 352 с.
  8. Пометун О.І, Фрейман Г.О. Методика навчання історії. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
  9. Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2017–2020 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 18 жовтня 2017 р. № 743-Р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/743-2017-%D1%80>
  10. Проект Стандарту вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень. Галузь знань 03 Гуманітарні науки. Спеціальність 032 Історія та археологіяє. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>. 30.12.2016 р.
  11. Проект Стандарту вищої освіти України. Другий (магістерський) рівень. Галузь знань 03 Гуманітарні науки. Спеціальність 032 Історія та археологія. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>. 22.05. 2017 р.
  12. Освіта й наука в інноваційному розвитку сучасної Європи: збірник наук.-експерт. матеріалів /за заг. ред. С.І. Здіорука. Київ: НІСД, 2014. 124 с.
  13. Старосольський В. Теорія нації. URL: <http://litopys.org.ua/starosol/stan09.htm>
  14. Сяндюков І. Ліки від сліпоти // День. 2016. № 207. 15 листопада.
  15. Удод О. Українська історична дидактика: академічний дискурс (до 80-річчя Інституту історії України НАН України) / Ін-т історії України НАН України. Київ, 2016. 214 с.
  16. Філінюк А.Г. У пошуках нової якості історичної освіти та історичної правди: до 20-річчя створення кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. 68 с.
  17. Шевчук В. Загублена українська культура за тисячу років. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2008. 74 с.

*The article covers the problems of the place and role of historical disciplines in the standards of higher education of the bachelor's and master's levels in the conditions of modern state-political and civilizational challenges. The main positions on defining and anticipating the formation of general and professional competences in state standards, educational programs and curricula of institutions of higher education are substantiated.*

**Key words:** *historical disciplines, historical education, standards, present, challenges.*

*Отримано: 9.12.2017*

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

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ**

*Стаття присвячена проблемам застосування міждисциплінарних зв'язків у студіюванні проблем Другої світової війни. з позиції сучасних методологічних підходів простежуються можливості моно- та полідисциплінарних дослідницьких прийомів, завдяки яким з'ясовується сутність складних геополітичних, воєнних, економічних, соціокультурних, етичних, морально-психологічних явищ воєнної доби. Моделюються окремі операції з реконструкції подій світового збройного протистояння, що дають змогу проаналізувати їх багатовимірну природу, причинно-наслідкові зв'язки та специфічні прояви.*

**Ключові слова:** *Україна, Друга світова війна, міждисциплінарні зв'язки, методологія, концептуальні побудови, термінологія*

У вітчизняному науковому середовищі донині дещо мляво дискутується конотація двох ключових понять – «військова» і «воєнна історія». До речі, така полеміка не так давно відбувалась у Польщі: для неї відвели цілу конференцію у Торуні.

Нещодавно Міністерство оборони України ініціювало обговорення проекту «Концепції воєнної історії», до якого долучили представників академічних й освітніх установ, громадських об'єднань. За задумом, це має бути програма дослідницької, освітньо-виховної роботи у Збройних Силах України, що відповідає б сучасним викликам, потребам та кращим світовим аналогам.

Загалом підтримуючи саму ідею проекту, все ж слід висловити сумніви в адекватності ключового терміну – «воєнна» історія. Очевидно ширшим є поняття «військова» історія, оскільки воно охоплює все, що пов'язане з мілітаризованою сферою: історією зброї, фортифікації, амуніції, техніки, воєнного мистецтва, освіти, медицини, матеріально-технічного забезпечення тощо. Термін «воєнний» вклучає в себе всі аспекти власне війни, якою б вона не була – локальною чи світовою.

Та, оскільки про терміни не сперечаються, а домовляються, будемо сподіватися на поступову уніфікацію тлумачення основних категорій цього сегменту наукового тезаурусу.

Щойно наведений перелік складових військової історії демонструє її органічний зв'язок з іншими галузями знання – географією, топографією, політологією, економікою, соціологією, військово-технічною справою, математикою, етикою, психологією, тощо. Не втрачаючи власної самобутнос-

ті, військова історія найвиразніше позиціонує себе в складному мереживі міждисциплінарних зв'язків. Це дає змогу глибше осягнути феноменологію війни, її детермінаційні чинники, вплив на всі сфери життєдіяльності суспільства, короткотривалі й перспективні наслідки.

Ще стародавні китайські теоретики війни Сунь-Цзи та Лінь-Цзи окреслювали її природу як сукупність політичних, економічних, соціальних, морально-психологічних чинників й характеризували їхню взаємодію. При цьому їм відводилося не головне, але й не останнє місце в оцінці війни та її перебігу.

Визнаний німецький теоретик військові справи К. фон Клаузевіц, який сформулював основні засади воєнного мистецтва, ще в ХІХ ст. наголошував, що війна є продовженням політики збройними засобами. І справді, війни принаймні останніх двох століть так чи інакше пов'язані з політичними амбіціями та розрахунками окремих лідерів і правлячих еліт на прирощення території, оволодіння сировинними ресурсами чи вигідними комунікаціями.

Та, перш, ніж детальніше розглянути визначальні фактори, що обумовлюють і супроводжують війни, спробуємо хоча б ескізно торкнутися проблеми філософського осягнення цього багатовимірною явища.

У прадавні часи й Середньовіччя домінували загарбницькі війни, колонізаційні акції, що сприяли формуванню великих імперій. Навіть релігійні збройні конфлікти (згадаймо, хоча б «хрестові походи») супроводжувалися експансією, грабунками, мародерством, невмотивованим насильством.

Деякі інші контексти мають війни раннього Нового часу: в них з'являються національно-визвольні мотиви, а ще пізніше – прагнення посилити власний вплив у геополітичних регіонах (європейські та азійські війни між державами-сусідами). Новітній час позначений боротьбою за переділ світу між великими метрополіями і новими «хизаками», що прагнули заволодіти бодай часткою цих ресурсів. Бурхливий розвиток технічних засобів ведення війни вивів масове знищення матеріальних цінностей і людей на новий рівень, що перебував за межами здорового глузду. Це породило спеціальний термін – «тотальна війна», що означало мілітаризацію всіх сфер життя, повне зосередження сил і засобів воюючих держав на її веденні.

Якими б не були збройні конфлікти, в їх центрі завжди стоїть людина. Самоцінність людського життя (а для віруючих – ще і його сакральна сутність) автоматично перетворюють все, що йому загрожує, на антигуманне. Оскільки бойові дії, якою б зброєю вони не велися, завжди спрямовані на заподіяння шкоди людині та її майну, то можна стверджувати, що вони суперечать корінним інтересам людини. Однак той, хто

починає війну, майже завжди переконаний у тому, що шкода, заподіяна супротивнику, перевищуватиме шкоду, якої зазнає він сам. А саме це і вважається квінтесенцією перемоги. Та вже саме це поняття наповнюється у кожному конкретному випадку новим змістом. Навіть тривалі матеріальні й моральні дивіденди, отримані внаслідок агресії, брутального ведення війни, порушення існуючих міжнародних приписів та моральних норм, ще не є свідченням виграшу у довготривалій перспективі, про що яскраво свідчить багато війн минулого. Для позначення таких випадків ще в античні часи з'явився вираз «Піррова перемога», що став символічним. Очевидно, це поняття включає і розуміння того, що і переможний, і переможець до певної міри стають жертвами війни. Йдеться про такі явища, в основі яких лежить психічна травма, спричинена не тільки активною, а й пасивною («свідки») участю у збройному протистоянні. Це лише на перший погляд може здатися, що той, на чиєму боці перебуває «бог війни Марс», переживає винятково позитивні емоції, ейфорію, задоволення від «гарно виконаної роботи», а той, хто програє битви, зазнає моральних збитків і страждань. Насправді, війна належить до таких явищ, які згубно впливають на людське ество тотальним чином. Навіть той, хто не чинив воєнних злочинів, не вбивав і не знущався над іншими її учасниками, ніколи не залишається таким, як він був до війни. Не маючи «гріха за душею», не відчуваючи докорів сумління, людина, що стала учасником війни, переживає (доволі часто неусвідомлені) ментальні трансформації, глибокі внутрішні зрушення, що інколи змінюють її до незізнаності. Та частіше за все психічна травма дає про себе знати у мотиваційних і поведінкових стратегіях, ціннісних орієнтирах. Багато ветеранів війни – комбатантів, – нездатних самотужки справитися з внутрішніми проблемами, ставали психічно хворими, алкоголіками, наркоманами, закінчували життя самогубством. У наш час з'явилися методику й інструменти психологічного розвантаження тих, хто несе моральний тягар війни. Так, для реабілітації і реадaptaції ветеранів «в'єтнамської» війни у Сполучених Штатах Америки по всій країні було створено близько 4 тис. спеціальних центрів, у яких досвідчені фахівці й волонтери по-суті повертали ветеранів до повноцінного життя. Актуальність цього досвіду видається безсумнівною тепер в Україні, де внаслідок війни на сході зазнали моральних травм десятки тисяч воїнів. Багато з них мають недиагностований пост травматичний синдром.

Водночас існує філософська точка зору на проблему життя і смерті під час війни.

Так, у філософсько-публіцистичних есе М. Бердяєва «Судьбы России» зазначається: «Природа війни як матеріаль-

ного насильства чисто ретроспективна, знакова, симптома-тична, не самостійна. Війна не є джерело зла, а лише реф-лекс на зло, знак існування внутрішнього зла і хвороби. Природа війни – символічна. Така природа будь-якого мате-ріального насильства, – воно завжди вторинне, а не первин-не»<sup>1</sup>. І далі читаємо: «В Євангелії сказано, що потрібно більше боятися убиваючих душі, ніж тих, хто вбиває тіло. Фізична смерть менш страшна, ніж смерть духовна. А до війни в мир-ному житті вбивалися душі людські, згасав дух людський, і так звично це було, що перестали навіть помічати жах цього вбивства. На війні руйнують фізичну оболонку людини, ядро ж людини, душа його може залишитися не тільки не зруйно-ваною, але може навіть відродитися»<sup>2</sup>.

Якби не особливий стиль, шрифт і «ъ», думки видатного ро-сійського філософа без застережень можна було прикладати як пояснення подій Другої світової війни, хоча у його праці йшло-ся про Першу світову. Ця метафора має подвійний зміст. В ес-хатологічному сенсі вона відштовхується від фундаменталь-ного постулату християнства про безсмертя душі. У загально-філософському – це твердження означає незнищенність люд-ського духу, вищість духовного над матеріальним. У мораль-ному сенсі переможені нерідко не тільки не поступаються пе-реможцям, а й залишаються морально вищими, незламними, з почуттям власної гідності, віри у справедливість своєї справи.

Коли вже зайшла мова про етичні оцінки явищ війни, не можна обійти сакраментальний вододіл між добром і злом. Однак критерії і того й іншого визначаються кожним окреми-ми випадком, що нерідко породжує перетікання, сенсів, а то й підміну понять і на цій підставі – непримиренні дискусії, в основі яких лежать світоглядні й політичні установки.

Напевно, саме тому в літературі з'явилися такі словоспо-лучення як «абсолютне зло» (таку дефініцію застосовують до злочинної діяльності німецьких нацистів), чи «менше від усьо-го іншого зла» (коли вибір окреслюються надзвичайно обме-женою номенклатурою варіантів і людина, неспроможна кар-динально вирішити проблему, ціною якої в альтернативі є смерть, обирає найменший компроміс із власним сумлінням).

За наближеного розгляду, в окремих ситуаціях і добро, і зло володіють дихотомічним потенціалом. Те, що визначаєть-ся добром для одних учасників війни, є злом для інших і нав-паки. Доволі часто однозначна конотація цих понять немож-лива за визначенням, адже в реальному житті чорно-біла па-літра виявляється безсилою, коли йдеться про реконструкції складних фрагментів загального історичного полотна. Так, іс-торична поразка для одних німців була крахом особистих спо-дівань і перспектив, а для інших – поверненням до свободи,



хоча й через важке усвідомлення поразки, смерть близьких і рідних, почуття провини за злочини, до яких вони були причетні безпосередньо чи опосередковано.

Для глибшого усвідомлення природи війн та «причетності» людини до їх розв'язання також слід звернутися до філософських напрацювань у цій ніші.

Розмірковуючи над цією проблемою відомий філософ К. Ясперс (послідовник М. Вебера) вважав війну і революцію «межами забезпечення існування», що змінюється в залежності від їх результатів. «У війні як фактичній дії насильства, – зазначав учений у праці «Духовна ситуація часу» (1931 р.) – доля ухвалює рішення на шляху продуманих політичних кроків завдяки фізичному розв'язанню. Війні властивий пафос – жертвувати життям за віру в безумовну цінність власної сутності. Краще вмерти, ніж бути рабом»<sup>3</sup>.

Через 12 років після Першої світової війни і за 10 років до Другої світової К. Ясперс обстоював думку, що на той час «сенс війни змінився; вона вже боротьба не за віру, а за інтереси, боротьба не справжніх культурних спільнот, а держав, не тільки боротьба людей, а технічна боротьба машин одних з одними і з пасивним населенням. У війні вже людське благородство не бореться за своє майбутнє. Вона не приводить вже до основної екзистенції західноєвропейської особистості, чи як перемога римлян над карфагенянами, що це гарантувала. Якщо результат війни нічого не змінює у світі, а призводить лише до руйнувань, а одна група, що суттєво не відрізняється своєю природою від групи переможених, отримує більші вигоди у майбутньому, то істинний пафос віри у буття, доля якого вирішується, зникає». Мислитель передбачав, що європейські народи зовсім не убезпечили себе від нових війн. Він припускав «можливість нової війни, страшнішої за всі попередні, яка спричинить знищення населення сучасної Європи. Навіть якщо економічні питання та врегульовані договорами проблеми будуть вирішені, залишаться нерозв'язаним питання, чи існує в людині щось подібне таємній та сліпій волі до війни – прагнення до іншого, до виходу з повсякденності, зі стабільності обставин, щось подібне волі до знищення і жертвовності, туманний ентузіазм, спрямований на створення нового світу, чи далека від дійсності рицарська жага боротьби; воля до самоствердження, що прагне довести, на що вона спроможна і яка надає пасивному очікуванню смерті в кінці безсенсового існування вільно обрану смерть». На завершення філософ стверджує: «В теперішній час слід визнати, що ні для справжнього миру, ні для історично змістовної війни можливість не виявляється, і все ж людина продовжує жити в напруженні порядку існування і насильства, *circulus vitiosus*<sup>4</sup>, страху війни та збільшення озброєння

для забезпечення своєї безпеки – воно, у свою чергу, веде до війни, яку намагалися попередити...»<sup>5</sup>.

Передчуття не зрадили К. Ясперса і невдовзі розпочалася війна, масштаби і згубні наслідки якої не могли собі уявити навіть ті, хто її готував.

Для сутнісних характеристик Другої світової війни (як і для будь-якої іншої) має принципове значення ієрархізація її визначальних компонентів – політичних, економічних, військових, технічних та інших.

Важко уявити, щоб велика війна розпочалася лише заради випробування якихось нових видів зброї. Тому глибинні причини збройних конфліктів слід шукати у геополітичних та економічних раціях.

Якщо для більшості держав завжди актуальною залишається проблема конкуренції з сусідами за транспортні комунікації, морські шельфи, стратегічно важливі місцевості, ринки і джерела сировини, енергоносіїв, харчових продуктів, то для найсильніших серед них – бажання стати регіональними лідерами (на континенті чи на певній його частині). З часів Великих відкриттів і морських колоніальних імперій багато що змінилося. Нині визначальним є не володіння територіями, а контроль над ними. Замість колоній на чільне місце вийшли «сфери впливу».

Та в історії майже завжди існували держави, які жадали набути статусу світових гегемонів, хоча в реальності досягнути цього важко, якщо взагалі можливо. Однак амбіції Олександра Македонського й Тамерлана, Піднебесної, Іспанської корони, Великої Британії, сучасних Сполучених Штатів Америки, що спирались на велику економічну й військову потугу з різним успіхом втілювались у життя і це супроводжувалося військовими конфліктами та підвищеною чутливістю економічної кон'юнктури. За ширмою дефініції «національні інтереси» у всіх випадках криються спроби військово-політичної та економічної експансії.

Доволі складно визначити, які чинники при цьому є домінуючими. Автори праць з історії економіки схильні вбачати у мотивації збройних зіткнень передусім економічну компоненту. Політологи шукають відповіді на багато питань, пов'язаних з війнами, у політичних складових. На нашу думку, ці фактори настільки тісно (й часом химерно) переплітаються, що вбачати одну причину – означає втрачати загальну оптику, перебільшувати одні аспекти й недооцінювати інші. І справді, коли взяти для ілюстрації цього твердження дві тоталітарні держави – нацистську Німеччину й сталінський СРСР, можна спостерігати схожі тенденції. Обидва лідери – А. Гітлер і Й. Сталін прагнули світового панування і в їх риторичі пріо-

ритетними були інтереси відповідно німецького й радянського народів. Задля досягнення цієї ефемерної мети обидва народи прирікалися не лише на тривале зубожіння, напівголодне існування, виснажливу працю, а й на смерть в ім'я геополітичних амбіцій двох диктаторів.

Однак переможена Німеччина змогла порівняно швидко (попри величезні руїни, людські втрати й репарації) стати на ноги й забезпечити своїм громадянам високі стандарти життя. Натомість переможці прирікалися, як і до війни, обслуговувати ВПК і забаганки правлячої верхівки, що консервувала соціальну сферу на рівні 20–30-х років, сповідуючи принцип її залишкового фінансового й матеріального забезпечення. При цьому гучно декларовані «досягнення соціалізму» – безплатна медицина й освіта, рівний доступ до культурних цінностей, соціальна рівність – насправді камуфлювали відсутність вибору й загальний невисокий рівень соціального забезпечення радянських громадян.

Домігшись, зрештою, свого, й перетворивши СРСР на ядерну супердержаву, Сталін і його послідовники не переймалися інноваційним оновленням технологій (якщо це не торкалося ВПК та обслуговуючих його галузей) і тим самим запрограмували швидку стагнацію і самознищення нежиттєздатної соціально-економічної системи.

Загалом схильність досягати домінуючого становища у світовій спільноті в такий спосіб притаманне, як правило, державам з авторитарними чи тоталітарними режимами. Найяскравіший приклад останніх десятиліть – Північна Корея, в якій бряцання зброєю перетворилося на один з основних елементів національної ідеї і чинника самоідентифікації. Параноїдальна ідолізація стратегічних видів озброєння як інструменту виживання і моделі поведінки на міжнародній арені, що базується на хворобливо гіпертрофованій уяві про зовнішні загрози, перетворили в КНДР «Молоха війни» на другий культовий об'єкт після представників правлячої династії, а народ – на затурканий, зомбований людський матеріал з найвищим рівнем керованості й мобілізаційної здатності.

Ця абсолютно ірраціональна впевненість у вищості певних світоглядних орієнтирів, що екстраполюється на економічну сферу рано чи пізно дається взнаки у формі разючого дисонансу між мілітарними успіхами (також багато в чому позірними і відносними) та життєвим рівнем більшості громадян, формує латентні кризові тенденції, що врешті-решт вириваються назовні галопуючою інфляцією, дефолтами, повстаннями, переворотами, революціями і масовими жертвами.

Однією з радянських міфологем було твердження про переваги «соціалістичної» системи над «капіталістичною».

Французький дослідник історії Росії та СРСР А. Безансон висловив, на перший погляд, парадоксальне переконання, що «ніколи не існувало комуністичного суспільства. Воно, відповідно до теорії, завжди переносилося в майбутнє. Також ніколи не було і соціалістичного суспільства, незважаючи на величезні зусилля, докладені пропагандою для того, щоб змусити повірити в його існування. Ніколи не існувало й соціалістичної економіки...». Вчений стверджує: комунізм не втілювався в дійсність. Але він був здатний захопити цю дійсність і знищити її. Він був владою. Організувавшись, існуючи тривалий час, він ставав режимом. Він ніколи не був ні соціальним, ні економічним явищем, але був політичним явищем. Взавши владу, комунізм знаходив у своєму спадку рецепти скинутої ним влади, рецепти, які дозволяли царській Росії існувати тривалий час...

Грубість звичаїв, особлива роль політичної поліції, інформаторів, шпигунів, відсутність представницьких інститутів, недостатність права власності, регламентна співпраця дипломатичного корпусу зі «службами», дезінформація, роздратований націоналізм, відчуття перебування в облозі, винятковість православної релігії, підтримувана пасивність нижчих класів... Усі ці елементи сприяли виконанню владних обов'язків. Їх вистачало надовго»<sup>6</sup>.

Відомі зарубіжні радянологи піддали гострій критиці радянську політичну систему, в якій попри «гарантовані» «Сталінською» Конституцією 1936 р. демократичні права і свободи перетворювалися на свою повну протилежність на практиці. Маніпуляційна мобілізація електорату, суто формальна, показна народоправність, абсолютно керовані «згори» виробниці, підвладні партійним структурам представницькі органи, відсутність приватної ініціативи і власності, вільної преси і свободи совісті, громадських об'єднань незалежних судів засвідчували, що в СРСР була сформована не демократична, а поліційна держава, що тримала суспільство під тотальним контролем завдяки репресіям і мобілізаційним інструментам.

В економічній сфері це знаходило прояв у відсутності вільного ринку, конкуренції та приватного підприємства, жорсткої централізації всіх фаз організації виробництва, збуту й розподілу продукції.

Видатні знавці радянської економічної системи У. Ліпман та Ф.Е. Хайек ще у 30–40-і роки здійснили глибокий аналіз її основних вад і дійшли висновку про її контрпродуктивність. Тотальний характер планування, фінансово-матеріального й технічного забезпечення, організації виробництва, на переконання У. Ліпмана, зменшують гнучкість і здатність економіки адекватно реагувати на зміни й нові потреби. У зв'язку з цим

замість повної передбачуваності у «соціалістичній системі наростають анархічні тенденції»<sup>7</sup>.

Ф. Хайєк вказав на негативні наслідки тоталітарної економічної моделі, зокрема руйнування демократії, правової держави, ринкових відносин, що зводило неподоланні перешкоди на шляху підвищення добробуту населення<sup>8</sup>.

Останнім часом для аналізу підходів до управління економічними процесами зарубіжні фахівці застосовують теорію «принципал-агент». Базовим концептом цієї теорії є алгоритм взаємодії у цій парі, сутність якої зводиться до того, що перший делегує окремі повноваження другому. Нездатність принципала повністю контролювати всю господарську сферу і більша наближеність агенту до об'єктів виробництва та компетентність у способах приведення в дію цього складного механізму породжує певні суперечності й негаразди, що закладені в конфлікті їх інтересів<sup>9</sup>.

Про «опортуністичну поведінку» управлінців різного рангу за диктатури пишуть О. Уільямсон і П. Грегорі. Останній стверджує, що Сталінська модель адміністрування (як і решта диктатур і тоталітарних режимів) не змогла подолати цієї суперечності, хоча вождь намагався створити систему балансів та противаг<sup>10</sup>.

Майже всі спеціалісти сходяться в тому, що радянський тип економіки (а відповідно – й управління нею) найкраще адаптується до умов війни. І справді, саме в період Другої світової війни, а також у перед- і післявоєнні роки господарський комплекс СРСР демонстрував свої сильні сторони – мобілізаційну здатність, концентрацію на вирішальних сегментах виробництва (насамперед і в основному – військово-промислового комплексу й важкій індустрії), підпорядкування всіх фінансових, матеріально-технічних, наукових, трудових ресурсів виконанню головних виробничих програм, швидке переміщення критичної маси продуктивних сил і створення альтернативної промислової бази тощо.

Однак у мирний час, коли постає необхідність реконверсії, гнучкого реагування на нові виклики, технологічного переоснащення, «соціалістична» економічна система втрачає більшість позитивних властивостей, що проявляються в екстремальних обставинах. Навіть до межі знекровлені війною Німеччина та Японія зуміли у стислі терміни відродити й вивести на якісно новий рівень свій промисловий потенціал. США одразу після війни обрали шлях різкого науково-технічного прориву, «омолодження» й осучаснення виробництва, орієнтуючись на максимально ефективні прийоми організації економічних процесів і фактично здійснили технологічний прорив. Натомість керівництво СРСР, втягую-

чись у виснажливу «холодну війну» та гонитву озброєнь, продовжувало експлуатувати до межі забюрократизовані механізми управління економікою, пролонгуючи галузеві диспропорції, техніко-технологічну рудиментарність й прирікаючи країну на наростаюче відставання від передових держав світу. Спроби замортувати згубні наслідки такої політики автаркією й товарно-сировинною орієнтацією, формуванням так званої «соціалістичної системи» з країн, для яких СРСР був донором, лише відклали в часі неминучий крах.

Вивчення складних історичних процесів неможливе без застосування загальнонаукових методів пізнання. Обов'язково прописуючи їх у дисертаційних дослідженнях, науковці нерідко все ж діють навпомацки, спорадично, інтуїтивно. Натомість лише добре продуманий, змодельований алгоритм організації наукової процедури може забезпечити її успіх. Покроковий поступ від одиночного до загального дає можливість не тільки точніше з'ясувати передумови того чи іншого явища, його складові елементи, а й конфігурацію їхньої взаємодії, детермінаційні чинники і, зрештою, в органічній повноті реконструювати досліджуваний фрагмент історичного полотна з достатнім ступенем вірогідності.

Тому доволі часто трапляється так, що дослідник обирає з усіх характеристик історичних явищ одну якість (прояв), яка, на його думку, найповніше передає його внутрішній зміст й екстраполює його на всі інші (можливо, менш важливі). Звичайно, коли йдеться про політичну, економічну, військову історію чи історію техніки, ці акценти є виправданими. Багатовимірні ж процеси потребують комплексних підходів. Але при цьому важливо не підмінювати міждисциплінарні інструменти пізнання електричним (і часто випадковим) набором прийомів відтворення подій.

Для ілюстрації візьмемо одну зі сторінок Другої світової війни, пов'язану з нападом Німеччини та СРСР на Польщу. Інколи й ті, хто пишуть на цю тему (зокрема, автори деяких підручників та посібників), і ті, хто викладають історію, оцінюють цю подію лише з двох позицій: міжнародно-правової та етичної. Не можна не погодитися з тим, що ця акція стала найбрутальнішим порушенням усіх міжнародних угод і права, продемонструвала зневагу до норм і звичаїв, принципів мирного співіснування та суто політичних засобів розв'язання спірних проблем. За цим цілком правомірно слідує етична – різко негативна – оцінка дій двох тоталітарних режимів – гітлерівського і сталінського, для яких мораль, почуття гідності, справедливість виявилися пустим звуком.

Однак існують й інші кути зору на тогочасні події. Так, з позицій військового мистецтва операцію на території Польщі

військові фахівці вважають цілком вдалою. Попри незначні втрати поставлена перед військами мета була досягнута у визначені терміни.

Якщо поглянути на проблему через призму геополітичної стратегії, то і Гітлер і Сталін досягли визначених цілей і об'єктивно це був один з успішних кроків диктаторів, спрямований на зміцнення їх позицій на континенті. Інша справа, що досягнення цього результату стало можливим за рахунок третьої держави, що просто зникла з європейської карти на довгих 6 років, а також грубого порушення міжнародного права.

Цей приклад свідчить, що міждисциплінарна візія забезпечує стереоскопічне відтворення складних явищ у всій їхній суперечливій повноті.

Друга світова війна спричинила злам існуючої системи рівноваг на міжнародній арені. Ліга націй як інструмент регулювання міждержавних відносин і забезпечення стабільності виявився недієздатним, неспроможним відвернути загрозу експансії збройними засобами. Агресивні держави, що розв'язали цю війну, цілковито ігнорували не лише діючі міжнародно-правові норми, дво- і багатосторонні угоди, а й правила ведення війни. Тотальний характер Другої світової війни характеризувався бруталізацією насильства, численними воєнними злочинами і злочинами проти людства. Зрештою, світова спільнота вдалася до акту історичної «справедливості» – міжнародного суду над воєнними злочинцями. Міжнародні військові трибунали у Нюрнберзі й Токіо стали безпрецедентними судовими процесами, що відкрили нову сторінку в міжнародно-правовій теорії та практиці. Більше того, вони лягли в основу легітимації Ялтинсько-Потсдамської системи, що сформувала каркас і несучі конструкції повоєнного устрою світу.

Аналіз цих аспектів воєнної доби потребує залучення методик міжнародного права.

Для опрацювання таких проблем, як режимні заходи держав-учасниць війни, боротьба зі злочинністю в умовах воєнного стану, функціонування надзвичайних органів влади та управління, юридичне забезпечення всіх сфер життєдіяльності суспільства й державного апарату, необхідне використання прийомів різних галузей правознавства: цивільного, адміністративного, трудового, майнового, кримінального та інших.

Методики соціології знайшли широке застосування в усноісторичних дослідженнях. Інтерв'ю й анкетування різних соціальних верств, задіяних у той чи інший спосіб у війні, формують широке емпіричне поле, осмислення якого потребує спеціальних наукових процедур, що виводять на доказові екстраполяції та узагальнення.

Інструменти психології придатні для пояснення поведінкових стратегій, зокрема, моделей виживання, девіантних відхилень й осмислених, свідомих злочинних дій в умовах збройного протистояння. Без цього складно реконструювати алгоритм поведінки, мотивацію вчинків людей в екзистенційних ситуаціях, адаптативні стратегії, прояви і шляхи подолання посттравматичного синдрому, психологічної реабілітації жертв війни.

Насамкінець, слід звернутися до напрацювань військових дисциплін: оперативного планування, технічного, матеріального, медичного, логістичного забезпечення бойових дій та інших, що уможлиблює розуміння дій вищого політичного та військового керівництва воюючих держав, оцінити рівень воєнного мистецтва й кадрової підготовки військовослужбовців, а, отже, й характер та перебіг усієї війни.

Навіть ця невелика розвідка дає уявлення про те, наскільки різноманітною має бути номенклатура дослідницького інструментарію вчених, які займаються вивченням війн та збройних конфліктів. Цілком очевидно, що лише серйозні міждисциплінарні підходи здатні забезпечити нагромадження, систематизацію опрацювання, теоретичну інтерпретацію емпіричного масиву, максимальної об'єктивації фундаментального знання. Але не тільки на рівні його продукування, а й у процесі оприлюднення й популяризації – під час наукових і практичних конференцій, читань, музейно-виставкових акцій, вкладання історії у навчальних закладах, створенні документальних фільмів та інформаційних радіо- і телепередач, поєднання міждисциплінарних та диференційних інтелектуальних операцій спроможне забезпечити позитивний кінцевий результат.

### Примітки:

1. Бердяев Николай. Судьба России. Москва, 1990. С. 175-177.
2. Там само.
3. Ясперс Карл. Смысл и наказание истории. Москва: Политиздат, 1991. С. 345
4. Порочне коло (лат.)
5. Ясперс Карл. Смысл и наказание истории. С. 345-346.
6. Безансон Ален. Свята Русь. Київ: Кліо, 2017. С. 83-84
7. Lipmann W. An injury into the Principles of the Good Society. Boston, 1937
8. Hayek F.A. The Road to Serfdom. Chicago, 1944. P. 90.
9. Див.: Эггертссон Т. Экономическое поведение и институты. Москва, 2006.
10. Уильямсон О. Поведенческие предпосылки современного экономического анализа // *THESIS*. Т. 1. Вып. 3. 1993. С. 39-49; Грегори Пол. Политическая экономия сталинизма. Москва: РОССПЭН, 2006. С. 319-320.



*The article is devoted to the problems of the application of interdisciplinary connections in studying the problems of the Second World War. From the standpoint of modern methodological approaches, possibilities of mono- and polydisciplinary research methods are traced, which reveals the essence of complex geopolitical, military, economic, sociocultural, ethical, moral and psychological phenomena of wartime. Modelling of individual operations to reconstruct the events of the world armed confrontation, allowing them to analyse their multidimensional nature, causal relationships and specific manifestations.*

**Key words:** Ukraine, Second World War, interdisciplinary connections, methodology, conceptual constructions, terminology.

Отримано: 28.11.2017

УДК 379.85

**Віталій Лозовий**  
(м. Київ)

## **ГУМАНІТАРНІ НАУКИ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В УКРАЇНІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ**

*У статті з'ясовано роль та значення вивчення гуманітарних наук для національно-патріотичного виховання та формування національної ідентичності в контексті модернізації освітньої системи в Україні. Констатовано, що 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.*

**Ключові слова:** суспільні науки, ідентичність, освіта, модернізація, молодь.

Кризові явища в системі освіти України, потреби інноваційного, політичного, соціально-економічного та культурного розвитку, необхідність інтеграції країни у світове співтовариство спонукали до модернізації освіти, її реформування відповідно до кращих світових зразків.

Після здобуття Україною суверенітету мало уваги приділялося тій складовій системи освіти, що пов'язана з формуванням громадянина, патріота своєї держави. Відсутність єдиного історичного наративу, регіоналізація інтерпретацій історії України, загострення мовного питання поглиблювали політичні і соціокультурні міжрегіональні суперечності. Все це мало негативні наслідки для розвитку освіти, особливо ж, для викладання суспільствознавчих дисциплін у навчальних закладах, і формування загальноукраїнської ідентичності у підростаючого покоління.

Відтак, Україна постала перед проблемами, що створюють виклики та загрози в гуманітарній сфері. Це передусім: повіль-

ні процеси формування української політичної нації та набуття української національної ідентичності; мовно-культурна розколотість суспільства; брак загальноукраїнських політико-ідеологічних цінностей; конфліктогенність міжетнічних та міжконфесійних відносин; низький рівень політичної та правової культури; регіональна нерівномірність побудови громадянського суспільства, недостатня громадянська свідомість населення. Тому реформа освіти зачіпає життєво важливі інтереси соціуму та держави, що виводить її в ряд найбільш злободенних проблем суспільного життя і національної безпеки.

Автор ставить за мету з'ясувати вплив вивчення суспільних наук на формування національної ідентичності в контексті модернізації освітньої системи в Україні. У запропонованому автором формулюванні зазначена проблема не вирішувалася.

Модернізація освітньої системи України повинна мати потужну гуманітарну складову і бути зорієнтована на формування сучасної конкурентоспроможної політичної нації. Її реалізація передбачає:

- формування суспільства знань, у якому знання будуть важливими чинниками самореалізації особи та інноваційного розвитку країни;
- соціальну активність молоді в розбудові розвиненого громадянського суспільства та демократичної держави;
- політичну та культурну консолідацію українського суспільства, базовану на європейських цінностях.

Незважаючи на глобалістські тенденції, що спрямовані на політичну та правову інституціоналізацію перехідними державами західної моделі, основним вектором реформування має залишатися національний інтерес, який крім розвитку економічної та інноваційної сфер, передбачає формування та збереження спільного національного соціокультурного простору, що є важливою запорукою суверенітету та безпеки держави.

Модернізація системи вітчизняної освіти має відповісти на виклики, пов'язані з впливами на суспільну свідомість. Це передусім – інформаційно-психологічний наступ на гуманітарний простір України як складова гібридної війни Росії проти України, а також парадоксальне поєднання космополітичних трендів глобалізації і глокалізаційних процесів із посиленням націоналістичних тенденцій і етносоціокультурної автаркії серед національних меншин України. У контексті втілення освітньої політики система викладання суспільних наук, які формують гуманітарний простір, постає перед невирішеними проблемами, що створює загрози національній безпеці:

- формування загальноукраїнської громадянської ідентичності та забезпечення єдності ціннісного простору в країні;

- підтримки української мови як державної, мови міжнаціонального спілкування і взаєморозуміння громадян держави;
- створення сприятливих соціокультурних передумов і прищеплення навичок та рис міжнаціональної толерантності, терпимості до чужих вірувань та думок;
- втілення процесів громадянської соціалізації та національно-патріотичного виховання;
- підтримка належного рівня освіченості учнів та молоді і її компетентності щодо можливих загроз національній безпеці;
- підготовка складу освітніх кадрів суспільних дисциплін, які володіють сучасними освітньо-виховними знаннями та методиками.

Особливо слід наголосити на виклики національній безпеці у регіонах компактного проживання національних меншин:

- заміщення загальноукраїнської громадянської системи освіти етнокультурною, етнізація ціннісної системи, засвоєної у навчальних закладах;
- скорочення простору україномовної комунікації, рівня викладання української мови та суспільних дисциплін, що відображають тенденції розвитку історії і культури України, взаємодії її народів;
- поширення освітньо-виховного впливу місцевих і зарубіжних націоналістичних освітніх та культурних інститутів і організацій.

Суспільне призначення гуманітарної освіти полягає у тому, що вона є інтелектуально-інформативною основою громадянської консолідації, інструментом підтримки суспільної злагоди та стабільності держави. Однак у процесі сучасної модернізації освітньої системи спостерігається загальне скорочення суспільно-гуманітарного компоненту освіти, особливо ж у вищих навчальних закладах. Але суспільствознавчі курси синтезують у собі основні факти і закономірності багатьох наук в єдину систему світоглядних знань учнів та молоді, цілеспрямовано впливають на формування свідомості і вміння молоді адекватно оцінювати суспільно-політичні процеси. Водночас розвивають у підростаючого покоління самостійність та критичність мислення, здатність до громадянської самоорганізації, формують культурний рівень, культивують толерантність, креативність, діалогічність. Важливу роль у вирішенні цих завдань грають суспільні науки, які формуючи цілісне уявлення про загальнолюдські та національні духовно-культурні цінності, дають розуміння національних інтересів та пріоритетів. Отже, освіта, суспільні науки, через відповідну державну політику можуть впливати на всі складові безпеки не прямо, а через установки свідомості, через формування

ідентифікаційних засад, системи суспільних цінностей. Тому слід усвідомити наскільки важливою є зацікавленість держави у належному викладанні суспільних наук для стабільного розвитку суспільства.

Відтак, майбутнє України пов'язане з проблемою формування та втілення відповідної історичним викликам освітньої політики, особливо ж у галузі суспільних наук. Доцільність постановки питання про викладання суспільних наук в освітній системі передусім обумовлена гібридною війною, головною роллю у якій відіграє своєрідна «гуманітарна зброя», що застосовується РФ для впливу на свідомість населення України та має на меті демонтаж української державності (руйнування ідентичності й цінностей, нав'язування культурних стандартів і картини світу).

Криза ідентичності є результатом руйнування усталеної системи радянських цінностей і формування цінностей з одного боку – етнічних, з іншого національно-громадянських. Основними її проявами є: неузгодженість між загальноукраїнською національною ідентифікацією та іншими різновидами колективно-культурної ідентифікації; суперечливість між загальноукраїнськими інтерпретаціями історичних процесів та регіональними, мовна диференціація. Згадані протиріччя призвели до конфронтації різних суспільних та регіональних сил, неможливості втілення оптимального напрямку розвитку суспільства та закордонної політики.

У суспільстві, що зазнає потужних інформативно-психологічних атак, які впливають на свідомість, відсутність необхідного знання є фактором ризику. Це спонукає звернути увагу на роль і відповідальність гуманітарних наук у сучасному суспільстві.

Розмивання національної ідентичності, відсутність патріотизму, настільки ж серйозна проблема, як і зменшення військового та економічного потенціалу, що може призвести до втрати суверенітету країни. Дослідження ціннісних орієнтацій молоді показало, що значна її частина (до 54%) хотіла б жити за кордоном і не пов'язує свої плани з Україною<sup>1</sup>. Ця масова неприйнятність молоддю умов і сенсу життя у нашій країні має пряме відношення до проблем освіти та національної безпеки.

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»<sup>2</sup>. 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<sup>3</sup>.

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. 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<sup>4</sup>.

Слід зазначити, що проблеми внутрішньої гуманітарної політики мають міжнародний вимір, оскільки отримують відгук у країнах-сусідах, які через власні діаспори в Україні втілюють свої національні інтереси.

Зважаючи на розвиток останніх подій у країні, коли російській пропаганді вдалося нав'язати частині населення сепаратистські погляди, антиукраїнські історичні стереотипи, подаючи препаровані факти минулого, бачимо наскільки важливе місце займає політика історичної пам'яті. Тому формування нової системи історичної освіти буде дієвим механізмом консолідації суспільства та зміцнення держави. 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.

Ще однією проблемою, є звуження простору вживання української мови, ослаблення її ролі як державної у частині українських регіонів. Ставлення до української мови, українського контексту в 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 освітні-

ми 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 у країні, займати активну громадянську та державницьку позицію. Не слід забувати, що Україна є пострадянською, постколоніальною країною, яка зазнала потужної політики русифікації. І зараз Росія активно поширює ідеї «руського мира», 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 сформуванню 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. Тому у протидії військовій агресії РФ чільну увагу слід приділяти загрозам у гуманітарній сфері.

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, що їх використовує у гібридній війні.

Ухвалення Закону про освіту загостило й 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 у регіонах компактного проживання національних меншин.

Україна є перехідною, багатонаціональною державою, котра намагається позбутися радянської, колоніальної спадщини. Для подолання комплексу соціально-культурних викликів такого становища доцільним є впровадження в Україні елементів полікультурної освіти. Полікультурна освіта – освітня стратегія, що являє собою послідовні навчальні процеси з метою вирішення освітніми засобами проблем, що виникають у суспільстві в процесі еволюції національних держав та подолання постколоніальних рудиментів. Найважливіші функції полікультурної освіти такі: 1) створення нового освітнього середовища як важливого стабілізуючого фактору громадянського суспільства; 2) виховання толерантності у взаємовідносинах представників різних культур та зниження міжетнічної напруженості.

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.

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 стане фундаментом консолідації українського суспільства, сприятиме 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.

У контексті модернізації освітньої системи недостатня увага до вивчення гуманітарних наук, які формують свідомість особистості, може у перспективі створити певні виклики національній безпеці України.

## Примітки:

1. 54% української молоді хоче виїхати з країни. URL: [https://dt.ua/UKRAINE/54-ukrayinskoyi-molodi-hoche-viyihati-z-krayini-256326\\_.html](https://dt.ua/UKRAINE/54-ukrayinskoyi-molodi-hoche-viyihati-z-krayini-256326_.html)
2. Критерії національної безпеки в освітній сфері: зарубіжний досвід та висновки для України. Аналітична записка. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/2301/>
3. Conférence mondiale des humanités Liège, Belgique, du 6 au 12 août 2017 Document final Un nouvel agenda pour les humanités au XXIème siècle. URL: <http://www.cipsh.net/upload/userfiles/ISSC-CIPSH%20Joint%20Symposium%20Statement%20of%20Outcomes.pdf>
4. Інтерв'ю Міністра освіти і науки Лілії Гриневич газеті «День», 04.08.2016. URL: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/interview/2016/08/05/interv%E2%80%99yu-ministra-osviti-i-nauki-liliyi-grinevich-gaze/>

*The article explains the role and significance of the study of social sciences for the formation of a national identity in the context of the modernization of the educational system in Ukraine. It is stated that in the conditions of the hybrid war of the Russian Federation against Ukraine, one of the main tasks of educational policy should be the formation of national social and state values as ideological basis of Ukrainian civic identity among students and young people.*

**Key words:** social sciences, identity, education, modernization, youth.

Отримано: 09.11.2017

УДК 141.333

**Світлана Ганаба**

(м. Кам'янець-Подільський)

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ВИВЧЕННЯ СИМВОЛІЧНОГО ПРОСТОРУ МІСТА НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

*Символами марковані усі сфери життя людини. У місті вони створюють неповторний архітектурний ландшафт, постають основою концентрації групової пам'яті. Міське середовище завдяки символам уявляється не лише певним географічним об'єктом, а місцем у якому комеморизується й формується пам'ять суспільства. Наголошується, що амбівалентна природа символу полягає у тому, що з одного боку, він є потужним інструментом реалізації духовних можливостей культури, з іншого, є засобом маніпуляції суспільною думкою та свідомістю людини. Диктуючи певні норми поведінки й впливаючи на життя людей, символи спонукують людину до зміни оцінок власного світу. У своєму смисловому наповненні символи не лише маркують простір, а й ідеологічно його заповнюють й змінюють. Підкреслюється, що допомогти молодій людині розібратися з численними ідеологічними маніпуляціями символічного простору має історична освіта. Вона покликана не лише ознайомити учнів із особливостями символічного марку-*



*вання міського простору, а й сприяти виробленню оцінок й власного ставлення до різних його інтерпретацій. Вивчати процеси символічного маркування міського простору й формування політики пам'яті необхідно як єдиний процес, який стосується усіх мешканців міста і репрезентує їх уявлення про минуле.*

**Ключові слова:** *символи, простір міста, історична пам'ять, історична освіта.*

У сучасному світі людина повністю занурена у світ символів. Цей світ знаходить втілення й вираз у різних просторово-часових практиках її життя, серед яких релевантну роль відіграє міський простір. Символами марковані усі його сторони. Вони зустрічаються на кожному кроці й створюють своєрідний «штучний світ» людини, дозволяючи їй орієнтуватися у міському просторі, знаходити потрібні установи й будівлі, обирати необхідний громадський транспорт тощо. Певна структурна єдність символів презентована у назвах вулиць та площ, у меморіальних дошках й пам'ятниках, житловій забудові тощо. Власне вона створює неповторний образ міста, наповнюючи його особливим змістом й ціннісними орієнтаціями, активізуючи у людини реалізацію життєвих планів та стратегій.

Розбудовуючи місто, людина повсякчас «позначає» себе духовно та матеріально. Мова йде про розуміння міста як соціокультурного простору. У ньому історико-культурні пам'ятки (символи) створюють не лише неповторний архітектурний ландшафт, а постають основою концентрації групової пам'яті. Міське середовище завдяки символам, згідно поглядів французького філософа П. Нора, постає як особливий простір пам'яті. Цей простір уявляється не певним географічним об'єктом, а місцем у якому комеморизується й формується пам'ять суспільства [11]. Дана обставина є особливо значимою з огляду на зміни й боротьбу з історичним минулим, яке триває в українському соціумі й зумовлює необхідність пошуку консолідуючих можливостей спадщини попередніх поколінь, плекання культури пам'яті. Відповідно, міський простір здатний стати простором виховання духовних перспектив через споглядання сакральних будівель, пам'ятників й меморіальних комплексів, художньо-архітектурних видовищ тощо. Усі вони, за твердженням Н. Гапона, «покликані «збільшувати душу», одухотворювати життя, огранювати душевні якості людини» [5, с.28]. Релевантна роль та перспективи втілення окресленого завдання належить освіті.

**Метою статті** є окреслення методологічних орієнтирів вивчення на уроках історії символічного образу міста як простору формування історичної пам'яті в умовах сучасного українського державотворення.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз символічного образу міста як простору історичної пам'яті є складною та багато-

гранною проблемою, що знайшла відображення у низці різнопланових досліджень. Так, науковцями презентовано розмаїту палітру концептуальних підходів присвячених дефініції символу та особливостей функціонування символічного світу. У працях Ж. Лакана та Е. Кассієра символи розглянуто як культуру утворюючі й раціональні засоби пізнання. Ж. Дельоз і Ж. Бодріяр звернули увагу на ірраціональну, хаотичну й розрізнену природу символічного світу. Символи як засоби, що зміщують бажання із заборонених об'єктів на об'єкти їх «замінники» розглянуто у філософії психоаналізу. Зокрема, З. Фройд уважав, що символи виявляють здатність керувати бажаннями людини, К. Юнг стверджував, що колективні символи (архетипи) панують над людською свідомістю, Е. Фромм писав про символи, що визначають структуру суспільства. Теоретичне підґрунтя когнітивного аспекту просторової перцепції міста знайшло відображення у міждисциплінарних дослідженнях Дж. Брунера та У. Найссера.

Дослідники П. Долганов, О. Гриценко, В. Середа, М. Тартаулова на прикладі аналізу символіки українських міст розглянули процеси ідеологічної реконструкції пам'яті у міському середовищі. Психологічна та соціокультурна інтерпретація символічного простору міста, його вплив на поведінку мешканців висвітлена у працях Р. Димитрець, С. Кримського, В. Наконечного, Г. Фандеевої та інших. Сучасний меморіальний простір України і процеси його реконфігурації презентовано у наукових розвідках І. Симоненко.

Символ – це не просто алегоричний іншовираз чи рівновид метафори. У науковому дискурсі цим поняттям позначають конкретний предмет, явище, словесний чи пластичний образ, що має певний сенс, відмінний від їх власного змісту [9, с.56]. У соціокультурному вимірі символи постають смисловим значенням певних ідей, емоцій, почуттів тощо. Укорінені у безмежному семантичному полі культури, вони, на думку С. Кримського, постають знаками із безконечним смислом, що пробуджують свідомість людини й беруть на себе функцію його єдності. Константні набори символів не дають культурі розбитися на ізольовані хронологічні шари [7, с.21].

Зазвичай, символічна структура міста представлена пам'ятниками, меморіальними дошками й таблицями, знаками, спорудами тощо. До символіки міста науковці також відносять назви вулиць, площ, скверів тощо [12]. Вони символічно кодують міський простір, створюючи унікальний його образ. Дані споруди, предмети, назви також слугують увіковіченню певних історичних подій, постатей й традицій. Їх основне призначення підтримання та відтворення історичної пам'яті. Тому різні комемораційні ритуали пов'язані із символічним

наповненням даних об'єктів покликані не лише утверджувати й зберігати презентоване героїчне минуле, а й метафорично підтримувати досвід й надбання історичного минулого у практиках сьогодення й проєкціях майбутнього. Формуючи культурний простір міста, наповнюючи життєвий світ його мешканців особливим змістом й ціннісними орієнтаціями, спрямованими на реалізацію життєвих планів й стратегій у міському середовищі, вони є дієвим засобом артикуляції певного бачення минулого.

Вивчаючи історичні події, людина не оперує голими фактами, а використовує емоційно забарвлену інформацію. Одним із джерел її отримання є власне символічний простір міста. Символи слугують не лише для увіковічення певної історичної події чи особи, вони також є нагадуванням про причини, мотиви, чому і ким, з якою метою вони були споруджені. Знайомство на уроках з історією як наявних, так і «стертих» часом й людськими вчинками міських споруд, пам'ятних знаків, назв тощо, дозволяє відновити втрачений діалог поколінь. Результатом діалогу є формування власної причетності школярів до віддаленої у віках певної соціальної групи чи людства загалом. Оточені символічною аурою знаки, пам'ятники, споруди, назви тощо покликані зберегти історичну пам'ять. Зафіксована у символах історична пам'ять постає унікальною сукупністю уявлень національної спільноти про своє минуле. Відтак, знайомство та вивчення учнями «місць пам'яті» є релевантним у формуванні національної ідентичності. Слушними у цьому ракурсі міркувань є думки Л. Івшиної. Аналізуючи досвід державотворення поляків та українців, вона звертає увагу на особливості збереження символічної пам'яті у цих народів. На її думку, поляки – це нація з могилами. У них є Вавель, де поховані усі визначні поляки. Туди можуть прийти люди й покласти квіти. Українська нація, переконує Л. Івшина, – це нація «безперервної боротьби за свободу із колосальними жертвами. Але – без могил. Де могила Богдана Хмельницького, Івана Богуна, Пилипа Орлика, чи нашого «останнього самурая» – великого гетьмана Калнишевського... А Івана Мазепи? Тільки цього року відкрили пам'ятник у Галаці. Де могила Петра Сагайдачного, мужнього Тараса Чупринки (Шухевича)? Поки вони не тут, і нас тут не видно. Як там: кожне наступне покоління стоїть на плечах попередників» [6, с.6-7]. Створення пантеону Великих українців й їх увіковічення у символічному просторі дозволить молодій людині легітимізувати власне бачення минулого, відновити духовні цінності і орієнтири минулого задля вирішення проблем сьогодення. Відтак церемонії покладання квітів та інші комемораційні ритуали покликані не лише утверджувати презентоване героїчне минуле, а й метафорично наголошувати на

тягlosti історичного минулого спільноти. Їх завдання – постійне відтворення колективної пам'яті.

Будь-яке руйнування символічної культури передбачає знищення пам'яті. Відтак, символ розуміється не просто як носій сенсу, який диктує історія, а як прояв, втілення й збереження людської пам'яті. «Тільки перекладене в ту чи іншу систему знаків може стати надбанням пам'яті. У цьому інтелектуальну історію людства можна розглядати як боротьбу за пам'ять» – пише Ю. Лотман [8, с.398]. Зміни, що засвідчують конфлікт довкола символічного простору міста, презентують конфлікт історичних пам'ятей. Історична пам'ять використовується як інструмент численних маніпуляцій свідомістю громадян з боку різних політичних сил. Водночас, зміна цих місць, за твердженням П. Нора, дозволяє збагнути зміну історичної самосвідомості й колективної ідентичності певної соціальної групи [11].

Творення символічного простору міста – це безперервний процес. Старі символи з часом можуть втрачати своє соціокультурне значення. Від них залишається лише назва, що не володіє ніякими конотаціями, за виключенням хіба якихось повсякденних. Частина об'єктів зазнає символічного переосмислення. Старому, колишньому імені надається нове значення. У такий спосіб з'являються нові символічні об'єкти. Вони отримують новий сенс свого існування, зберігаючи при цьому їх номіналістичну суть. Загалом символи не ототожнюються зі своїм об'єктом, а повсякчас виходять за його межі. Ця настанова є значимою для сфери освіти з огляду на те, що постійне символічне маркування міського простору суттєво впливає як на окрему людину, так і суспільство загалом. Йдеться про розуміння символів як владних регуляторів людської свідомості та поведінки. Люди доволі часто добровільно перебувають під владою символу, так як символічний світ захищає людей від їх екзистенційних страхів. Водночас, символ може мати деструктивну силу, негативно впливаючи на світовідчуття та самооцінку людини [13, с.108-109]. Амбівалентна природа символу полягає у тому, що з одного боку, він є потужним інструментом реалізації духовних можливостей культури, з іншого, є засобом маніпуляції суспільною думкою та свідомістю людини. Диктуючи певні норми поведінки й впливаючи на життя людей, символи спонукають людину до зміни оцінок власного світу. У своєму смисловому наповненні символи не лише маркують простір, а й ідеологічно його заповнюють й змінюють. За твердженням П. Бурд'є, вони є силою, що змушує бачити й вірити, стверджувати й змінювати світ [2]. Завдяки численним варіаціям своїх сенсів вони формують певний символічний капітал, який володіє квазімагічною природою. Символи

володіють механізмом містифікації, який не усвідомлюється самими суб'єктами, адже це не свідомий обман на який ідуть містифікатори. Під час маніпуляції символічними смислами вони також потрапляють в оману, нав'язуючи у природний й очевидний спосіб свої істини, ідеї, горизонт цінностей, що апріорі не піддається критиці та сумніву.

Допомогти розібратися молодій людині із різними інтерпретаціями та смисловими навантаженнями символічного простору покликана історична освіта за умови запровадження багатоперспективного підходу. Він передбачає ознайомлення учнів із різними інтерпретаціями як сучасних подій, так і минулого й вироблення щодо них власного ставлення. Визнання плюралізму у змістовій компоненті історичної освіти дозволить не лише глибоко та різнобічно розглянути історичні події, позбутися фальсифікацій та деформацій у поясненні історичного процесу, а й визнати ту обставину, що в осмисленні картини історичного буття можливе існування кількох форм «правди». Така позиція, на думку К. Галлагера, «відкриває очі на існування таких точок зору, які можуть бути зручними та з якими більшість може не погоджуватись, але які попри все мають бути визнаними» [3, с. 65]. Слід зазначити, що використання світоглядного плюралізму у подоланні однобічного трактування смислового навантаження символічного простору трансформувалося у навчальній діяльності у контроверсійну ситуацію. З одного боку, плюралізм зумовлює діалогізацію та поліфонію навчального процесу, а з іншого, ускладнює трансляцію знань, релятивізує процес їх здобуття. Історичне минуле розуміється як діалог епохи з епохою, культури з культурою, сучасника з історичним джерелом тощо. Поза межами діалогу історичні знання розглядаються як об'єктивно окреслена істина, що полишена відкритості для подальших інтерпретацій та осмислення буття попередніх епох.

Наступним орієнтиром аналізу у навчальній діяльності символічного образу міста є врахування того, що українська історія є витвором не лише українського етносу. Її надбання є результатом діяльності всіх етнічних груп, які проживають в Україні. Тому вивчати процеси символічного маркування міського простору й формування політики пам'яті необхідно як єдиний процес, який стосується усіх мешканців міста і репрезентує їх уявлення про минуле. Така настанова є соціально релевантною, оскільки дозволяє суб'єктам освітньої взаємодії не лише зануритися у світ власної реальності, а й розширити її межі за рахунок пізнання і критичного усвідомлення досвіду *Інших*, реконструювати освітнє середовище в залежності від запитів соціуму. Історія як наука і як освітня дисципліна кризь призму діалогізму має висвітлити складні переплетіння,

зв'язки, впливи різних культур та світоглядних позицій у єдиному всесвітньому культурологічному просторі. С. Айтов вважає, що у контексті такого діалогу історико-антропологічне пізнання може виконати такі функції: обґрунтування та дослідження історичних аналогій та «точок перетину» у розвитку етносів і цивілізацій; проектування шляхів майбутнього поглиблення міжкультурного та міжцивілізаційного діалогу, особливо у аспектах взаєморозуміння різних історичних традицій, етнічних світобачень, конфесійних практик [1, с.11].

Сучасний соціокультурний простір твориться як простір рівноправного співіснування численних культур, стилів життя і мислення, притаманних різним етнічним, соціальним і релігійним групам. Європейський монолог набуває обрисів планетарного діалогу, у межах якого відбувається взаємобуття, взаємозбереження, взаємодія, взаємозбагачення різних культур. Загалом, діалог культур викристалізовує всебічне розуміння людського буття, збагачує його новими зразками «присутності» людини у світі, долає хибність поглядів та уявлень про нерівновартісний вплив на культурний образ світової спільноти культур Заходу та Сходу. Така тенденція культурної взаємодії, на переконання Н. Петякшевої, «відображає пошук багатовимірного розуміння людського життя, котре не може бути зведене до витоків раціонального, гіпертрофованого у європейській цивілізації, що дало початок скієнтізму і технократизму. У той же час, це зовсім не зменшує значення європейської культури, в рамках котрої були створені цінності гуманізму, демократії, свободи» [10, с.175]. Світ, полишений культурних пріоритетів у розвитку одних культур і неврахування можливостей та особливостей інших позбавить людство ворожнечі та непримиреності. На сферу історичної освіти покладається завдання формування у молодого покоління здатності до взаємної толерантності та емпатії у прийнятті *Іншого*, плекання духовної гнучкості та здатності до компромісів, орієнтування учнів на розуміння життєвих цінностей та пріоритетів, відмінних від звичних для них, визнання соціальної рівності, оскільки всі люди є однаково цінними. Г. Гамрецька та І. Слоневська вважають, що «на сьогодні освіта має взяти на себе роль, яку можна визначити як міст між культурами і релігіями: завдяки освіті ми можемо наводити мости між різними віросповіданнями і культурами. Завдяки освіті ми маємо вибудувати розуміння і повагу до інших, несхожих народів та культур» [4, с.88]. Звісно у цьому процесі необхідно віднайти оптимальний баланс, який би, з одного боку, не допустив розмивання етнокультурної основи історичної пам'яті, а з іншого, сприяв би усвідомленню національної історії як перманентного процесу взаємодії та взаємовпливів культур різних національних меншин.

Символи є потужним механізмом підтримання й розвитку культури пам'яті. З одного боку набір домінантних символів й функціонування їх у культурному просторі життя визначає національні й ареальні межі культури, а з іншого, бере на себе функцію механізмів єдності, не дозволяючи культурі розбитися на ізольовані хронологічні утворення. Завдяки символам реалізуються духовні можливості культури. Звернені до вічності вони легітимізуються у низці часових координат – минулого, теперішнього та майбутнього. Презентовані ними чуттєво-емоційні дані не просто рееструються свідомістю, а сприймаються й осмислюються усім внутрішнім єством особистості, інтегруючись у її духовні перспективи та смисли.

Зміна назв вулиць та площ, знищення чи спорудження нових пам'ятників й встановлення меморіальних таблиць засвідчують процеси постійного символічного кодування й перекодування міського простору. Процеси символічного перекодування міського простору є процесами ідеологічної деколонізації пам'яті. Україна є прикладом суспільства, у якому в останні роки відбуваються дані процеси. Повернення «стертих» з символічного ландшафту міста історичних назв, реставрація й відбудова пам'яток архітектури дозволить легітимізувати власне бачення минулого, відновити духовні цінності і орієнтири минулого задля вирішення проблем сьогодення. Допомогти молодій людині розібратися з численними ідеологічними маніпуляціями символічного простору покликана історична освіта. Вона покликана не лише ознайомити учнів із особливостями символічного маркування міського простору, а й сприяти виробленню оцінок й власного ставлення до різних його інтерпретацій. Вивчати процеси символічного маркування міського простору й формування політики пам'яті необхідно як єдиний процес, який стосується усіх мешканців міста і репрезентує їх уявлення про минуле.

Проблема вивчення символічного маркування міського простору на уроках історії є багатогранною. З огляду на цю обставину, доцільно було б розглянути евристичний потенціал методичного апарату у розкритті даного питання на уроках історії.

### **Примітки:**

1. Айтгов С.Ш. Історична антропологія і освіта в просторі глобалізації та інформаційного суспільства // *Філософія і соціологія в контексті сучасної культури*: зб. наук. пр.; відп. ред. П.І. Гнатенко. Дніпропетровськ: ДНУ, 2007. С. 7-12.
2. Бурдье П. Практичний глузд. Київ: Український центр духовної культури, 2003. 503 с.
3. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості. Викладання і вивчення історії в школі. Київ: Право, 1998. 235 с.

4. Гамрецька Г. Філософсько-освітні аспекти діалогу // *Філософські абрисы сучасної освіти: монографія* / І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайденко та ін.; за заг. ред. І. Предборської. Суми: Унів. кн., 2006. С. 83-89.
5. Гапон Н.П. Соціально-філософські проблеми гуманізації соціального простору міта // *Актуальні проблеми філософії та соціології*. № 2. 2016. С. 28-34.
6. Івщина А. Слово до читачів // *Війни і мир, або «Українці-поляки: брати/вороги, сусіди...»* / за заг. ред.. Лариси Івщиної. Київ: Вид-во АТЗТ «Українська прес-група», 2004. С. 3-8.
7. Кримський С. Під сигнатурою Софії. Київ: Видавничий дім «Киево-Могилянська академія», 2008. 367 с.
8. Лотман Ю. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. Москва: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
9. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Минск: Издательство В.М. Скакун, 1998. 896 с.
10. Петякшева Н.И. Диалог цивилизаций: Восток – Запад // *Вопр. философии*. 1993. № 6. С. 186-189.
11. Рогозина Т. Культурная память и идентичность // *Ноосфера і цивілізація*. Вип. 5 (8). Донецьк: ДОНТУ, 2007. С. 91-98.
12. Середа В.В. Місто як *lesu de memoire*: спільна чи поділена пам'ять // *Вісник Львівського університету*. 2008. Серія: Соціологія. Вип. 2. С. 73-99.
13. Юнг К.Г. Психология бессознательного. Москва: Наука, 1996. 234 с.

*Символами маркированы все сферы жизни человека. В городе они создают неповторимый архитектурный ландшафт, являются основой концентрации групповой памяти. Городская среда благодаря символам представлена не только географическим объектом, но и местом, в котором комеморизуется и формируется память общества. Отмечается, что амбивалентно природа символа заключается в том, что с одной стороны, он является мощным инструментом реализации духовных возможностей культуры, с другой, является средством манипуляции общественным мнением и сознанием человека. Диктуют определенные нормы поведения и влияя на жизнь людей, символы, побуждают человека к изменению оценок собственного мира. В своем смысловом наполнении символы не только маркируют пространство, но и идеологически его заполняют и меняют. Подчеркивается, что помочь молодому человеку разобраться с многочисленными идеологическими манипуляциями символического пространства должно историческое образование. Оно призвано не только ознакомить учащихся с особенностями символического маркирования городского пространства, но и способствовать выработке оценок и собственного отношения к различным его интерпретациям. Изучать процессы символического маркировки городского пространства и формирования политики памяти необходимо как единый процесс, который касается всех жителей города и представляет их представления о прошлом.*

**Ключевые слова:** символы, пространство города, историческая память, историческое образование.

Отримано: 06.11.2017



**ПРИНЦИПИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ  
ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА**

*Запропонована стаття присвячена одній із актуальних проблем сучасної історичної дидактики - методологічним засадам змісту шкільного курсу історії України. Автором проаналізовані змістові принципи, що напрацьовані та відібрані українськими вченими для конструювання змісту шкільного курсу історії України. Обґрунтована система принципів як методологічних засад змісту шкільного курсу історії України, до якої увійшли: науковості, хронологічно-тематичний, віковий, соціоантропоцентричний, інтеграційний, територіально-краєзнавчий, полікультурності, багатоперспективності, аксіологічний.*

**Ключові слова:** шкільна історія України, зміст шкільного курсу історії, принципи змісту: науковості, хронологічно-тематичний, віковий, соціоантропоцентричний, інтеграційний, територіально-краєзнавчий, полікультурності, багатоперспективності, аксіологічний.

**Постановка проблеми.** Важливим компонентом навчання історії був і залишається зміст. Зміст шкільної історії України варто розглядати як навчальний матеріал, що конструюється за допомогою спеціальних вимог – принципів, які впливають на вибір історичних фактів (основних і допоміжних) та їх інтерпретації. Незважаючи на те, що шкільна історична освіта у незалежній Україні функціонує понад двадцять п'ять років, однак процес її змін і найрізноманітніших трансформацій не зупинявся і очевидно триватиме ще довго. Однією з причин такого явища є відсутність їх обґрунтування та систематизації, що в свою чергу дозволяє укладачам державних стандартів і навчальних програм конструювати зміст на власний розсуд, час від часу змінювати його. Щоб хоч якось обмежити це свавілля варто визначити та обґрунтувати доцільність базових принципів змісту сучасної шкільної історії України. Отже, актуальність проблеми є очевидною та її часткове вирішення поверне нас на шлях наукового обґрунтування одного із важливих компонентів, що став предметом дискусій і навіть "баталій" політиків, які досить активно долучаються до полеміки навколо змісту шкільної історії і прагнуть дати відповідь суспільству на запитання – що повинна вивчати з історії сучасна молодь. Спробуємо і ми долучитися до вирішення цієї наукової проблеми та визначити перелік принципів змісту шкільної історії України.

**Аналіз актуальних досліджень.** Методологічні засади змісту шкільної історії України на сьогоднішній день ще

не стали предметом ґрунтового дослідження. Однак це не означає, що до них відсутній будь-який інтерес у наукових колах і вони залишилися у закутках історичної дидактики. Доцільність будь-яких принципів, як вихідних положень теоретично обґрунтовується. Цьому обґрунтуванню можуть передувати дискусії, обговорення, що ведуть до прийняття рішень (домовленостей). Останні фіксуються у формі вихідних положень (вимог) у нормативних документах. Такими нормативними документами для шкільної історичної освіти є концепції, державні стандарти, навчальні програми. Аналіз вищезгаданих документів, що розроблялися упродовж 1993–2016 рр., дозволяє зробити висновок про те, що у жодному з них не було повноцінного обґрунтування принципів змісту шкільної історії. У перших концепціях, програмах та державних стандартах шкільної історичної освіти, що з'явилися упродовж 1992–1997 років, така педагогічна категорія не виділялася. Натомість укладачі цих документів оперували дещо іншим категоріальним апаратом: “принципи побудови шкільної історичної освіти” [5, с.4-5; 3, с.17], у контексті яких згадувалися і поодинокі принципи конструювання змісту – “єдності цивілізаційного, культурологічного і формаційного підходів у моделюванні змісту історичного матеріалу” [5, с.5]. У наступні роки (1998–2005) видруковано декілька редакцій удосконалених програм (1998, 2001 рр.) та прийнято нові програми для 12-річної школи (2005 р.). Однак жодна із них не оперувала поняттям “принципи змісту історії”. Натомість у програмах 2005 р. з'явилися такі категорії як “підходи” і “цінності”. Наприклад, “Зміст навчального історичного матеріалу побудований на основі синтезу культурологічного, цивілізаційного та соціоантропоцентричного підходів у контексті всесвітньої та європейської історії. ... Методологія відбору змісту програмного матеріалу базується на системі таких загальних і громадянських цінностей українського суспільства як гуманізм, Батьківщина, самовизначення, права і свободи людини, держава, громадянин, людина, сім'я тощо” [2, с.3].

Уперше поняття “принципи змісту історії” почали використовувати у текстах концепцій історичної освіти, що друкувалися у 2001–2004 рр. Так О. Удод одним із перших подав досить великий перелік змістових принципів: науковості, конкретно-історичного підходу, гуманізації та особистої орієнтації, органічного поєднання національних і загальнолюдських елементів, світського характеру історичної освіти, системності, комплексності, міжпредметної та міжкурсової інтегрованості, культуровідповідності, аксіологічного, альтернативно-проблемного підходу, генералізації навчального матеріалу, демократизації [8, с.47]. Зауважимо, що части-

на запропонованих принципах не пов'язана з конструюванням змісту. Аналогічне поєднання принципів змісту і принципів історичної освіти, до яких додано ще і принципи навчання і виховання, зустрічаємо в інших проектах концепцій. О. Малій, П. Мороз, Т. Чубукова виділили “принципи відбору змісту шкільної історичної освіти”, до яких увійшли : науковість, історизм, принцип доступності і зростаючої складності, особистісно орієнтована спрямованість навчального процесу, принцип системності, послідовності і наступності, розвиток пізнавальних здібностей та навичок самостійної роботи з історичною інформацією, деполітизація, принцип єдності навчання і виховання, гуманізація та демократизація системи викладання історії, принцип варіативності та диференціації історичної освіти, принцип толерантності, принцип культуровідповідності та національної спрямованості, принцип соціальної ефективності, принцип пріоритету розвивальної функції навчання [6, с.73-75]. Лише О. Пометун та Л. Калініна чітко і аргументовано подали перелік, хоча й не повний, принципів змісту історичної освіти: соціоантропоцентричності, гуманізації, інтегрування, полі- та інтеркультурності, цілісності, системності, альтернативності [7, с.80]. Вони запропонували ще одну категорію – принципи організації змісту : синхронний, лінійний, концентричний [7, с.80]. Жодну із концепцій у свій час не затвердили.

До характеристики і виокремлення “змістових принципів” як вимог історичної та педагогічної наук українські вчені повернулися у 2007–2009 роках. Провідні історики ініціювали обговорення шкільних підручників, у результаті якого групою науковців на чолі з Н. Яковенко розроблені проекти концепції та програми викладання історії України в школі [4; 9]. У проекті концепції виокремлені та розтлумачені у другому розділі змістові принципи : загальнонауковий, конкретно-історичний, альтернативно-проблемний, генералізуючий, системний, аксіологічний, полікультурний, світський [4, с.10-11]. Дещо дивним, як на наш погляд, у цій концепції виглядає третій розділ “Зміст курсів історії: загальні засади”, оскільки у ньому також йдеться про окремі змістові принципи, які не увійшли до вже згаданого переліку: принцип антропологізації, територіальний [4, с.12-13].

Принципи змісту історії не стали предметом дослідження сучасних науковців, які працюють у галузі історичної дидактики. Упродовж 1996–2016 років на сторінках науково-методичних часописів “Історія в школах України”, “Історія в сучасній школі”, “Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання” час від часу порушувалася проблема методологічних засад змісту шкільної іс-

торії. Свої міркування щодо структурування змісту та його складових, принципів відбору матеріалу за роками навчання та курсами висловлювали В. Власов, Л. Калініна, В. Мисан, В. Огнев'юк, О. Пометун, М. Романенко, Є. Смотрицький, С. Терно, О. Удод, Г. Фрейман, Г. Швидько та ін. Однак, вищезгадані науковці або звертали увагу на саму проблему, або ж обґрунтовували доцільність лише окремих принципів: аксіологічного, полікультурного, краєзнавчого тощо. Не розглядалася вищезгадана проблема у фундаментальних дослідженнях. Так, у монографії К. Баханова “Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти”, що вийшла друком у 2005 р., є розділи, присвячені змісту шкільної історії [1]. Однак змістових принципів автор монографії не аналізує. Здійснений аналіз історіографії проблеми лише посилює її актуальність і спонукає до подальших досліджень.

**Мета статті.** Теоретично обґрунтувати необхідність такого компоненту як принципи змісту шкільного курсу історії України та укласти їх перелік.

**Виклад основного матеріалу.** Насамперед варто звернути увагу на той факт, що сучасні дослідники повноцінно не оперують таким поняттям як “принципи змісту”. У науковій та навчально-методичній літературі часто зустрічаються “принципи історичної освіти”, “принципи навчання історії”, “принципи виховання”. Як вже згадувалося раніше, зміст шкільної історії визначають методологічні засади, або як прийнято їх називати – принципи. Під принципами варто розуміти певну систему вимог, обов'язкових положень. Принципи навчання – основні вихідні положення теорії навчання. Принципи виховання – вихідні положення, що випливають із закономірностей виховання й визначають загальне спрямування виховного процесу, основні вимоги до його змісту, методики й організації.

*Принципи змісту (змістові принципи)* – система вимог (положень), щодо конструювання (моделювання) одного із обов'язкових елементів процесу навчання. Цим обов'язковим елементом (компонентом) був і залишається зміст шкільної історії (навчальний матеріал), без якого унеможливується сам процес навчання. Важливість змісту не потребує додаткових обґрунтувань. Зміст одночасно є предметом і засобом навчання. Його появі передують розробка певної системи вимог і дотримання їх на етапі конструювання шкільних історичних курсів. Що ж безпосередньо впливає на цю систему вимог? Ми виходимо з того, що зміст є одним із компонентів процесу навчання історії, системою історичної інформації (окремим масивом знань) і чітко структурований на рівні основних елементів: фактів і теорії. Належність змісту до процесу навчан-

ня автоматично пов'язує його з метою, завданнями, пріоритетами, функціями навчального процесу та освітньою системою в цілому. Наприклад, якщо мета навчання історії передбачає сформувані у молоді науковий світогляд, то одним із змістових принципів обов'язково повинен бути принцип науковості. Якщо ми прагнемо показати минувшину як спільний результат діяльності етнічних груп, народів, яким притаманна певна культура, то у конструюванні змісту історії варто врахувати принцип полікультурності. Отже, принципи як методологічна основа (вихідні засади) самі по собі не виникають. Вони обумовлені вищезгаданими складовими, можуть змінюватися, доповнюватися залежно від тих трансформацій, що відбуваються у суспільстві, освітній системі. Принципи можуть носити і декларативний характер, оскільки їх поява обумовлена і суб'єктивним чинником. Їх завжди хтось створює. Проголосити і написати можна будь-що. Інша справа, наскільки це відповідає дійсності і чи дотримується встановленого. Не будемо відкидати і того, що хтось завжди визначатиме (декларуватиме, створюватиме, проголошуватиме) принципи. І тут завжди існуватиме спокуса впливу щось змінити, доповнити. Належність укладачів програм, розробників державних стандартів до тієї або іншої політичної партії, сповідування окремих світоглядних постулатів так або інакше не позбавить впливу на формулювання мети, завдань, визначення принципів. Цілоком ймовірно, що положення матимуть ідеологічне забарвлення на кшталт: "формування марксистсько-ленінського світогляду як єдино правильного" тощо. Отже, враховуючи мету, завдання, спрямованість сучасного навчання історії можемо виділити такі базові принципи змісту шкільної історії України.

*Принцип науковості.* Цей принцип передбачає відбір основних і другорядних фактів з дотриманням наукового підходу і врахуванням останніх досягнень вітчизняної, європейської та світової історичної науки. За допомогою цього принципу здійснюється своєрідне фільтрування історичних знань: те, що застаріло замінюється на нове, відкрите, перевірене методами наукового дослідження. Принцип науковості передбачає ознайомлення з науковими теоріями, концепціями, напрямками історичних досліджень, малодослідженими проблемами, щоб сформувані уявлення про історію як гаууз, що знаходиться у постійному пошуку, якій притаманні зміни, боротьба ідей, шкіл, відкриття тощо. Він забезпечує формування основ наукового світогляду.

*Хронологічно-тематичний принцип.* Зміст шкільного курсу історії України укладається згідно хронологічно-тематичного принципу. Це означає, що для конструювання змісту вико-

ристовується прогресивна хронологія (зростаюча) – всі події висвітлюються від найдавніших часів до сьогодення. Структурування навчального матеріалу здійснюється за темами, що присвячені окремим подіям, явищам, процесам, історичним діячам, періодам. Тематична подача навчального матеріалу та його форми можуть бути різними. Вони залежатимуть від кількості годин, що передбачені на його вивчення і обсягів матеріалу, важливості його.

*Віковий принцип (віковідповідності).* Оскільки структура шкільної історичної освіти прив'язана до років навчання, то одним із важливих чинників, що впливатиме на зміст, буде віковий. Історію вивчають у 5-11 класах учні 11-17 років. Психофізичні можливості кожної вікової групи різні. Це відповідно впливатиме на сприйняття, розуміння, запам'ятовування, відтворення як самого змісту так і процесів, що стосуються формування уявлень, вироблення умінь і навичок. Принцип віковідповідності передбачає врахування вимог психолого-педагогічної науки щодо особливостей розвитку кожної категорії школярів і їх психофізичних можливостей. Розробники концепцій і державних стандартів, укладачі програм та автори підручників повинні зважати на цей принцип, оскільки від нього залежить організація навчання і мотиваційна складова.

*Соціоантропоцентричний принцип.* Пізнання історичного процесу можливе лише за умови ознайомлення з розвитком суспільства і людини, яка його творила, змінювала і змінювалася сама. Ми виходимо з того, що люди самостійно творять власну історію, формують те суспільне буття, яке відповідає їх розвитку. Люди можуть враховувати досвід попередніх поколінь або ігнорувати його. Вони здатні висувати з поміж себе окремих лідерів, підтримувати їх, йти за ними і навпаки – засуджувати, критикувати. Принцип соціоантропоцентричності передбачає суб'єктно-суб'єктне пізнання історичного процесу і пов'язаний з осягненням мети буття взагалі та самотуття.

*Інтеграційний принцип.* Принцип інтегрування має безпосереднє відношення до змісту шкільної історії, оскільки остання постає як сума знань різних галузей. З одного боку історія як наука має свої галузі знань, що формують внутрішньопредметні зв'язки, а з іншого – вона співіснує за рахунок зв'язків з іншими науковими сферами, що веде до появи міжпредметних зв'язків. Історичне знання варто розглядати як інтегроване.

*Територіально-краєзнавчий принцип.* Історію будь-якого народу, країни ми завжди розглядаємо як історію заселення, проживання, формування, що пов'язана із певною територією. Історичні факти (події, явища, процеси) окрім суб'єктно-суб'єктних та часових ознак мають і просторові. Всі події чіт-

ко прив'язані до якоїсь території. Історію України варто розглядати як історію її території і територій (регіонів). Осягнення української історії у такий спосіб дозволяє нам говорити про історико-географічні території, етнічні регіони, територіально-культурні осередки тощо. Територіально-краєзнавчий принцип дозволяє формувати просторові уявлення.

*Принцип полікультурності.* Полікультурний (багатокультурний) – стан, що притаманний поліетнічним державам, який досягається завдяки підтримці та всебічного розвитку різних культур, визнання цінності цих культур іншими. Полікультурність розглядається як своєрідна культурна мозаїка, де загальна “картина” складається завдяки внеску інших, єдність у різноманітності і окремішності у цілісності. У полікультурному контексті історія України постає перед нами не монокультурною, історією лише одного етносу – українців, а багатокультурною – історією всіх тих етнічних груп, що у силу різних обставин опинилися на українських теренах і залишили по собі пам'ять. Полікультурність є не лише засобом (формою), але і методом. Окремі науковці цей принцип репрезентують як полі- та інтеркультурність, маючи на увазі розкриття духовної і культурної спадщини, історико-культурних традицій цивілізацій, їх розвитку, взаємозбагачення, показ різнорівневості та багатомірності культурного простору минулого та сучасності [7, с.80].

*Принцип багатоперспективності.* Ряд дослідників цей принцип ототожнюють з альтернативним або альтернативно-проблемним, маючи на увазі використання різноманітних джерел історичної інформації та співставлення різних поглядів, оцінок на історичні події, явища, процеси [4; 7]. Зміст шкільної історії конструюється за допомогою різних інформаційних джерел. Це можуть бути первинні, вторинні, або комбіновані джерела інформації, текстові, візуальні. У змісті використовують найрізноманітніші трактування та версії історичного процесу. Навчання історії покликане формувати різні ставлення, оцінки, спонукати до порівняння різної інформації, пошуку у ній спільного і відмінного. Багатоперспективність виступає одночасно у кількох іпостасях. Вона є історичним методом і засобом.

*Аксіологічний (ціннісний) принцип.* Історичний зміст покликаний формувати загальнолюдські морально-етичні цінності. Це можливо насамперед лише тоді, коли зміст виступатиме як джерело цих цінностей. З іншого боку, формуючи цінності, зміст повинен спонукати до вироблення власної системи оцінювання фактів. Оцінюванню підлягають також історичні постаті, їх вчинки, рішення, результати людської життєдіяльності тощо.

**Висновки.** Отже, обґрунтувавши важливість змістових принципів шкільного курсу історії України як системи вимог (положень) щодо конструювання (моделювання) одного із обов'язкових елементів процесу навчання, пропонуємо до переліку методологічних засад включити такі принципи: аксіологічний, багатоперспективності, інтеграційний, віковий, науковості, полікультурності, соціоантропоцентричний, територіально-краєзнавчий, хронологічно-тематичний.

#### **Примітки:**

1. Баханов К.О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: монографія. Донецьк: ТОВ "Юго-Восток Лтд", 2005. 384 с.
2. Історія України. Всесвітня історія: програми для загальноосвітніх навчальних закладів: 5-12 класи. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 142 с.
3. Концепція безперервної історичної світи в Україні: проект // *Інформаційний збірник міністерства освіти України*. 1995. № 8. С. 10-24.
4. Концепція та програми викладання історії України в школі (проект): матеріали IV та V Робочих нарад з моніторингу шкільних підручників історії України / упоряд. та ред. Н. Яковенко, А. Ведмідь. Київ: СтилоС, 2009. 126 с.
5. Концепція шкільної історичної освіти України: проект. Київ, 1993. 9 с.
6. Малій О. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи // *Концептуальні засади середньої історичної освіти*: зб. док. і наук. пр. Бердянськ, 2007. С. 71-78.
7. Пометун О. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої школи (Проект) // *Концептуальні засади середньої історичної освіти*: зб. док. і наук. пр. Бердянськ, 2007. С. 79-81.
8. Удод О. Концепція історичної освіти. Середня загальноосвітня 12-річна школа // *Концептуальні засади середньої історичної освіти*: зб. док. і наук. пр. Бердянськ, 2007. С. 45-48.
9. Шкільна історія очима істориків-науковців : матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / упоряд. Н. Яковенко. Київ: Вид-во ім. О. Теліги, 2008. 128 с.

*Предлагаемая статья посвящена одной из актуальных проблем современной исторической дидактики – методологическим основам содержания школьного курса истории Украины. Автором проанализированы принципы содержания, что определены и отобраны украинскими учеными для конструирования содержания школьного курса истории Украины. Обоснована система принципов как методологическая основа содержания школьного курса истории Украины, которая включает: научности, хронологическо-тематический, возрастной, социоантропоцентрический, интеграционный, территориально-краеведческий, поликультурности, многоперспективности, аксиологический.*

**Ключевые слова:** *школьная история Украины, содержание школьного курса истории, принципы содержания: научности, хронологическо-тематический, возрастной, социоантропоцентрический, интеграционный, территориально-краеведческий, поликультурности, многоперспективности, аксиологический.*

Отримано: 03.12.2017



## ТРАНСФОРМАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ У ТРАДИЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

*У статті аналізується вплив глобалізаційних процесів на формування української філософсько-педагогічної думки у традиційному суспільстві, визначено фактори впливу на зміст освіти.*

**Ключові слова:** глобалізаційні процеси, філософсько-педагогічна думка, традиційна суспільство, освіта, виховання, зміст освіти.

Історія української філософсько-педагогічної думки є складовою і невід'ємною частиною світового історичного процесу. Разом із тим, щоб створити цілісну картину вітчизняної освіти в процесі її розвитку необхідно врахувати широку сукупність чинників глобалізаційного характеру, що впливали і впливають на її становлення та функціонування.

Глобалізаційні процеси в освіті ми трактуємо як процес інтеграції та розвитку національних освітніх систем у планетарному і субпланетарному (регіональному) вимірах. Серед чинників, які визначають сутність глобалізаційних освітніх процесів відносяться як позапедагогічні (політичні, ідеологічні), так і власне науково-освітні. До першої групи можна віднести експансію світових релігій і світових імперій, до іншої – поширення філософських, педагогічних, освітніх ідей, нових освітніх технологій тощо. В історії становлення та розвитку української освіти А. Сбруєва виділяє п'ять глобалізаційних впливів [1, с.49-53], які припадають на аграрний (традиційний), індустріальний та постіндустріальний періоди цивілізаційного розвитку.

Метою дослідження є формування та вплив філософсько-педагогічної думки на становлення змісту освіти в Україні у традиційному суспільстві.

Слід зазначити, що ще в період первісного суспільства у стародавніх слов'ян існувала певна система виховання, основою якої була родина. Відтак, виховання на той час зводилося переважно до розвитку в молоді фізичних сил і спритності, щоб останні могли собі добувати засоби для існування й захищати себе від ворогів [2, с.19]. Утворення Київської держави не внесло одразу змін в організацію освіти, хоча спонукало до виникнення писемності [3, с.57-58]. Разом з тим, культура Київської Русі стала історично-географічним перехрес'ям і «містком зустрічі» північно-західних та південно-східних історико-культурних потоків, що призвело до посилення впливу останніх, особливо східно-візантійської культури, який ви-

разився у прийнятті християнства. Саме цю подію ми розцінюємо як першу глобалізаційну хвилю, що радикально змінила сутність і характер освіти, сприяла зародженню філософсько-педагогічної думки та створенню перших освітніх закладів. В основі освіти був покладений новий тип світогляду – релігійна філософія, котра домінувала впродовж усього традиційного (аграрного) етапу розвитку українського суспільства.

Даному процесу, на нашу думку, сприяла ще одна причина, а саме, як стверджує В.С. Горський: «Однією з особливостей становлення філософської культури Київської Русі була «всесвітня відкритість», здатність до творчого синтезу різноманітних ідей, що в сукупності своїй складала зміст тогочасної світової філософської думки» [4, с.4].

Під впливом християнства поступово відбулася докорінна зміна світобачення та світосприйняття Давньоруської держави. Особливістю язичницького світогляду було обожнення природи. Язичництво пригнічувало людську душу й виховувало страх перед природними силами. Оголошення християнством Бога надприродною силою, котра керує світом, кардинально змінило ситуацію, позбавивши людину цього страху. Поступово відбувалася зміна акцентів у релігійній вірі: він був перенесений із зовнішнього на внутрішній світ людини, внаслідок чого людина отримала свободу вибору поведінки. Справедлива розплата чекає в потойбічному світі. Такі якісні зміни помітно вплинули на звичаї та мораль ранньослов'янського суспільства: певною мірою пом'якшилися стосунки між людьми, було усунено полігамію, засуджено звичаї родової помсти. Характеризуючи християнство як віру, що «вперто й завзято все сунулась та сунулась по Європі», І. Огієнко зазначав: «З етичного боку християнство як культ любови, стояло без порівняння вище над усі інші віри, які хоч і визнавали єдиного Бога, але не були пересякнені величною любов'ю до ближнього як основою життя» [5, с.110-111].

Проте абсолютна євангельська істина сприймалася українським народом відповідно його психологічних властивостей, історії, побуту. Християнство не забезпечувало всього того, чим жив до прийняття його народ. Таким чином вироблявся світогляд, мораль і звичаї, в яких органічно об'єднувалися євангельське вчення з деякими непротивними йому елементами попередньої національної культури [6, с.35]. Отже, хоча роль християнської ідеології й була великою у виникненні філософсько-педагогічних ідей, проте її не слід перебільшувати. Річ у тому, як уже згадувалося, Київська Русь і до прийняття християнства вже мала певний рівень культурного розвитку, який ґрунтувався на міфологічно-світоглядних уявленнях південно-східних слов'ян.

Відтак, перед мислителями тієї доби постало питання історичної ваги – використання зазначених духовних багатств. І вони не пішли легким шляхом їх механічного засвоєння та використання, а розгорнули величезну інтелектуальну роботу з їх творчого переосмислення з урахуванням особливостей розвитку своєї історії, культури та менталітету. І в цьому складному духовному процесі було започатковано становлення основ самобутньої філософії. Любов до мудрості пов'язувалася любов'ю до Бога, остання тлумачилася як справжня філософія. А тому, не випадково, тема «людина – Бог» пронизує трактати багатьох авторів. Філософом називали того, хто, спираючись на книжну мудрість, не просто відкривав істину, але й перетворював її «во своє благо», застосовував у житті. Філософ був як «любомудр», який мислить себе в середині буття. Тому й до істини він доходить своїм шляхом. Йдеться про стиль мислення. Він також є самобутнім, бо відрізняється від західноєвропейського, який ототожнювався з платонівсько-аристотелевським стилем мислення. Відповідно, мислителі Київської Русі започаткували і свій стиль мислення, який був ближчий до «александрійсько-біблійного» стилю мислення і який дослідники назвали «символічно-образним» [7, с.36].

Такий стиль мислення зосереджував увагу переважно не на об'єкті пізнання (який мислиться як всезагальне суще), а на суб'єкті пізнання, на людині. І такий філософ приходив до філософських істин через аналіз граничних підстав людського буття. Визначальною рисою цієї філософії була вся драма людського буття: життя та смерті, пошуки сенсу життя, добра та ін.

У надрах філософії, як зазначає В. Ягупов, відбувався процес зародження української педагогіки [8, с.11]. Відповідно, філософсько-педагогічна думка Київської Русі мала свій образ, свій духовний досвід, відтворювала дух своєї епохи, який був побудований на таких принципах та ідеалах:

- загальна спрямованість на вирішення актуальних питань суспільного буття;
- обґрунтування духовно-практичних форм освоєння світу;
- увага до проблем людини, пізнання, смисложиттєвої проблематики;
- вірність і дотримання канонів і традицій православної віри;
- у сфері соціальних і моральних стосунків переважання загальнолюдських ідеалів добра та краси, мужності, вірності, чесності, щирості, простоти.

Дана проблематика була розкрита у релігійно-літературних джерелах Київської Русі. На християнському вченні будова-

лись моральні уявлення митрополита Іларіона у творі «Слово про Закон і Благодать» [9]. На богословському моралістичному оптимізмі побудована етична доктрина в «Повчанні» Володимира Мономаха [10].

Проникнення християнської культури, ускладнення політичного життя, розвиток торгівлі, удосконалення техніки вимагали дедалі більшої кількості освічених людей. Цього ж вимагали й завдання релігійно-просвітницького характеру. У великих культурних центрах зростала потреба в книжках для навчання та приватного користування. Центрами писемності на Русі, як, власне, й у всій християнській Європі, стали церкви і монастирі, при яких діяли навчальні заклади [3, с.74], заснування яких пов'язують із Володимиром Великим. У літописі «Повість минулих літ» зазначається: «І почав він ставити по городах церкви, і попів [настановляти], і людей на хрещення приводити по всіх городах і селах. І, пославши [мужів своїх], став він у знатних людей дітей забирати і отдавати їх на учення книжне» [10, с.66].

Слід зазначити, що вже за часів Володимира Великого й Ярослава Мудрого шкільна освіта мала високий рівень, про це свідчить існування в той період диференціації навчальних закладів. Б. Греков виділяє вищу і нижчу школи. Вища школа здійснювала підготовку до державної, культурної та церковної діяльності. Учні в ній вивчали грецьку мову, філософію, граматику, риторику, історію, спів, богослов'я. У нижчій школі готували рядових церковних діячів: попів, дияконів, навчали читанню, письму [11, с.220].

У 1086 р. Ганна Всеволодівна, онука Ярослава Мудрого, відкрила при Андріївському монастирі в Києві першу спеціальну жіночу школу. Як стверджує Ю. Терещенко, у Європі подібних шкіл в даний період не було [12, с.230].

Основним джерелом знань, за допомогою яких учні опановували науку, були Псалтир, Часослов, два «Ізборники» князя Святослава (1073, 1076 рр.), збірники «Бджола», «Ізмарагд» та ін.

Безперечно, як і в західних школах, в Київській Русі основу складало богослов'я, проте на відмінну від останніх, учні давньоруських шкіл мали змогу знайомитися із працями філософів як античності, так і Візантії. Так, у збірці «Бджола» ввійшли уривки з праць Сократа, Платона, Аристотеля, Софокла, Епікура, Плутарха та інших мислителів [13, с.99]. Основними джерелами богослов'я та філософських знань у Київській Русі були праці візантійського церковного діяча Іоана Домаскіна з богослов'я, граматики та діалектики [11, с.226-227].

Оцінюючи діяльність князів Володимира та Ярослава в освітній сфері літописець зазначав: «... Володимир зем-

лю зорав і розм'якшив, себто хрещенням просвітив, а сей великий князь Ярослав, син Володимира засіяв книжними словами серця віруючих людей, а ми пожинаємо, учення приймаючи книжне» [10, с.89]. Отже, визначаючи вплив християнсько-візантійської культури на систему освіти Київської Русі, ми підтримуємо думку А. Сбруєвої, що він носив асиміляційний характер, оскільки ідеологічною основою було християнство, що знайшло підтримку з боку керівників держави [1, с.50].

Занепад київської державності у XIII ст. пов'язаний як з внутрішнім розбратом, так і з татаро-монгольською навалою, спричинив суттєву деградацію освіти, однак асиміляційного впливу християнсько-візантійська традиція не зазнала, оскільки завойовники не принесли з собою достойних духовних надбань і не ставили собі такої мети. Не сталося тако-го впливу і в процесі завоювання значної української території литовськими феодалами, оскільки останні на той час не мали навіть своєї літературної мови [3, с.83-85; 14, с.97-99]. Разом з тим, уже з XIV ст. розпочалася польсько-католицька експансія на українські землі, з якою ми пов'язуємо другу глобалізаційну хвилю і яка носила асиміляційний характер щодо української нації і мала багатоаспектний характер. Безпосередньо в епіцентрі даних явищ опинилася освітня сфера, оскільки вона була природно пов'язана з питанням збереження православ'я, тобто ідеологічною основою об'єднання української нації. Відповідно православні освітні заклади, як і православні церкви та монастирі, піддавалися гонінню та нищенню, тим паче, що школи існували при культових закладах [15, с.33-38].

Із розчленуванням українських земель у XIV ст. розпочинається цілеспрямована політика наступу на українське шкільництво. У 1397 р. при Празькому, а 1409 р. при Краківському університетах були утворені інтернати для студентів з інших земель, де навчалися і представники українських заможних родин [2, с.43-44]. Почали утворюватися католицькі школи у Львові, Луцьку, Києві та інших містах, у яких досить часто заборонялося навчання православних українців [2, с.51-52]. Наприклад, саме так робили у Львівській католицькій школі. Щоб посилити вплив католицизму до Польщі у 1565 р. були запрошені єзуїти, які також почали засновувати школи на українських землях – Київщині, Волині, Поділлі, Галичині [13, с.124].

У католицьких школах, крім мов – латинської, грецької, польської предметом навчання були граматики, риторика, діалектика, арифметика, географія, музика, астрономія. В єзуїтських школах місця точним наукам майже не було.

Основним завданням єзуїтської педагогіки, як зазначають С. Сірополко та О. Любар, було прищеплення зневаги до культури і звичаїв свого народу [2, с.55-56; 13, с.124].

Разом з тим, вклучення України до складу Польського королівства зумовило зміни у духовному та культурному житті суспільства. Головне спрямування цих змін визначалося переорієнтацією на взаємодію з культурними надбаннями Західної Європи. Однак, залучення до загальноєвропейської культури не привело до втрати самотутньої української культури, оскільки цей процес здійснювався за умов дедалі зростаючої боротьби, яку змушений був вести український народ проти фізичного винищення з боку Польщі. Кращі представники українського народу – Іван Вишенський, Христофор Філалет, Петро Могила, Мелетій Смотрицький та інші, не тільки зуміли протистояти асиміляційній хвилі, але своєю діяльністю зробили значний внесок у розвиток національної освіти. Розробка гуманістичних і реформаційних філософсько-педагогічних ідей здійснювалася в українській думці на основі греко-слов'янських культурних та релігійних традицій.

Теоретичне осмислення і розробка комплексу ідей, пов'язаних із збереженням і розвитком української освіти в душі гуманістичних ідей, здійснювалося наприкінці XVI – на початку XVII ст. українськими книжниками, що групувалися навколо культурних освітніх центрів. Одним з перших таких центрів стала Острозька академія, заснована Волинським князем Костянтином Острозьким в 1572 р. [16, с.170]. Навколо цього центру була згуртована плеяда видатних українських науковців-викладачів: Г. Смотрицький, К. Острозький, В. Суразький, Й. Княгинський, Д. Наливайко. Діячі Острозької академії в основу виховання ставили почуття патріотизму, побудованого на духовній традиції Київської Русі.

Острозький центр, який об'єднував у собі академію, науково-літературний осередок та видавництво, за змістом навчання називають слов'яно-греко-латинським [17, с.28]. У цьому типі шкіл вбачається прообраз інтеграційних процесів конвергентного типу в освітній сфері. Саме об'єктивні обставини релігійного й політичного життя змусили православному українську інтелігенцію навчатися кращого чужого (латинської мови, європейської науки і культури) задля збереження і збагачення свого (слов'янської мови, православної релігії, культури). Дану тезу характеризують факти запрошення до центру зарубіжних вчених – К. Лукариса, Д. Палеолога, Я. Лятоса та інших [7, с.72-73; 13, с.128]. Як і в інших тогочасних європейських закладах, в Острозькій академії викладали «сім вільних мистецтв», тобто предме-

ти «тривіуму» (граматика, риторика, діалектика) та «квадри-віуму» (арифметика, геометрія, музика, астрономія). Значна увага приділялася вивченню мов: слов'янської, грецької та латинської [2, с.56].

Поява слов'янсько-греко-латинських шкіл переросла у нову українсько-освітню традицію завдяки руху братських шкіл, діяльність яких становлять одну з найбільш цікавих і плідних сторінок в історії української освіти. Найхарактернішою особливістю братської школи був її демократичний, встановлений характер [18, с.130].

Зміст навчання в братських школах базувався на філософсько-педагогічному гуманізмі. Такий підхід передбачав:

- по-перше, підготовку учнів до участі в громадському житті. Елементи такого підходу знайшли відображення в статуті шкіл, де були включені засади самоврядування, виконання різних виборчих посадових обов'язків;
- по-друге, використання методики самостійного опанування наук, яка полягала у записі до спеціальних зошитів прикладів, цитат, сентенцій тощо;
- по-третє, навчання учнів красномовству, яке б сприяло розвитку розумових здібностей і піднесенню морального рівня учнів [18, с.154, 160].

Відповідно до завдань розроблялися і навчальні програми. Так, у Львівській братській школі вивчали слов'янську, грецьку, латинську та польську мови, граматику, поезію, риторичку, діалектику та спів. В усіх братських школах обов'язковим було викладання богослов'я [2, с.65; 18, с.161].

Побудовані на високому національному і моральному дусі братські школи були відкриті по всій території України [13, с.131]. Особливе місце серед них займала Київська братська школа, у програмі якої головне місце займала слов'янська мова і яка знаходила підтримку українського козацтва [18, с.166-167].

Як зазначає В. Горський, братські школи сприяли формуванню світської науки, створенню професійних наукових знань, в тому числі і філософії [7, с.80]. Учнями і викладачами братських шкіл були Сильвестр Косів, Ісає Копинський, Єлисей Плетенецький, Захар Копистенський, Петро Могила, Йов Борецький, Лаврентій та Стефан Зизанії, Мелетій Смотрицький та ін. Здобутки братських шкіл мали значний вплив на розширення філософсько-педагогічної думки як на Схід, так і на Захід. Так, С. Сірополко, виходячи з праць російських істориків, констатує, що наука в Україні була значно вищою «московських книжників», і саме з приходом київських учених до Москви розпочинає формуватися в останній система освіти [2, с.94-95]. Відповідно і в «Історії української

школи і педагогіки» за ред. О. Любара ми знаходимо констатацію факту впливу педагогіки братських шкіл як одного з джерел у написанні Яном Коменським своїх фундаментальних праць [13, с.132].

Саме завдяки діяльності братських шкіл, які послужили синтезом духовних надбань Заходу і Сходу Європи, на основі власних вітчизняних традицій розпочався процес повернення України обличчям до Заходу без прийняття католицьких догматів і без втрати національної ідентичності.

Разом з тим, братські школи, виконавши свою роль у розвитку освіти, вже не змогли задовольнити зростаючі вимоги й змушені були поступитися таким навчальним закладам, які були б на рівні західноєвропейських. Таким закладом постає Києво-Могилянська академія. Вагомий внесок у становлення академії вніс Петро Могила, як писав М. Грушевський: «Організована ним школа недаремно носила його ім'я: справді міцно трималася виробленого ним наукового і культурного плану. Її вихованці, ... трималися даних ним взірців як у вихованні молоді, так і в питаннях віри та в церковній політиці. Аж до останньої московізації, проведеної наприкінці XVIII ст., Київська академія, а з нею й українське громадянство, в ній виховане, жило спадщиною Могили, його духом. Відти величезне значення його в історії української культури і незвичайний піетизм для його пам'яті й імені, що затримувався навіть у XIX ст.» [19, с.77].

Усвідомлюючи потребу України мати вищий навчальний заклад, П. Могила для забезпечення його функціонування не тільки запрошує викладачів (Сильвестра Косова, Ісаю Трихимовича), а й направляє юнаків для навчання в зарубіжні університети [20, с.92]. Відповідно зміст навчання в академії базувався як на філософії освіти братських шкіл, де основою була «любов до ближнього», так і на західних традиціях Гуманізму, Реформації та Просвітництва.

Загалом, у діяльності Києво-Могилянської академії, виходячи з проблеми співвідношення теології й науки, ми можемо виділи два етапи:

- перший, який продовжувався до кінця XVII ст. і характеризувався тенденцією до розмежування філософії і теології, перенесенням акценту пізнання з Бога на природу та людину;
- другий, який охоплював першу половину XVIII ст. та відзначався зародженням типу мислення, наближеного до європейської філософії епохи модерну. В цей час зростав інтерес до проблем гносеології, раціоналістичної та емпіричної методології. Розробляються теорії людини відповідні ідеям Нового часу [7, с.100-102].



Києво-Могилянська академія своєю організацією відповідала структурі європейських університетів. Проте існували й певні відмінності від останніх: власні принципи зарахування студентів, утримання викладачів, курс наук не завжди був постійним, випускникам не надавалося вчених ступенів тощо [21, с.86].

Відповідно до тогочасних вимог, як й у європейських вищих навчальних закладах, академія мала чітку організацію:

- у перших чотирьох загальноосвітніх класах учні здобували загальноосвітню гуманітарну підготовку, вивчаючи латинську, грецьку, слов'янську, польську мови, а також арифметику, геометрію, музику;
- два роки тривало вивчення філософії і чотири роки – теології [21, с.87].

Філософський курс, який складався із логіки, фізики (природної філософії), метафізики, відзначався кардинальною зміною способу функціонування філософії в українській культурі, а відповідно й освіті. Якщо раніше філософські ідеї були розчинені у продукті синтетичної культури, то з даного часу відбувається процес становлення філософії як самостійної сфери знання, світоглядно-методологічної основи пізнання світу природи та людини.

Серед викладачів Києво-Могилянської академії провідне місце у розвитку філософських знань, педагогіки, освіти займали І. Гізель, Ф. Прокопович, Г. Кониський, Й. Кононович-Горбацький, А. Баранович та ін.

У вирішенні проблем людини і моралі прогресивні гуманістичні ідеї пропагував І. Гізель. Саме людину філософ вважав творцем свого щастя, господарем своєї долі й своїх вчинків. Критеріями добра і зла І. Гізель вважав совість й людський розум: перша керує діями людини, оцінкою цих дій, другий дає можливість людині пізнати закони природи і діяти відповідно до них. Такий підхід вступав у суперечність із середньовічною схоластикою, утверджуючи принципи реально-го життя людини, її особливостей і гідності, що було характерно для Просвітництва.

Таким чином, на основі проведеного теоретичного аналізу можна констатувати, що філософсько-педагогічна думка в українському традиційному суспільстві, зазнавши безпосереднього впливу у планетарному вимірі, зберегла у змісті освіти традиційні основи, що побудовані на любоводії, гуманізмі, практицизмі.

## Примітки:

1. Сбруева А.А. Глобалізаційні хвилі в історії української освіти // *Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Серія соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. Вип. 3. Т. 1. С. 49-56.
2. Сірополако С. Історія освіти в Україні / [підготував Ю. Вільчинський]. Львів: Афіша, 2001. 664 с.
3. Любар О.О. Історія української педагогіки: навч. посіб. Київ: Інститут змісту і методів навчання МО України, 1999. 356 с.
4. Горський В.С. Нариси з історії філософської культури Київської Русі (середина XII – середина XIII ст.): [монографія]. Київ: Наукова думка, 1993. 164 с.
5. Огієнко І. Хрещення українського народу // *Київська Старовина*. 1992. № 2 [293]. С. 110-120.
6. Шейко В.М., Тишевська Л.Г. Історія української культури: навч. посіб. Київ: Кондор, 2006. 264 с.
7. Горський В.С., Кислюк К.В. Історія української філософії: підручник. Київ: Либідь, 2004. 488 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2003. 560 с.
9. Іларіон, митрополит Київський. Про Закон і Благодать // *Київська Старовина*. 1992. № 1 [292]. С. 138-144.
10. Літопис руський / [переклад з давньоруської Л.С. Махновця]. Київ: Дніпро, 1989. XVI. 591 с.
11. Греков Б.Д. История культуры Древней Руси. Москва, Ленинград: Изд. Академии наук СССР, 1951. 547 с.
12. Терещенко Ю.І. Україна і європейський світ: Нариси історії від утворення Старокиїв. держави до кінця XVI ст.: навч. посіб. Київ: Перун, 1996. 496 с.
13. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: навч. посібник. Київ: Т-во «Знання» КОО, 2003. 450 с. (Вища освіта XXI століття).
14. Бойко О.Д. Історія України: посібник. Київ: Академвидав, 2004. 656 с.
15. Смолій В.А., Степанков В.С. Українська національна революція XVII століття (1648–1676 рр.). Київ: Вид. дім «Альтернативи», 1999. 352 с.
16. Дорошенко Д.І. Історія України в 2-х томах. Київ: Глобус, 1993. Т. 1. (до половини XVII ст.). 238 с.
17. Дзоз В.О. Гуманітарні традиції українців у контексті формування сучасної гуманітарної політики // *Нова парадигма*. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. Вип. 48. С. 19-34.
18. Ісаєвич Я.Д. Братства та їх роль в розвитку української культури XVI-XVIII ст. Київ: Наукова думка, 1966. 352 с.
19. Грушевський М.С. Духовна Україна: збірка творів / [упор. І. Гирич, О. Дзюба, В. Уляновський]. Київ: Либідь, 1994. 560 с.
20. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США): [монографія]. Київ: Універ. видання «Пульсари», 2002. 214 с.

21. Виговський М., Філоненко С. Києво-Могилянська академія в XVIII ст. // Київська Старовина. 1996. № 6 [297]. С. 86-89.

*This article deals with the influence of globalization processes on formation of Ukrainian philosophical and pedagogical thought in traditional society, defines factors that have an impact on the educational content.*

**Key words:** *globalization processes, philosophical and pedagogical thought, traditional society, education, upbringing, educational content.*

*Отримано: 23.10.2017*

# ВИКЛАДАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 94(477)“XVI”:001.5

*Валерій Степанков  
(м. Кам'янець-Подільський)*

*370-річчю Української революції (1648-1676 рр.)  
присвячується*

## УКРАЇНЬСЬКА РЕВОЛЮЦІЯ XVII ст. ТА ЇЇ ІСТОРИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ З'ЯСУВАННЯ ЇЇ СУТНОСТІ (методичні поради викладачам, учителям і студентам)

*Порушена у запропонованій статті тема дослідження відзначається складністю теоретичного осмислення. Адже упродовж останніх півтора століття вчені сформулювали чимало різноманітних концепцій, понять і термінів, окремі з яких стали вже хрестоматійними, якщо не аксіоматичними, для сучасного читача. Проте, далеко не всі вони адекватно відображають сутність національно-визвольної, конфесійної та соціальної боротьби козацтва й поспільства у середині й другій половині XVII ст. Нами зроблено спробу запропонувати іншу, якісно відмінну від домінуючих, концепцію її причин, сутності характеру й типології. Цілком зрозуміло, що автор, висловлюючи власні судження, не претендує на доконечну істину й сповна усвідомлює, що вони носять дискусійний характер.*

**Ключові слова:** революція, національно-визвольна війна, типологія, хронологічні межі, “Хмельниччина”, “Руїна”, козацтво, поспільство, козацька Україна, Гетьманщина.

Центральним явищем ранньомодерної історії України (XVI-XVIII ст.) безперечно була Національна революція 1648-1676 рр. Вона стала для українського народу наймасштабнішою з XIV ст. битвою за незалежність витвореної в її перебігу держави й об'єднання у ній усіх етноукраїнських (на той час) земель, які входили до складу Речі Посполитої. Однак, традиційно, обмежуючи хронологічні рамки цієї без перебільшення грандіозної події серединою XVII ст. (1648-1657 рр. – часом гетьманату Б. Хмельницького або 1648-1658 рр. – із включенням до них Гадяцького договору), дослідники **штучно розривають її тяглість**. Виокремлюючи два різних за своєю суттю процеси – **“Національно-визвольну (Визвольну) війну”**

**“Велике українське повстання”**) за незалежність, що трактується в українській історіографії позитивно, та, оцінка якої є у ній однозначно негативною, вони хоч-не-хоч істотно спотворюють її зміст.

Постає слушне запитання: у чому? Насамперед у тому, що обмеження верхньої межі національно-визвольних змагань 1657 чи 1658 роком, по-перше, не дозволяє збагнути головного, а саме: чим вони завершилися? Якщо перемогою, то саме якою? Якщо ж поразкою, то в чому вона полягала? Проте відповідей на ці запитання не має; по-друге, хіба визвольна боротьба українців припинилася після смерті Богдана Великого чи укладеного Гадяцького договору? Але ж цього не довів жоден дослідник і, як на наш погляд, не умотивує, бо витворена упродовж 1648-1650 рр. Українська держава продовжувала боротьбу (правда, далеко не завжди ефективну) за незалежність, збереження соборності, а в критичних умовах – просто свого існування. Тому названі хронологічні межі аж ніяк не можуть трактуватися завершенням національно-визвольних змагань; по-третє, тлумачити їх упродовж кінця 50-х – середини 70-х рр. XVII ст. “Руїною” означає ні що інше, як підміну справжнього змісту цих подій шляхом висунення на чільне місце у них деструктивних аспектів. Але ж їх наявність не є особливістю Української революції, притаманною тільки їй. Вони завжди були невід’ємною складовою усіх без винятку національно-визвольних і революційних рухів, які відбувалися у ту епоху в європейських країнах, проте жоден з істориків не маркує “Руїною” їх окремі періоди у Німеччині, Нідерландах, Англії чи Франції. Відомий дослідник Т. Чухліб аргументовано довів наукову неслухняність використання цього терміну для означення сутності українських подій кінця 50-х – середини 70-х рр.<sup>1</sup>, однак переважна більшість істориків продовжує “успішно” оперувати ним.

Зрозуміло, що це абсолютно їхнє авторське право, яке не може піддаватися найменшому сумніву, бо саме воно слугує підвалиною свободи наукової творчості вченого й формує плюралізм думок – основного рушія розвитку історичної науки, без якого вона костеніє і вмирає. Це правда! Але такою ж правдою є те, що кожен дослідник, який займається вивченням тих чи інших аспектів історії як наукових проблем (себто ставить метою виявлення їхньої сутності), а не захоплюється інтелектуальною “грою” власного розуму в іпостасі її “творця”, безплідно конструюючи у віртуальному світі своїх уподобань, а не на основі аналізу джерел, надумані інтерпретації “неіснуючої історії”<sup>2</sup>, **професійно зобов’язаний прагнути до якомога правдивішого (найадекватнішого) відтворення минулого**. Зрозуміло, що в цьому процесі пізнання у переважній

більшості випадків абсолютної істини нікому не дано досягнути, проте це аж ніяк не може ставити під сумнів можливості досягнення достовірності (у більшій чи меншій мірі) історичних знань. Саме в цьому і вбачаю покликання поколінь учених, котрі, опираючись на творчий доробок попередників, у своїх працях продовжують торувати тернистий шлях поглиблення їх вірогідності, виправлення зроблених помилок, а відтак примноження частки істинності.

Уже третину століття триває складний процес формування власне української концепції історії України. Зроблено чимало, особливо у сферах ранньомодерної і модерної історії; помітно повільніше проходить він у перегляді домінуючих концептуальних засад, витвореного ще в радянську добу, образу середньовіччя. Тим не паче її контури уже явно окреслилися. У цьому потоці творення достовірної панорами минулщини, як на мій погляд, назріла потреба переосмислення багатьох принципово важливих проблем для осягнення сутності події/подій середини й другої половини XVII ст. і її/їх місця, ролі та значення як в українській, так і в центрально-східній, східній і південно-східній європейській історії. Впровадження вченими до наукового обігу великого масиву нового джерельного матеріалу, вихід у світ десятків монографічних досліджень і сотень статей підштовхує до усвідомлення необхідності перегляду ряду існуючих ще з другої половини XIX ст. означень сутності національно-визвольної, конфесійної, соціальної й політичної боротьби середини й другої половини XVII ст., які й нині залишаються домінуючими.

Одним із основних з-поміж них стало поняття **“Хмельниччина”** (**“Хмельнищина”**), в утворенні й поширенні якого провідну роль відіграли спочатку М. Костомаров і П. Куліш, а пізніше – М. Грушевський. І справа полягала не тільки у назві, що носила радше не наукове, а публіцистичне смислове навантаження (адже ніхто, наприклад, з дослідників не характеризував повстання під проводом Т. Костюшки “Костюківщиною”, англійську революцію – “Кромвелівщиною”, а правління Наполеона – “Наполеонівщиною” тощо). Адже вона не адекватно відображала зміст подій, зводячи його до, позбавленого політичного (державного) потенціалу, стихійного антипольського й антикатолицького руху мас, очолюваного козацьким гетьманом (на її негативний аспект слушно звертав увагу Ю. Мицик<sup>3</sup>). А насамперед у тому, що обмежуючи хронологічні рамки національно-визвольної боротьби 1648-1657 рр., штучно відсікала її від наступних подій, перетворюючи у самостійне історичне явище. Воднораз, ввівши до наукового вжитку термін “Руїна”, яким характеризував перебіг подій упродовж 1663-1687 рр., М. Костомаров, мимо

своєї волі, посприяв утвердженню в історіографії згаданого смислового розмежування, хоча у своїх працях “Гетьманство Виговського”, “Гетьманство Юрія Хмельницького” та “Руїна” зображував їх складовими єдиного процесу боротьби за “самобутність” України (Малоросії).

У радянську добу, відповідно до ідеологеми “возз’єднання України з Росією”, “Визвольна війна українського народу” обмежувалася, зрозуміло, 1654 роком, залишаючи за її “бортом” наступні події, які начебто не мали нічого спільного з нею. У період незалежності України виразно окреслилися **дві тенденції: фактична реанімація творчого доробку** істориків другої половини ХІХ – початку ХХ ст. щодо обмеження національно-визвольних змагань гетьманом Б. Хмельницького (“Хмельниччина”) себто 1648-1657 рр. та **“омолодження” початку часів “Руїни”** з 1663 р. до 1658-1659 рр. Відповідно такого концептуального бачення вимальовується наступна картина: упродовж 1648-1657 (8) рр. відбувається потужна Національно-визвольна війна з багатьма її позитивними надбаннями, а через рік-два після смерті Великого гетьмана козацька Україна поринає у смертельний для неї вир “Руїни”, яка зображується ареною безтямної боротьби старшин за владу.

Навмисне приділив так багато уваги вступним нотаткам аби наголосити на складнощах теоретичного осягнення сутності подій середини й другої половини ХVІІ ст. й нагальній актуальності переосмислення (уточнення) існуючих в історіографії характеристик й оцінок. Як на наш погляд, для досягнення поставленої мети доцільно збагнути сутність наступних проблем, які пропонуємо структурувати за таким планом:

1. *Причини революції.*
4. *Характер революції та її типологія.*
3. *Хронологічні межі революції.*

### **1. Причини революції**

Аби збагнути сутність події, що спалахнула 1648 р., вкрай важливо вияснити її причини. Не можна сказати, що дослідники їх не з’ясовували. Проте далеко не завжди вони розглядалися у комплексі з врахуванням місця й ролі у визріванні революційного вибуху, поза увагою залишалося висвітлення психологічних чинників, особливості ментальності населення південного і південно-східного регіонів тогочасної України. Традиційно (ще з радянських часів) на чільне місце часто виносяться й нині причини соціально-економічного характеру. В жодному разі не применшуючи їхньої значимості, все ж не вони відіграли визначальну роль у його визріванні. І на це слід звернути особливу увагу. Важливо збагнути, що **основний**

## **вузол українсько-польського протистояння зав'язувався саме у сфері національно-релігійних відносин.**

Вельми показово, що переважна більшість польських і частина українських (П. Кралюк, Н. Яковенко й інші) істориків й нині продовжують уникати у своїх працях визнання факту національно-релігійного упослідження українців (русинів), починаючи з ухвал Пйотрковського синоду (1577 р.) польського духовенства й до 1648 р., намагаючись переконати читача у тому, що Річ Посполита була державою “надзвичайної релігійної толерантності”. З якою метою, всупереч десятків, якщо не сотень, свідчень джерел, замовчується, а відтак фальшується, цей аспект польської політики відносно українського населення? Відповідь очевидна: уникнути трактування його боротьби, що спалахнула 1648 р., як національно-визвольної, звівши її сутність до постулатів домінуючої у польській історіографії концепції “домової (себто громадянської) війни” у Польщі (звідсіля її назви – “козацька війна”, “козацько-польська війна”, “козацька революція” тощо). Чому так трактують ці події польські історики зрозуміти можна, чому українські – ні.

У зв'язку з чим доцільно навести кілька визнань сучасників подій першої половини XVII ст. Так, у 1613 р. шляхтич Я. Щасний-Гербут у творі “Розмисел про народ руський” відверто визнавав: “... знаю добре про те, що з ними (русинами – В.С.) діється, почавши від Брестського з'їзду. Знаю добре, як на сеймиках подають їм надію, а на сеймах із них сміхи ладнають. На сеймиках обіцяють, а на сеймах шикають. На сеймиках братами називають, а на сеймах – відщепенцями. Це я знаю, бо все це правда. Але чого вони хочуть од того шляхетного народу, якою радою і якою метою вони керуються? Того я в жодний спосіб збагнути не можу. Бо коли хочуть, щоб Русі не було в Русі, – то це річ неподобна, і це все одно, якщо порівняти, якби їм захотілося, аби море було поблизу Самбора, а Бершадя неподалік Гданська”<sup>4</sup>. Волинський чашник Л. Деревинський, виступаючи на сеймі 1620 р., підкреслював: “А хто ж, о живий Боже, наочно не бачить, що великих турбот, гніту і нестерпних кривд відносно релігії давній руський народ зазнає? Почнемо з Кракова в Короні... Саме в великих містах церкви запечатані, церковні маєтки зруйновані, в монастирях замість ченців тримають худобу... Через те діти вмирають нехрещені, тіла померлих без церковного обряду, як падало, вивозять з міст, без шлюбу люди в розпутстві живуть, без сповіді й святих тайн умирають... Придивись ще до образ і нечуваного гноблення – хіба не гноблення народу нашого руського те, що, обминаючи інші міста, робиться у Львові? Хто додержує грецької віри і не перейшов в унію, той не може проживати в місті, міряти ліктем і квартою і бути прийня-



тим у цех; не дозволяється проводити за церковним обрядом тіло померлого жителя міста і відкрито приходити до хворого з тайнами Божими... Коротко сказати: давно вже великі й нечувані утиски терпить наш руський народ як у Короні, так і в Великому князівстві Литовському”<sup>5</sup>.

Формальне визнання сеймом 1632 р. і королем (“Диплом” 1633 р.) прав і свобод православної Церкви не припинили утиски православних. Як відзначалося в інструкції волинської шляхти послам на сейм 1645 р., “релігія грецька ... такі утиски терпить... в вільній і свобідній Речі Посполитій польській, яких не терплять і греки-християни в турецькій неволі: забрані в православних церкви, монастирі і кафедри, забороне-не вільне відправлення служби, бідні православні вмирають без причастя, не можуть прилюдно відправляти похоронів; у Любліні, Сокалі, Белзі та інших містах через відібрання церков православні мусять потайки ховати своїх померлих у підвалах і своїх домах”<sup>6</sup>. Маємо також визнання тогочасного єврейського хроніста зі Заслава (сина рабина), котрого аж ніяк не можна запідозрити у симпатіях до українців. Зауважував у написаній праці, що “майже всі православні магнати і пани зрадили своїй вірі і перейшли до папської, а православний народ став усе більше впадати у злидні, зробився зневаженим і ницим, й перетворився у кріпаків і слуг поляків і навіть, особливо відзначимо, євреїв”. Констатував факти, коли пани “піддавали їх (себто русинів – В.С.) важким і гірким мукам, спонукаючи їх перейти до панської віри”<sup>7</sup>.

Важливо з’ясувати основні напрями наступу на православ’я, українську мову й освіту. Пропоную виокремити такі:

➤ усунення православних у містах від участі в органах самоврядування, створення їм перешкод у заняттях ремеслами, промислами й торгівлею. Внаслідок чого на середину XVII ст. у сфері економічного життя найбільших міст (Львова, Кам’янець-Подільського, Києва, Луцька й ін.) провідну роль уже відігравали поляки й представники інших національностей та етнічних груп. Православним єпископам заборонялося засідати у сенаті;

➤ масове закриття православних храмів і монастирів, відібрання у них маєтностей і земельних володінь, які часто передавалися уніатам. Водночас повсемісно споруджувалися костьоли і кляштори, яким щедро роздавалися земельні володіння та маєтки, створювалися найсприятливіші умови для діяльності католицьких орденів, особливо єзуїтського. За свідченням анонімного автора “Літопису Самовидця “... уже на Україні що городок, то костел бил”<sup>8</sup>. Сумлінно виконувалися поради Папи Урбана VIII королю Сигизмунду III, висловлені у листі від 10 лютого 1624 р.: “Нам треба старанно повиривати затруєне корін-

ня і пообрізувати ушкоджені гілки. Бо інакше всі країни заростуть дикими хащами і те, що повинно бути Господнім раєм, стане поволі розсадником отрути і пасовищем драконів. А про те, що це дуже легко може трапитися на Русі, свідчить теперішнє нещастя. Бо звідтіля запеклий ворог католицької релігії – схизматицька ересь – поширює страхіття безбожних догм на сусідні провінції... Встань королю, славетний поразками турків і ненавистю до безбожників. Візьмись за зброю і щита, і якщо цього вимагає публічне спасіння, задуши гадину, заразу цієї чуми мечем і вогнем...”<sup>9</sup>. Варто прислухатися до роздумів відомого польського дослідника Я. Тазбіра, що у першій половині XVII ст. католицька пропаганда розробляла погляд на Корону Польську як обложену фортецю, “атаковану звідусіль еретиками”. І не випадково саме у католицизмі шляхта починала вбачати фундамент свого панівного становища в державі, гарантію влади над підданими й невід’ємну складову своєї спільноти. В її свідомості формується погляд, який передбачав ідентифікацію понять “шляхтич”, “поляк”, “католик”, як невід’ємних складових єдиного образу, а будь-який виступ проти католицизму трактував як загрозу становим привілеям<sup>10</sup>;

➤ постійно діюча практика приниження й знуцання над релігійними почуттями православних: примус виплачувати десятину на користь католицької Церкви; заборона відправляти святі таїнства й обряди; висміювання православних священників і змушування їх виконувати повинності, що зневажали їхній статус тощо;

➤ дискримінація вживання української мови, що неухильно, за сприяння владних структур, витіснялася з ужитку не тільки у діловодстві, але і з суспільно-політичного життя, спілкування шляхти, інтелігенції, заможного міщанства і козацтва. Спроби частини патріотично налаштованої шляхти за допомогою протестів на сеймах (1606, 1632, 1638 рр.) спинити експансію польської мови зазнали невдачі;

➤ перешкоди у розвитку української освіти. Не є таємницею факт протидії польських властей діяльності братських шкіл; відкриттю навчальних закладів, де б українці опановували латинь. Зокрема, король відхилив у 1633 і 1634 рр. клопотання київського митрополита перетворити Київську колегію в академію й універсалами 1635 і 1648 рр. не дозволив викладати у ній ряд предметів. Восени 1634 р. було заборонено фундувати школи з викладанням латинської мови і друкарні для друкування книг латинською мовою на теренах Брацлавського, Волинського й Київського воєводств.

Зрозуміло також, що у жодному випадку не можна ігнорувати й причин, які визрівали в **соціально-економічній сфері**. Радимо звернути увагу на найголовніші з-поміж них. Це:

➤ виникнення й загострення непримиренних суперечностей між козацьким господарством (протофермерського типу) й близьким до нього за типологією господарством покозачених посполитих і слобожанців, що утверджувалися у 20-40-х рр. XVII ст. у південному й південно-східному регіонах України (північна лінія яких умовно проходила по містах Умань-Тетіїв-Біла Церква-Київ-Переяслав-Лубни-Миргород-Полтава), з одного боку, й поширенням сюди фільварково-панщинною системою господарювання, яке ґрунтувалося на праці закріпаченого селянина у шляхетському маєтку, з другого;

➤ антагоністична суперечність суспільно-політичної організації “козацького устрою” й існуючої середньовічної (феодалної) структури річпосполитського суспільства. Козацькі “права”, “свободи” і “вольності” окреслювали конкретний обсяг соціальних та політичних прав козаків як особисто вільних людей, котрі належали до певного соціального стану. Поняття особистої свободи асоціювалися у козаків з їхньою соціально-політичною, правовою та духовною суверенністю. Вони усвідомлювали себе особисто вільними людьми, які підлягають винятково козацькому праву і присуду, а також шанують свободу совісті.

Згадані “права”, “свободи” і “вольності” означали, зокрема, права і свободи у сфері козацького землеволодіння, майнових та спадкових прав, козацького устрою, судочинства і демократії<sup>11</sup>. А відтак витворена Військом Запорозьким суспільно-політична організація відзначалася передусім **демократичністю** і ґрунтувалася на таких принципах:

- невизнання соціальної системи феодалної залежності; культ свободи особистості;
- рівність у праві власності на землю й сільськогосподарські угіддя;
- свобода у виборі займатися промислами й торгівлею;
- вільний вступ до козацької спільноти будь-кого незалежно від майнового становища, станової, національної (етнічної), релігійної/конфесійної приналежності за умови прийняття православ'я;
- право обирати й бути обраним до органів самоврядування й судочинства.

Необхідно обов'язково, вивчаючи сутність українських подій, що спалахнули у середині XVII ст., збагнути наступне. Опустивши, за влучним висловом О. Компан, “ідею свободи з небес на землю”<sup>12</sup>, козацтво з його устроєм соціального, економічного й побутового життя в очах посполитих (насамперед селянства) набуває образу “земного ідеалу” буття вільної людини. Як справедливо наголошував В. Смолій, “У свідомості безпосереднього виробника з'явилося і закріпилося стереотипне уяв-

лення про козака як людину, вільну від будь-яких обов'язків (крім військового) перед паном і державою, але яка користувалася особливими імунітетними правами (особиста свобода, право на володіння землею, своя юрисдикція тощо)". Водночас "Особа, котра деякий час перебувала у козацькому середовищі, залишала його вже не звичайним дрібним шляхтичем чи знедоленим селянином, а людиною, збагаченою життєвим досвідом якісно нового рівня, який багато в чому вже не відповідав канонам та нормам середньовічного суспільства"<sup>13</sup>. Саме тому масове покозачення посполитих у колонізованих регіонах Півдня і Південного-Сходу України набрало масового характеру й перетворило їх у гігантську "ливарню", в якій у жорстоких умовах щоденної боротьби за життя "відливалися" й гартувалися нові людські характери, якісно відмінні від феодално залежних і закріпачених осіб, **"виковувався" особливий тип особистості, для котрого свобода бачилася альфою й омегою способу життя, мислення, поведінки.** Вольові, енергійні й вишколені у військовій справі козаки і покозачені посполиті психологічно ладні були швидше загинути зі зброєю у руках, захищаючи свої цінності, ніж перетворитися у кріпаків.

Ці риси уже яскраво проявилися у повстаннях 30-х рр., коли більшість козаків і покозачених посполитих пліч-о-пліч боролася проти національно-релігійних утисків "руського народу" й потенційної загрози перетворення у панських підданих. Саме у них викристалізовувалося розуміння необхідності спільних дій супроти ворога. Взимку 1638 р. королівські комісари, призначені для "розв'язання" козацького питання, у звіті наголошували на тому, що Річ Посполита "має таки зрозуміти й зробити висновок, що так само як важливо відібрати свободи у власних хлопів, аби не могли шаленіти, так ще більш потрібно утримувати у порядку самих козаків: бо ані хлопів без козацького титулу й проводу, а ні козаки без хлопської сили обійтися не можуть"<sup>14</sup>;

➤ різке погіршення соціально-економічного становища посполитих і частини дрібної шляхти внаслідок бурхливого розвитку фільварково-панщинного господарства, що стрімко розширювалося на центральні, південні й південно-східні регіони. У 40-х рр. на західноукраїнських землях Волині, у західних і північних районах Поділля панщина вже сягала до 3-5 днів на тиждень, а кріпаки перетворювалися в об'єкт купівлі-продажу. Анонімний автор "Дискурсу про теперішню війну козацьку чи хлопську" (1648 р.), не приховуючи правди, констатував: "Мусимо і те визнати, що велику ненависть (русинів – В.С.) зміцнювали і поширювали великі податки, незвичайні побори, часті поволовщини, оренди, монополії, рогове, копитове, вагове й тому подібні обтяження... Це перекон-

ливо проявилось тепер, коли хлопи власних панів люто мучили, катували й вбивали..., дорікаючи й помщаючись за кривди, зневагу й прикрощі, яких зазнавали від них самих та їхніх урядників”<sup>15</sup>;

➤ образливо-цинічні форми визиску орендарів, серед котрих чимало перебувало євреїв. За визнанням згаданого Г. Ганновера, останні “стали там (у Русі – В.С.) повсемісно управляючими і господарями (у містах – В.С.). Це і стало причиною жахливого лиха”<sup>16</sup>. За даними одного з учасників подій 1648 р., “У значній мірі жиди є причиною цієї війни і козацького повстання, бо в Україні всюди жиди немало взяли в оренду в панів мастків, броварень, гуралень, млинів, пасік, цда, мит і накладали на підданих суворі данини й збільшували роботизну”<sup>17</sup>.

В жодному випадку не можна обминати мовчанкою фактору потужного деструктивного впливу наведених вище чинників на базові інстинкти населення, придушення яких (на що першим звернув увагу відомий культуролог і соціолог П. Сорокін<sup>18</sup>) проковує революції. Особливо важливу роль у вибуху української зіграли репресії таких із них:

➤ інстинкту власності. Адже добре відомо, що у 20-40-х рр. козаки, посполиті й частина дрібних шляхтичів розорювалися, втрачаючи землі, домівки, нажите майно, внаслідок зловживань урядників і панів, каральних дій владних структур, свавілля жовнірів й орендарів, систематичних нападів татар, стихійних лих тощо;

➤ інстинкту самозбереження. Його деструкція в осіб, котрі належали до вище названих соціальних станів і груп, під впливом перелічених вище чинників, а також додаткових до них голодівок й епідемій (особливо чуми та холери), призводила до втрати у них боязні смерті, “звички” до неї, відмови у послуху, дотриманні усталених (звичаєвих) норм поведінки й моралі, накопиченню ненависті до всього оточуючого;

➤ інстинкту свободи, притлумлення якого породжувало у душах людей незгасиме вогнище ненависті до всього, що пригноблювало й утискало його, а також живило почуття помсти за зневажену гідність.

З’ясування причин революції вимагає до себе **обов’язково комплексного підходу** з метою досягнення цілісного, якщо можна так висловитися, панорамного, погляду на них, бо всі вони тісно перепліталися й накладалися одна на одну. Й вважаємо помилковою існуючу й нині практику виокремлювання з цього єдиного процесу визрівання революційного “спалаху” того чи іншого його сегменту (найчастіше “козацького” та “національно-конфесійного”), так як вона не дозволяє рекон-

струювати адекватно реаліям картину й слугує джерелом підживлення живучості таких характеристик революції як “козацька війна”, “козацька революція”, “козацько-польська війна” тощо. Хоча ще майже 100 років тому М. Грушевський надзвичайно точно розкрив сутність переплетеного вузла суперечностей в Україні, що породили глибоку кризу, витвореної у Речі Посполитій моделі соціально-політичних, конфесійних й між-національних відносин на 1648 р. “Все зв’язувалося в оден безконечний ряд національних кривд, в оден образ поневолення “руського народу” Польщею, Ляхами, і даремно силкувалися тодішні політики, так як роблять се деякі нинішні історіографи, розбити сей образ на відокремлені недогади чи кривди соціальні чи політичні, коли в почутях, в свідомості українських людей він зливався в одно нероздільне поняття національного поневолення... Польська національна політика, яка змагала до того, щоб спольщити верхні верстви українські (так само білоруські, або литовські), – взагалі все що підіймалося над рівнем поневоленого люду, – тепер збирала гіркі овочі сих своїх успіхів. Все що панувало і утискало, було “лядське”-походженням, вірою, культурою, духом. Все “руське” було поневолене. Все що стояло в таборі пануючих, все що заступалося за нього – ото-тожнювалося з польським, було “лядським” незалежно від свого походження”<sup>19</sup>. Таким чином, у палітрі суперечностей домінуючим виступало українсько (русько)-польське протистояння, що внаслідок поступливості польської політичної еліти, набрало антогоністичної гостроти, смертельно небезпечної й водночас трагічної для обох народів. І намагання (свідомі чи неумисні) затушувати його чи якось загладити, висувуючи на чільне місце соціальний аспект (у дусі постулатів “домової війни”) – конфлікт між козацтвом і посполитими з одного боку, урядовою політикою й шляхтою з другого – є не чим іншим ніж фальшуванням історичної достовірності.

## 2. Характер революції та її типологія

Вивчення сотень джерел дає підстави стверджувати, що з літа 1648 р. козацьке повстання надзвичайно швидко (упродовж червня-липня) переросло у всезагальне повстання українського населення Речі Посполитої, що водночас **трансформувалося у національну революцію** (липень-листопад), яка охопила всі без винятку етноукраїнські землі Корони Польської й Великого князівства Литовського, включаючи Берестейщину, Підляшшя, Холмщину, Надсяння, Пінський і Мозирський повіти. Для вияснення сутності події, що вибухнула, вкрай важливо збагнути органічно поєднані між собою характер й мету боротьби козаків і поспільства. На вересень 1648 р. уже дуже виразно появилися **дві фундаментальні** складові її змісту. Це –

**національно-визвольна, антикатолицька, антиуніатська й антиіудейська спрямованість**, а також **соціальна** – націлена на ліквідацію домінуючої феодальної моделі соціально-економічних відносин. Саме вони, а не вимоги заможнішого козацтва домоглися збільшення реєстру до 12 тис. осіб, скасування «Ординації» 1638 р., поновлення традиційних «прав і свобод» й обумовлювали характер і мету боротьби сотень тисяч повстанців (щонайменше бл. 0,7-0,8 млн. осіб).

Джерела (а їх десятки і десятки) однозначно промовляють наступне: повсталі маси мали рішучий намір знищити польське гноблення й добитися **незалежності Русі від Речі Посполитої**. Торкнемося інформації лише кількох з них. Так, уже на початку червня з'являються перші відомості про вбачання у Б. Хмельницькому «нового Мойсея», котрий «звільнить їх від ляхської неволі».<sup>20</sup> Сучасник й учасник подій цього року анонімний автор «Римованої хроніки» підкреслював:

*«Не тільки до Хмеля йшли, а теж особливо до Кривоноса,  
До різних званих полковників, але кожен як оса.  
«На ляхів, ляхів» зразу бунти починаються,  
Ляха, єврея по скринях, ямах, полицях, улоговинах шукають,  
Навіть у русі, своїх братів, в землі, в гною, у воді, в дереві  
Не влежав у вбиральні, за шкірою, ні в роті».*

А гасло повстанців звучало так:

*«Бий, забий, знищ, нехай лядської крові й краплі не буде в  
руських краях,  
І пам'ять про її запах нехай перед руським носом не смер-  
дить».<sup>21</sup>*

Подільський суддя Л. М'ясковський 20 серпня повідомляв аноніму, що «не від Бару і не 6 полків, а тільки 6 хоругв зібравши, подністрянське селянство, опришки, так сильно загрожували селам, що тут, з цієї сторони Медобору, позабирали всі стада й бидло. Вони плондрують всі міста й містечка, тиранського вбивають ляхів як урядовців, так і підданих з дітьми..., а в Студониці, в Дунайгороді, в Ступинах, в Балині вони вже захопили собі абсолютну владу»<sup>22</sup>. У середині вересня анонім, перебуваючи у Львові, констатував: «вже повстання Руське і присяглий з поганями (себто татарами – В.С.) натовп хлопства, опанувавши всю Україну, Київське, Подільське, Брацлавське, Чернігівське воєводства і більшу частину Волинського, міста всі, замки, фортеці... здобули, висікли, костюли пограбували, святині потоптали, шляхти так багато, католиків, ксьондзів повбивали...»<sup>23</sup>. Як підкреслював галицький стольник А. М'ясковський, «вся Русь по самі Львівські передмістя повстала поголовно»<sup>24</sup>. А захоплені у кінці серпня – на початку вересня до полону під стінами Кам'янця-Подільського

левенці (подільська назва опришків – В.С.) на тортурах засвідчили, що «жодного зв'язку й союзу з козаками не мають, **а самі добровільно, з огидою ставлячись до рабства, не в силі стерпіти польського панування, підняли зброю проти негвармовних гнобителів** (виділено нами – В.С.)»<sup>25</sup>.

Величезна кількість джерел зберігає інформацію і про надзвичайно масовий і затятий характер соціальної боротьби посполитих супроти панування шляхти (незалежно від етнічної чи конфесійної приналежності), кріпацтва, усіх форм феодальної залежності, визиску орендарів тощо. І, на що б радили насамперед звернути увагу – так це на органічне (нерозривне) поєднання даного аспекту боротьби з національно-визвольним і релігійним. Безсумнівно з липня місяця вона переросла в одну з найпотужніших Селянських війн в історії Європи, яка, на відміну від них, завершилася у червні 1652 р. перемогою посполитих на теренах вивореної Української держави. Вже у кінці травня 1648 р. брацлавський воєвода А. Кисіль помітив той факт, що повстанці «піддають вогню й мечу лише один шляхетський стан» й зробив наступний висновок: розпочалася «жахлива селянська війна». А трохи пізніше уже визнавав, що до «самого Бугу жодного шляхтича не залишилося: або втік, або впав трупом». У кінці червня уже не сумнівався у тому, що «вже точно все хлопство втягнулося у цю війну»<sup>26</sup>. На початку липня шляхтич С. Марцинкевич у листі до аноніма змалював вражаючу картину масового характеру повстання у Чернігівщині й Сіверщині. «До них (повстанців – В.С.) приєднується величезна маса селян, а особливо будників з Сівера і звідусіль величезною масою, великими полками йдуть до них..., а як здобудуть Чернігів, на що сподіваються, то мають сягнути до Бихова, до Шклова і до Могилева... У панських і шляхетських маєтностях вони так піднялися, що панів мають за ніщо...»<sup>27</sup>. Не менш масштабно розгорталася соціальна боротьба у Поділі, Волині й Галичині. Як стверджував литовський підстолий, «повстала вся Україна, лється шляхетська кров, хлопства незліченна кількість знесла майже все Брацлавське воєводство»<sup>28</sup>.

Беззаперечним є той факт, що як національно-визвольна й конфесійна боротьба, так і соціальна **супроводжувалася усіма її руйнівними ексцесами**: розправами зі шляхтою, урядниками, орендарями, католицьким духовенством, поляками, євреями; погромами, грабежами, розбоями тощо. Зрозуміло також, що у цьому смерчі ненависті, яка вирвалася назавні, загинули тисячі винних і безвинних осіб, що впади жертвою помсти за довгі роки зневаги й насильств з боку панівних і привілейованих верств і соціальних груп, католицького й уніатського духовенства, урядників, євреїв-орендарів тощо. Як пояснювали свої вчинки міщани Вільковець (Поділля),



«знущалися ляхи над нами живими, а ми тепер будемо (глумитися) над вашими кістками й дітьми»<sup>29</sup>. Не має найменших сумнівів у тому, що небачене за потугою й масштабами повстання українців влітку й восени 1648 р., в основі своєї залишалося стихійним й спроби Б. Хмельницького взяти його під контроль успіхів не мали. Його політичні плани й домагання повсталих мас істотно різнилися й не дивно, що влітку радикально налаштований наказний гетьман М. Кривоніс користувався у них більшим авторитетом ніж гетьман. А відтак на користь думки, аби трактувати ці події «Хмельниччиною», не має жодних переконливих аргументів (підстав).

Домінування жорстокостей і стихійності аж ніяк не за-свідчувало **відсутності в них політичних цілей та соціальних ідеалів**, яких намагалися втілити у своє життя. Так, саме влітку-восени в українців стався вибух, за означенням видатного історика Я. Дашкевича, дисперсного націоналізму, в основі якого лежала (як для поневоленої нації) «ненависть (цілком реальна і неміфічна) до чужоземних загарбників». Сповна поділяю висловлену ним думку, що «нації піднімалися на національно-визвольні змагання – звичайні селянські маси без елітарної ідеології, але з цілком націоналістичним ставленням до своїх національних поневолювачів»<sup>30</sup>. Показово, що вже у червні 1648 р. захоплений до полону під Баром козак повідомив кам'янецькому старості П. Потоцькому, що «вже держава від вас, ляхів, перейшла до нас – козаків»<sup>31</sup>. У джерелах знаходимо чимало інформачії про те, що повстанці хочуть «відбирати замки до самого Володимира», не мають намірів «утихомирюватися» до тих пір, допоки не дійдуть «до Вісли», щоб «ляцької крові й краплі» не залишилося «у руських краях», «загнати поляків за Віслу» та звільнити від них «Руську землю, а саме: добитися «відокремлення Русі від Корони». Автор згадуваного раніше «Дискурсу...» попереджав польську спільноту про реальну загрозу ситуації, за якої козаки «повністю виб'ються з підданства Корони Польської» й «утворять собі нову козацьку Річ Посполиту чи Руське князівство»<sup>32</sup>. А сучасник подій (секретар короля Владислава IV, а згодом польський історик) В. Рудавський занотував: «Русь тріумфувала начебто з повернення до своїх давніх вольностей і відсунення кордонів Польщі аж до Вісли».<sup>33</sup>

Обов'язково слід враховувати, що йшлося не тільки про емоції, наміри, плани. Козаки й покозачене поспільство на усіх звільнених теренах, руйнуючи річпосполитську політичну систему, водночас творили власну – українську. Цей процес надзвичайно інтенсивного державотворення всіляко стимулювався зверху – гетьманом і генеральною старшиною й ініціювався і реалізовувався знизу не тільки збоку козацьких полковників, сотників отаманів, але й покозачених мас, котрі обирали

з-поміж себе за козацьким зразком полкову й сотенну адміністрацію, що виконувала владні функції на місцях. Як зауважував В. Смолій, «Козацький присуд» і «козацькі порядки» в практичній діяльності повсталого народу означали не що інше, як створення власних органів управління, побудованих на зразок козацького кола, виведення цілих сіл та регіонів з-під юрисдикції шляхти, проведення низки радикальних соціальних реформ (ліквідація великого магнатського землеволодіння і відробіткової ренти, перерозподіл земельних угідь усередині громади тощо).<sup>34</sup> Масове покозачення охопило й південь Великого князівства Литовського. «... Починаючи від Валишевичів до Мозиря і Річиці, стільки є сіл і вотчин, всі покозачилися і поклялися один одному захищатися до останнього, – читаємо в одному з джерел, – і якби довелось гультайству цьому відступати, тоді і селяни повинні вирушити з ним з цих країв на Україну. Міста, які об'єдналися і покозачилися, – це говорить (один із полонених повстанців – В.С.), – Мозир, Річиця, Гомель, Турів, Лоїв, Бабура та інші».<sup>35</sup> Відбувалося також паралельно творення нових, власне українських, органів міського самоврядування. Вони не тільки масово виникали у Лівобережжі й Правобережжі, але у серпні-листопаді утворювалися й функціонували у Руському і Бельзькому воєводствах (Теребовлі, Долині, Заболотіві, Дрогобичі, Рогатині, Яворові й ін. містах).

Отже, на листопад 1648 р. основними завояваннями повсталого народу були: звільнення майже всіх етноукраїнських земель від іноземного поневолення, злам річпосполитської системи й творення української, основним структурним елементом якої ставало відродження Української держави; перехід влади до рук нових владних структур; ліквідація панщини, кріпацтва й феодальних форм залежності; формування нового соціуму, в якому не знайшлося місця князям, магнатам і шляхті, а також євреям-орендарям; започаткувався грандіозний перерозподіл великої і середньої земельної власності на користь козацької, селянської та міщанської тощо. І, що особливо важливо, вони стали плодами не тільки воєнних дій, національно-визвольної війни з Річчю Посполитою, але в неменшій, якщо в не більшій мірі, істотних перетворень у найважливіших сферах буття народу, здійснених зусиллями як гетьманської влади, так і повсталих мас.

І **великою трагедією** для повсталих мас стала **політична вузькоглядність** більшості його очільників, включаючи Б. Хмельницького. На відміну від їх рішучих намірів і дій добитися незалежності, вона ще залишалася у полоні ягеллонської ідеї, яка передбачала збереження політичної й територіальної цілісності Речі Посполитої. В історіографії до сьогоднішнього дня явно ігноруються негативні наслідки Замостянських

переговорів із посланцем новообраного короля Яна Казимира й ухвали 21 листопада військової ради, щодо укладення перемир'я. Вони засвідчили існування непримиренних відмінностей у підходах до розв'язання основних завдань боротьби: створення незалежної Руської (Української) держави й нових (за козацьким зразком) соціально-економічних відносин, які б базувалися на праці вільної людини на вільній землі. Так, радикально налаштоване угруповання старшин, очолюване наказним гетьманом полковником М. Кривоносом і полковником П. Головацьким, наполягало на тому, щоб «з цих країв (себто зайнятих західних меж визволених українських земель – В.С.) не вступалися й довели до перемоги «цю війну» («не трактатами, а щастям, яке їх супроводжує»). Б. Хмельницький та його однодумці погодилися на укладення перемир'я і, що особливо було неприйнятним, відведення армії на терени «України» (тобто традиційного козацького регіону). І на загальновійськовій раді гетьман спромігся, використовуючи власний авторитет і підтримку прихильників замирення (переважно з реєстрових і заможних козаків), нав'язати більшості свою волю.<sup>36</sup> Таким чином, всі здобутки (і на цьому слід наголосити!) соціально-економічного й військово-стратегічного характеру, досягнуті внаслідок 3-х розгромів польської армії, переможного повстання влітку-восени та вступу на польські терени, перекреслювалися начебто після зазнання нищівної поразки.

Наслідуючи логіку дослідників, котрі схильні вважати завершення визвольних змагань не в досягненні/проваді поставлених цілей та наявності/відсутності волі і сил продовжувати боротьбу, а в окремих епізодичних подіях (смерть чи зміна гетьманів, укладення/зрив угод й ін.), маємо підстави вбачати у ньому їх закінчення невдачею. Проте, таке трактування було б помилковим, оскільки радикально налаштовані старшини, козаки й посполиті не визнали умов перемир'я, прагнучи не допустити поновлення польських порядків й відстояти політичні й соціальні завоювання, всупереч позиції Б. Хмельницького та його оточення. Наштовхнувшись на масове невдоволення козацтва відступом армії й переосмислюючи наслідки Західного походу, гетьман у другій декаді грудня розпорядився залишати залоги у поселеннях на схід від умовної лінії р. Горинь – м. Кам'янець-Подільський<sup>37</sup>, засвідчуючи у такий спосіб чинність функціонування утворених державних інституцій, що підлягали його (а не королівській) верхній владі. Як обурюювався 20 січня А. Кисіль (очолював тепер польське посольство, що прямувало на перемовини з козацькою старшиною), «від Случі почавши, аж до Чигирина розташоване військо Хмельницького... Хто коли чув у Зв'язелі раду Війська Запорозького?»<sup>38</sup>.

І що кидається у вічі? У час перемир'я (тривало до кінця травня 1649 р.) надзвичайно інтенсивно (у багатьох аспектах навіть глибше і масштабніше у порівнянні з 1648 р.) проходили процеси розбудови держави й утвердження нової моделі соціально-економічних відносин, які, зрозуміло, знаходилися за сферою воєнних дій і не були породжені ними. **По-перше**, серед значної (якщо не більшої) частини старшини починає укорінюватися бачення мети боротьби ні в чому іншому, як тільки у досягненні незалежності від Речі Посполитої. Уже у другій половині січня 1649 р. серед городян Смоленська поширилися чутки про її наміри добиватися аби польський монарх «передав би Київської і Білої Русі (Білою Руссю нерідко тоді маркувалися українські землі – В.С.) правління на їх гетьманську волю», а йому б «до Києва і до всіх білоруських міст ні в суд і ні в що не вступався. І на тому б король і пани рада (себто сейм – В.С.) присягнули і записом укріпили...»<sup>39</sup>. Український посол С. Мужилівський, котрий на початку року виїхав до Москви, вперше на рівні дипломатичних переговорів офіційно заявив іноземцям про те, що звільнена територія «стала вже їх козацька земля, а не польська і не литовська», і тут вони «живуть собі вільно». І підкреслив, що у майбутньому продовжуватимуть боротися з поляками «всією силою, щоб їм всі ті місця, де живуть люди православної християнської віри, **від поляків визволити**, щоб люди православної віри були вільні, а полякам до цих міст не було діла»<sup>40</sup>. Маємо також інформацію одного з джерел, що на лютевій старшинській раді у Переяславі, зібраної з приводу майбутніх перемовин з польською комісією А. Киселя, старшини піддали гетьмана гострій критиці за те, що «відступив від Замостя і не йшов вглиб Польщі...»<sup>41</sup>.

**По-друге**, укладена 24 лютого угода з польськими дипломатами про продовження перемир'я до 7 червня (цього дня мали розпочатися переговори щодо укладення повночинного договору), вперше передбачала визнання (нехай тимчасове) де-юре існування Української держави, західні кордони якої визначалися по лінії м. Кам'янець-Подільський – р. Горинь, а північні – по р. Прип'ять<sup>42</sup>.

**По-третє**, акумулюючи власні погляди на мету боротьби й помисли соратників, Б. Хмельницький упродовж першої половини 1649 р. сформулював засадничі положення української державної ідеї, що складала серцевину політичних цілей національно-визвольних змагань кінця 40-х – середини 70-х рр. XVII ст. Внаслідок невдачі її реалізації, вона стала для прийдешніх поколінь українців, (включаючи сьогоднішні) нетлінним священним заповітом у боротьбі за незалежність. Усвідомлення їхньої сутності вкрай важливе для вияснення змісту, а відтак й типології, досліджуваної події. Вони наступні:

➤ обґрунтування права українців на творення незалежної держави від Речі Посполитої: «а нас Бог від них визволив – короля ми не обирали і не коронували і хреста йому не цілували». Російський посол Г. Унковській, перебуваючи у травні в Чигирині, довідався від старшин, що «гетьман і Військо Запорізьке і вся Русь Київська під владою польського короля і панів бути не хочуть»;

➤ соборність самостійної держави, до складу якої мали увійти всі етноукраїнські землі «по Львів, Холм і Галич». А, «ставши на Віслі, – відзначав гетьман, – скажу дальшим ляхам: сидіте, мовчіте, ляхи»;

➤ тяглість державного життя русинів, в силу якої розглядав утворювану державу спадкоємницею середньовічної Русі, починаючи з часів володарювання Володимира й інших «благочестивих великих князів». <sup>43</sup>

Як слушно зауважував М. Грушевський, «Програма незалежної від Польщі України від січня 1649 р. вже не сходила з столу Хмельницького...»<sup>44</sup>. Аби реалізувати цю ідею, він, вирушаючи у похід у червні 1649 р. (Польща у кінці травня поновила воєнні дії), розробив план комбінованого удару по Речі Посполитій, що передбачав її розгром, оволодіння Варшавою і Краковом та утвердження «Руського князівства» у межах від Перемишля й Вісли до «московських кордонів»<sup>45</sup>. Він провалився виключно з-за спротиву Іслам-Гірея, котрий виявився рішучим противником появи на її розвалинах незалежної Русі (України). Маємо відверте визнання А. Кисіля, що «якби хан під Зборовом **над нами не змилювався, то вже б нам він** (Б. Хмельницький – В.С.) **кінець зробив** (виділено нами – В.С.)»<sup>46</sup>

Не менш затята боротьба продовжувалася і в сфері соціальних відносин, яка органічно переплітатися з національно-визвольною. **По-перше**, показачені посполиті Белзького Руського, Волинського (окрім південно-східної частини) й Подільського (за винятком східного регіону) воєводств, залишені українськими полками (упродовж грудня 1648 – березня 1649 рр.), з окремими козацькими сотнями чинили мужній спротив підрозділам польської армії, магнатів і заможньої шляхти. Зазнавши поразок, окремі загони повстанців (наприклад, С. Височака) з боями відступили на «козацьку» територію. Незважаючи на придушення основних вогнищ боротьби, шляхта не змогла поновити свого панування над підданими й змусити їх виконувати повинності. Тому скликані нею у березні 1649 р. сеймики у Волинському і Руському воєводствах прийняли відповідні ухвали про скликання посполитського рушення й сформування майже тисячного підрозділу для «вложення підданських сердець у давний послух» та боротьби з повстанцями. У квітні-травні спостерігався новий спа-

лах виступів посполитих, для боротьби з якими 5 травня волинська шляхта ухвалила створити 1,5 тис. підрозділ. Як констатував незабаром мозирський підкоморій Т.М. Обухевич, «Звідсіля сипляться рої збунтованого поспільства і ними заповнений увесь тракт між Горинню і Случчю»<sup>47</sup>.

Особливо масштабною виявилася боротьба покозачених подолян, котрі, створивши полк, спільно зі загонами левенців у січні-лютому вели жорстокі бойові дії з польськими підрозділами, наступ яких спромоглися зупинити в районі Бару. Всупереч Переяславському перемир'ю, у березні 10-12 тис. польська армія перейшла у наступ, однак не змогла прорватися далі Бару й врешті-решт відступила до Меджибожа, за який точилися сутички у квітні-червні 1649 р.<sup>48</sup>. Їй вирішальну роль у зриві планів польського командування оволодіти всіма теренами Подільського воєводства відіграли власне покозачені посполиті, котрі тільки у Летичівському повіті утворили 6 козацьких полків<sup>49</sup>.

**По-друге**, в жодному випадку не слід ігнорувати того факту, що після укладення Замостянського перемир'я Б. Хмельницький дозволив шляхті повертатися до маєтків (магнатам заборонялося з'являтися до тих з них, які розташовувалися у традиційному козацькому регіоні й Лівобережжі) й видавав універсали до посполитих, зобов'язуючи віддавати «всіляке шанування і послушенство панам». Водночас застерігав шляхту не проявляти «ніякої злоби ні до своїх підданих, ні до руської релігії»<sup>50</sup>. Проте ця політика зазнала повної невдачі, бо покозачені посполиті на теренах, що підлягали українській владі, масово, зі зброєю у руках, виступили у захист соціально-економічних завоювань, не допускаючи панів і їх урядників до маєтків. А ті з них, котрі стали козаками (служили у Війську Запорізькому), аж ніяк не хотіли повертатися до них у підданство.

До честі гетьмана, він вчасно збагнув хибність зробленого кроку й зі свого боку у грудні 1648 – лютому 1649 рр. не вдавався до репресій супроти «бунтівників», а під час перемовин 23 лютого з польськими комісарами повідомив, що він не «відступиться» від черні «по Люблин і Краков», бо «то права рука наша, – люди, которіє, холопства не витерпів, ушли в козаки». А відтак до тексту Переяславського перемир'я вніс пункт про заборону шляхті й «державцям» повертатися до маєтностей, розташованих у козацькій Україні (за межами лінії Кам'янець-Подільський – р. Горинь – р. Прип'ять)<sup>51</sup>. Як зазначав А. Кисіль 21 січня, «почавши від Случі й до Чигирина розташоване військо Хмельницького й увесь плебс аж до цього часу залишається озброєним у козацькому титулі і вважає за краще підлягати самому Хмельницькому, ніж своїм панам (котрим і до домівок не має як приїжджати»<sup>52</sup>. Майже через

місяць повідомляв королю: «... нікому не вільно до своєї маєтності. І ми, котрі маємо тут маєтки, лише здаля на них дивимося»<sup>53</sup>. Джерела інформують про те, що «... хлопи не хочуть бути підданими панів, а хочуть бути собі вільними», «бунтівні селяни ... не бажають миру...», «чернь запевняла, що за Горинь не впустить ляхів...» тощо<sup>54</sup>. Згадуваний А. Кисіль у квітні зробив висновок: «всі, котрі нещодавно вийшли з підданства панам і отримали козацький титул, миру не хочуть, розуміючи, що він поверне їх до підданства...»<sup>55</sup>.

**Важливо пам'ятати наступне:** саме прагнення посполитих домогтися реалізації двоєдиної мети – незалежності від Польщі та козацького статусу – стало **визначальним чинником** надзвичайно успішної мобілізації українського війська упродовж кінця квітня – першої половини червня 1649 р. Як занотував Самовидень, «Так усе, що живо, піднялося в козацтво...»<sup>56</sup>. Наприклад, на Чернігівщині вони свято вірили, що є «такий універсал Хмельницького аби всі, хто в Бога вірує, збиралися до громади як чернь, так і козаки, запевняючи, що вже потім панів не буде і ми є на тому, щоб жодного шляхтича не було і на мир дозволити не хочуть»<sup>57</sup>. У цілому ж, за даними анонімного автора однієї з реляцій, «хлопство всієї України своїм минулим щастям покладає на Хмельницького надію, бо у тому застається розумінні, що з такою великою силою Річ Посполита вже ніколи не зможе зрівнятися, а тому стверджує, що коли тільки Хмельницький захоче, то всього докаже і достеменно зможе **їх з підданства Речі Посполитої звільнити** (виділено нами – В.С.)»<sup>58</sup>.

Наведений у статті фактологічний матеріал дозволяє, як на наш погляд, збагнути (зрозуміло лише в основних рисах) наступне: **по-перше**, причини спалаху у 1648 р. національно-визвольної, релігійної та соціальної боротьби носили всеукраїнський характер і визріли в усіх сферах буття народу. А відтак і зумовлений ними виступ набув надзвичайно великого розмаху і потуги. Його обсяги поширення й участі кількості населення були **вражаючими і небаченими до того часу в історії не тільки України, але й Східної, Центральної й Південної Європи**. Поза сумнівом він належав до наймасштабніших національно-визвольних і соціальних рухів середньовічної й ранньомодерної Європи. І аж ніяк його не можна «втиснути» у прокрустове ложе типового поняття «**повстання**» («козацьке», «народне», «визвольне», «національно-визвольне», «велике українське» й інші означення), бо воно не тільки явно обмежує територіальний ареал його поширення та масовість участі у подіях населення (за нашими дуже приблизними підрахунками, прямо й опосередковано у рух втягнулося щонайменше 50-60% дорослого чоловічого населення, здатного носити зброю), але й вихолощує **основне – спрямованість на розбудову незалеж-**

## **ної національної держави й нової (відмінної від існуючої) моделі соціально-економічних відносин.**

Поняття «**війна**» («козацька», «визвольна», «національно-визвольна» й ін. означення) лише частково пояснює сутність руху, а саме: воєнний аспект боротьби за незалежність з Річчю Посполитою, затіняючи чи обходячи мовчанкою його соціально-політичні аспекти, що одночасно відбувалися в Україні, – розбудову її політичної системи, насамперед державних інституцій, внутрішньої політики уряду, формування нового суспільства й докорінні зміни у соціальній структурі населення, формах земельної власності й типології господарств, процес становлення нової політичної еліти й політичної культури тощо. А відтак, враховуючи кардинальність трансформацій у традиційному суспільстві, масштаби, зміст, характер і форми боротьби та її цілі, схильні вважати, що 1648 р. почалася **революція** (типологічно близька до Нідерландської (1566-1609 рр.), спрямована на виборення незалежності, розбудову самостійної держави й витворення у ній нової моделі, якісно відмінної від існуючих у Центральній, Південній та Східній Європі. Поділяємо тлумачення змісту поняття “революція”, запропоновані відомими фахівцями у цій галузі знань С. Хантінгтоном та С. Нойманом. Так, перший з них характеризує її як «внутрішні швидкі, фундаментальні і насильницькі зміни у панівних цінностях і міфах суспільства, його політичних інститутах, соціальній структурі, керівництві, способах діяльності і політиці уряду»<sup>59</sup>. Другий вбачає у ній «... радикальну зміну політичної організації, соціальної структури, характеру контролю над власністю і панівно-го міфу про суспільний лад...»<sup>60</sup>.

Попри певну (не суттєву) відмінність у їх змісті, вони дозволяють побачити головне, притаманне революціям, – наявність **фундаментальних змін** в основних сферах буття суспільств. І принципово важливо збагнути, що власне перетворення такого масштабу відбувалися в Україні. Зокрема, у **політичній сфері** – це злам польської політичної системи й витворення замість неї української з усіма її підсистемами: інституційною, комунікативною, функціональною та культурною. Постає Українська держава з ефективно діючими центральними і місцевими органами влади, своїми адміністративно-територіальними поділом, армією, правом і судочинством. Розпочався інтенсивний процес становлення якісно нової політичної еліти.

У **соціальній сфері** здійснено ліквідацію існуючої до 1648 р. польської моделі соціальної структури суспільства і характеру відносин між станами і соціальними групами. З неї було “вичавлено” українських і польських князів, магнатів, панів, шляхту (за винятком частини дрібної), католицьке й уніатське духовенство, євреїв-орендарів, урядників, інонаціональний міський



патриціат. “Шаблею” скасовується феодальна система соціальних відносин. У новому суспільстві Гетьманщини привілейоване становище зайняло козацтво, яке залишалося **“відкритим”** до вступу до нього представників інших верств і прошарків, включаючи селянство. Кардинально змінилося становище останнього, котре з феодально-залежного й закріпаченого стану перетворилося у стан дрібних, особисто вільних, землеробів, які володіли правом власності (вочевидь, розділеною з державою) на землю і сільськогосподарські угіддя. Українські міщани стали господарями у своїх містах, повністю формуючи органи самоврядування. Істотно змінилися умови існування православного духовенства, котре тепер не зазнавало утисків і знаходило повну підтримку з боку органів української влади.

Не менш глибоких перетворень зазнала **сфера форм власності та господарювання**. Так, було ліквідовано велику (магнатську), середню й, за незначним винятком, дрібну шляхетську власність, власність католицької й уніатської Церков, короля (Корони Польської), шляхетське та єврейське орендне землеволодіння. На її місці постала земельна власність козаків, посполитих й Української держави. Стався грандіозний перерозподіл земельної власності (яскраво засвідчений у “Щоденнику” П. Халебського, котрий у середині XVII ст. перебував у козацькій Україні). Він підкреслював, що козаки і посполиті “розподілили землі й угіддя поміж собою”, дерева у лісах “вирубували, корчували й спалювали на пні, вируби орали й ріллю засівали”, позначаючи при цьому межі своїх ділянок “огорожами”<sup>61</sup>. Внаслідок чого зникає фільварково-панщинне господарство, що базувалося на кріпацтві й панщині, й утверджуються індивідуальне селянське й козацьке (протофермерське) господарства, ефективність яких виявилася незрівняно вищою за фільварок і господарство закріпаченого селянина.

Не менш глибокі відбувалися зміни у **політичній культурі соціуму, його самосвідомості, ментальності тощо**. На теренах козацької України “панівна за польської влади ідеологія шляхетського сарматизму та католицької контрреформації поступилася новій ідеології вільного козацького товариства та православ'я. Почуття окремішності та руська самосвідомість набули нових функцій через старий міф шляхетської свободи і рівності: нове суспільство базувалося на ідеї, згідно з якою козацька шабля принесе йому визволення”<sup>62</sup>. Сповна поділяємо міркування В. Матяш, що “на середину XVII ст. система вироблених Військом Запорозьким цінностей фактично почала визначати ціннісні орієнтації українців як нації...”<sup>63</sup>. Вони полягали у наступному:

- система орієнтацій на становий козацький автономізм спочатку трансформується у програму політичної автономії

козацької України, а в першій половині 1649 р. – в ідею створення **незалежної** держави;

- формується уявлення про **соборність** держави, до складу якої мали увійти всі етноукраїнські землі, включаючи Перемишль, Ярослав, Львів, Галич, Володимир, по “Люблін і Краків в цілому туди, куди лише сягають імена й церкви Руські”<sup>64</sup>;

- у свідомості еліти й козацтва укорінюються ціннісні орієнтації на політичну єдність Гетьманщини;

- у духовному світі різних прошарків суспільства надзвичайно інтенсивно відбувалося формування цінностей **“національного патріотизму”**, витворення якісно нового образу своєї Вітчизни – “Матері-України” (вперше у символічному зображенні червоної калини) й усвідомлення себе **“українським народом”**. За козацькою Україною починає закріплюватися назва **“Україна”**, а за витвореною державою – **“Українська держава”**;

- сталася **кардинальна ломка** усталених стереотипів психології та свідомості у раніше залежного (закріпаченого) селянства. В його уявленнях праця на власній землі набувала символічно-сакрального смислу, бо “навіть Господь оре ниву і сіє хліб”<sup>65</sup>. Тепер ідеал розв’язання питання отримання землі в особисту власність вбачався **у займанщині, що стала дивовижним витвором соціокультурного обживання** земель і сільськогосподарських угідь. Водночас особиста свобода стає альфіою й омегою соціальної поведінки;

- у полум’ї революції виковувався ментально **новий тип Людини**, котра відзначалася сильною волею, енергійністю, цілеспрямованістю й, за висловом філософа С. Кримського, “зі збуреною, бунтівною душею, що схильна до героїчної авантюри, готова до жертви та подвигу”. Саме такі люди, “за характеристикою Гоголя, міряли відстані своїх мандрівок відрізками чутності пострілу і з яких ніхто не бажав бути спостерігачем світової драми, а тільки її актором. Такі особи “вогняної душі” і стали суб’єктами барокової культури в Україні...”<sup>66</sup>. Саме тому українсько політична культура формувалася як культура учасницького типу.

А тепер, шановний **Читачу**, поставимо собі запитання: чи спроможні поняття “повстання” чи “війна” розкрити сутність фундаментальних змін у різних сферах буття українського народу, що відбулися у козацькій Україні? Як на мій погляд, ні! Вони пояснюються лише одним поняттям – **“революція”**. Так як у ній основним завданням стояло виборення незалежності утвореної держави й досягнення нею соборності, додаємо до нього означення **“національна”**. Адже від його розв’язання (нерозв’язання) залежала доля усіх без винятку соціально-економічних, релігійних, ідеологічних, культурних і навіть ментальних перетворень. А відтак мимохить зринає друге запитан-

ня: чому по сьогоднішній день у свідомості українського суспільства продовжують панувати уявлення про ці події як “повстання”, “війна” чи “Хмельниччина”? Причин є чимало, проте хочу зосередити увагу на найголовнішій, а саме: глибокому укоріненні (навіть на рівні підсвідомості) упродовж сотень років у ній **концепту національної неповноцінності**. Ми ніяк не можемо / не хочемо зрозуміти того, що у нас, в Україні, у середині XVII ст. спалахнула подія, якій за масштабами участі населення, а також вчинених перетворень **не було рівних у Європі** упродовж XVI – першій половині XVIII ст. Нам надзвичайно важко збагнути, що саме в **Україні** (якби у Німеччині, Австрії, Польщі, Іспанії чи у будь-якій іншій країні, то, без сумніву, сприйняли це як доконаний факт) відбувся **унікальний** в історії середньовічної та ранньомодерної Європи випадок державотворення й кардинальних перетворень у суспільстві, що звершувалися потенціалом не традиційного привілейованого стану (дворянством), а козацтвом і покозаченим поспільством (у тогочасному розумінні – **простолюдом**).

А чи існує хоча б приблизне уявлення у наших фахівців, науково-педагогічних працівників, учителів й інших груп інтелігенції, не кажучи вже про решту населення, щодо **масштабу жертв**, які приніс наш народ на Алтар **Незалежності і Свободи**? Сумніваюсь! За нашими приблизними підрахунками, з кінця 40-х до середини 70-х рр. XVII ст. від воєнних дій, захоплення ясиря, голодовок й епідемії безповоротні втрати населення складали бл. **70%** (у Правобережній Україні – **понад 90%**)! Враховуючи, що його чисельність на 1648 р. складала бл. **4,5-5 млн. осіб**, то вони сягали бл. **3,1-3,5 млн. осіб**! Жоден з європейських народів не заплатив у середньовічній і ранньомодерній історії такої колосально-жахливої ціни за право жити у своїй незалежній соборній державі відповідно до здобутих соціокультурних завоювань. І про ці небачені волелюбність, героїзм, стійкість і самопожертву написано надзвичайно мало повістей, романів, поетичних творів, не знято жодного сучасного кінофільму, не увічнено хоча б в одному монументальному пам'ятнику. Мертві мовчать, коли живі втрачають історичну пам'ять, байдужіють до свого минулого, не відчують совістливої потреби духовної спорідненості з пращурами. І цей розрив у свідомості народу золотого ланцюга пам'яті діянь покоління, якщо його не відновити, неминуче обернеться для нього спочатку виродженням, а пізніше асиміляцією та зникненням. Адже **відречення від самого себе** завжди є **самогубством**!

### 3. Хронологічні межі революції

**По-перше**, як нами уже відзначалося, історики не особливо переймаються виясненням верхньої межі революційних по-

дій. Проведений у травні 2004 р. у Санкт-Петербурзі “круглий стіл” з проблеми термінології й хронології історії України XVII ст. за участі провідних українських і зарубіжних дослідників цієї епохи переконливо це засвідчив. Адже вони по-суті відмовилися від її в’яснення на основі аналізу власне часу завершення епохальної боротьби українців, відштовхуючись від врахування стану розв’язання її завдань й досягнення мети. Зусилля науковців зосередилися, на жаль, на пошуку **не істини**, а **оптимального терміну** (“повністю аполітичного”, “нейтрального”), який би “знімав” необхідність займатися в’ясненням завершення “Національно-визвольної війни”. А відтак більшість задовольнилася терміном **“Хмельниччина”**, хоча В. Брехуненко й Ю. Мицик слушно піддали його критиці<sup>67</sup>. Дана ситуація у науковому світі в принципі й не змінилася нині. Переважна частина істориків продовжує обмежувати хронологічні рамки національно-визвольної боротьби серединою XVII ст.

**По-друге**, звертаємо увагу читачів на той факт, що обмежуючи її верхні рамки смертю Б. Хмельницького (серпень 1657 р.) чи укладенням Гадяцького договору (вересень 1658 р.), ніхто з них не обґрунтував їх аналізом подій, які б засвідчували завершення боротьби чи то здобутою перемогою, чи то отриманою поразкою. Не робляться навіть спроби довести, чому власне ці, а не інші події, вважаються рубежем, який відокремлює “Національно-визвольну війну” від наступних явищ і процесів української історії. Адже добре відомо, що ні смерть гетьмана, ні укладення Гадяцького договору не розв’язали жодного зі завдань революції. Вони стали важливими, але не вирішальними епізодами боротьби за незалежність. Також не має підстав вбачати у громадянській війні 1658-1663 рр., обумовленої загостренням соціально-політичної боротьби й втручанням у неї сусідніх держав (Московії, Речі Посполитої й Криму), початок “Руїни”. Адже вона промовляла лише про появу глибоких кризових явищ, що згодом в основному були подолані. Але ж не є таємницею той факт, що кризові явища були невід’ємною складовою усіх революційних рухів у Європі упродовж XVI-XVIII ст.

Показово, що самі учасники Української революції з обох сторін (української й польської) вбачали у подіях кінця 40-х – першої половини 70-х рр. XVII ст. складові одного і того ж процесу. Наприклад, 22 лютого 1671 р. городові козаки звернулися з листом до запорізьких з нагадуванням, що напередодні 1648 р. поляки “важким ярмом підданства обклали наш народ український; а якщо було перед війною добре, то не потрібно було ніколи Війську Запорозькому з ними воювати. Тепер же, **двадцять і кілька літ воюємо** (виділено нами – В.С.), у багатьох битвах багато крові пролили і голів своїх наклали”<sup>68</sup>. 28 березня цього ж року гетьман П. Дорошенко повідо-

мив курфюрста бранденбурзького Фрідріха-Вільгельма, що, **починаючи від Б. Хмельницького, й до нині** (виділено нами – В.С.) Військо Запорозьке й “увесь народ Руський” борються проти “польського ярма” і поляки розділили “наш край” на дві частини: одну “продали” Московії, а другу хочуть “перетворити у Дике Поле”<sup>69</sup>. Зі свого боку, польська сторона також вбачала у подіях 60-х – 70-х рр. продовження “козацької війни”<sup>70</sup>.

**По-третє**, постає слушне запитання: коли і чим, як на погляд автора статті, завершилася революція? Внаслідок агресивних дій Московії, Речі Посполитої та Порти супроти правобережної Гетьманщини (а вона відіграла провідну роль у революційному процесі) її охоплює глибока криза. Розпочалося масштабне й неухильне руйнування державних інституцій, знищення поселень й населення. Воно призвело до загибелі ядра Української держави, символічним актом припинення його існування стала капітуляція у вересні 1676 р. П. Дорошенка. Велими показово також, що укладений у жовтні 1676 р. польсько-турецький Журавнинський договір вже не передбачав існування у Правобережжі “Української держави”, визнаної у жовтні 1672 р. Бучацьким договором. Саме тому схильні вважати, що Українська революція у **вересні 1676 р.** завершилася поразкою, бо мети не було досягнуто й не реалізовано головних її завдань. Основним здобутком революційної боротьби стало існування Лівобережної Гетьманщини, як автономного державного утворення у складі Росії, остаточно знищеного на початку 80-х рр. XVIII ст. А в Правобережжі у наступні десятиріччя після вересня 1676 р. так і не вдалося поновити функціонування державних інституцій, незважаючи на зусилля І. Самойловича, Ю. Хмельницького, І. Мазепи, С. Палія та П. Орлика, що слугує ще одним переконливим аргументом на користь думки про завершення революції саме у 1676 р.

Отже, аналіз джерел і наукової літератури дає підстави стверджувати про існування комплексу причин революційного вибуху 1648 р. За своїм масштабом, характером, змістом і метою боротьби, а також завданнями, які доводилося розв’язати, вона становила собою національну революцію, що завершилася поразкою 1676 року.

### Примітки:

1. Чухліб Т. «Руїна» Гетьманщини чи боротьба за утвердження української козацької держави? (Спроба започаткувати нову дискусію щодо одного історичного терміну // *Україна в Центрально-Східній Європі (з найдавніших часів до кінця XVIII ст.)*. Київ, 2004. Вип. 4. С. 473-503.
2. Дашкевич Я. Постмодернізм та українська історична наука // *Дашкевич Я. «... Учи неможними устами сказати правду. Історична есеїстика (1489-2008)*. Київ, 2011. С. 342-343.

3. Круглий стол по проблеме терминологии и хронологии истории Украины XVII в. // *Украина и соседние государства в XVII веке: материалы международной конференции*. Санкт-Петербург, 2004. С. 249.
4. Тисяча років української суспільно-політичної думки: у дев'яти томах. Київ, 2001. Т. 2. Кн. 2. С. 179-180.
5. Там само. С. 277-278.
6. Історія України в документах і матеріалах. Київ, 1941. Т. 3. С. 118.
7. Еврейские хроники XVII столетия (Эпоха «Хмельниччины»). Москва, 1897. С.85.
8. Літопис Самовидця / видання підготував канд. філол. наук Я.І. Дзира. Київ, 1971. С. 51.
9. Правда про унію. Документи і матеріали. Львів., 1981. С. 42-43.
10. Tazbir J. Polskie przedmurze chrześcijańskiej Europy: mity a rzeczywistość historyczna. Warszawa, 1987. S. 58-71; Tegoż. Państwo bez stosów i inne szkice: Prace wybrane. Kraków, 2001. T. 1. S. 196-209.
11. Сас П.М. Витоки українського націотворення. Київ, 2010. С. 215.
12. Компан О. Кипень у «казані історії» // *Вітчизна*. 1986. № 9. С. 184.
13. Смолій В.А. Феномен українського козацтва (замість передмови) // *Історія українського козацтва*. Нариси у двох томах. Київ, 2006. Т. 1. С. 8, 12.
14. Національна бібліотека України ім. В.І. Вернадського (далі – НБУВ). ІР. Ф. II. Спр. 13402. Арк. 451 зв.
15. Pisma polityczne z czasów panowania Jana Kazimierza Wazy 1648-1668. Zebrala i opracowała Stefania Ochmann-Staniszevska. Wroclaw, 1989. T. 1. S. 5-6.
16. Еврейские хроники... С. 90.
17. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника (далі – ЛННБ). ВР.Ф.5. Спр. 189/II. Арк. 108.
18. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. Москва, 1992. С. 272-285.
19. Грушевський М. Історія України-Руси. Київ, 1995. Т. 8. Ч. 2. С. 129.
20. Ковальський Н.П. Мьщык Ю.А. Анализ архивных источников по истории Украины XVI – XVII в. Днепрпетровск, 1984. С. 51.
21. Джереда з історії Національно-визвольної війни українського народу 1648-1658 рр. / упорядник: док. іст. наук, проф., протоієрей УПЦ Київського Патріархату о. Юрій Мицик. Київ, 2002. Т. 1: (1648-1649 рр.). С. 499-500.
22. Мицик Ю. Буремний 1648 рік (добірка неопублікованих джерел) // *Національно-визвольна війна українського народу середини XVII століття: політика, ідеологія, військове мистецтво*: зб. ст. Київ, 1998. С. 302.
23. Michałowski J. Księga pamiętnicza. Kraków, 1864. S. 193.
24. Бібліотека музею Чорторийських (далі – БМЧ) (Краків). ВР. Спр. 143. Арк. 140: Бібліотека Національна (далі – БН) (Варшава). ВМФ. № 6691.
25. Там само. Спр. 142. Арк. 680: БН ВМФ. № 6713.
26. ЛННБ. ВР. Ф. 5. Спр. 225/II. Арк. 110; Воссоединение Украины с Россией. Документы и материалы в трех томах (далі – ВУР). Москва. 1953. Т. 2. С. 28-29; Rawita-Gawroński F. Sprawy i Rzeczy Ukrainskie. Lwów, 1914. S. 85.

27. Мицик Ю. З нових документів про Національно-визвольну війну українського народу (1648-1658 рр.) на Сіверщині // *Сіверянський літопис*. 1998. № 2. С. 5-6.
28. Бібліотека Польської академії наук (далі – БПАН) (Краків). ВР. Спр. 1062. Арк. 270.
29. ЛННБ. ВР.Ф. 5. Спр. 189/II. Арк. 129.
30. Дашкевич Я. Дослідження націоналізму. Вступні нотатки // *Дашкевич Я. «... Учи неложними устами сказати правду»*. Исторична есеїстка (1989-2008). Київ, 20011. С. 748.
31. ЛННБ. ВР. Ф. 5. Спр. 225/II. Арк. 88-88 зв.
32. Pisma polityczne... Т. 1. S. 9.
33. Rudawski W.J. Historia Polska. Petersburg; Mohylew, 1855. S.38.
34. Смолій В.А. Феномен українського козацтва... С.12.
35. Документи об Освободительной войне украинского народа 1648-1654 гг. (далі – ДОВ). Київ, 1965. С.105.
36. ЛННБ. ВР.Ф 4. Спр. 1321/II. Арк. 183-185.
37. Смолій В.А., Степанков В.С. Українська державна ідея XVII – XVIII століть: проблеми формування, еволюції, реалізації. Київ, 1997. С. 47.
38. Державний архів у Кракові (далі – ДАК). Ф. 465. Спр. 41. Арк.83-84.
39. Заборовский Л.Б. Католики, православные, униаты. Проблемы религии в русско-польско-украинских отношениях конца 40-х – 80-х гг. XVII в. Документы. Исследования: источники времени гетманства Б.М. Хмельницкого. Москва, 1998. Ч.1. С. 28-29.
40. Крип'якевич І.П. Богдан Хмельницький. Львів, 1990. Вид друге, випр. і допов. С. 226.
41. Джерела з історії... Т.1. С.281.
42. Документи Богдана Хмельницького (1648-1657) / упорядники І. Крип'якевич та І. Бутич (далі – ДБХ). Київ, 1961. С. 104-105.
43. Воссоединение Украины с Россией. Документы и материалы в трех томах (далі – ВУР). Москва, 1953. Т.2. С.117-119, 152-158.
44. Грушевський М. Історія України-Руси. К., 1997. Т. 9. Ч.2. С. 1494.
45. ДАК. Ф. 465. Спр. 41. Арк. 128; ЛННБ. ВР. Ф. 5. Спр. 189/II. Арк. 264; Спр. 3882/II. Арк.58 зв.; Джерела з історії... Т. 1. С. 279-281, 288-289.
46. ДАК. Ф. 465. Спр. 31. Арк. 77.
47. ЛННБ. ВР. Ф. 103. Спр. XI. № 26; Степанков В.С. Антифеодальна боротьба в роки Визвольної війни та її вплив на формування Української держави (1648-1654). Львів, 1991. С. 54-56, 60, 63; Степанков В.С. Селянська війна 1648 – перша половина 1652 років: основні події, періодизація, особливості, наслідки // *Україна в Центрально-Східній Європі (з найдавніших часів до кінця XVIII ст.)*. Київ, 2005. Вип. 5. С. 280-282, 284.
48. Смолій В.А., Степанков В.С. Селянство в процесі розбудови Української держави в середині XVII ст. (1648-1657 рр.) // *Історія українського селянства*. Київ, 2006. Т. 1. С. 187-188; Степанков В.С. Антифеодальна боротьба ... С. 60-62.
49. ЛННБ. ВР. Ф. 5. Спр. 225/II. Арк. 226; Центральний державний історичний архів України (далі – ЦДАУ) (Київ). Ф. 1230. Оп. 1. Спр. 13. Арк. 6-7.

50. ЛННБ. ВР. Ф. 5. Спр. 189/II. Арк. 185; ЦДІАУ. Ф. 1230. Оп. 1. Спр. 194. Арк. 36; Документи Богдана Хмельницького... С. 87; Szajnocha K. Dwa lata dziejów naszych 1646, 1648. Lwów, 1869. Т. 2. S. 395.
51. ВУР. Т. 2. С. 118; ДБХ. С. 105.
52. ДАК. Ф. 465. Спр. 41. Арк. 83.
53. ДОВ. С. 203.
54. ЛННБ. ВР. Ф. 5. Спр. 189/II. Арк. 210; Сборник статей и материалов по истории Юго-Западной России. К., 1916. Вып. 2. С. 132; ЦДІАУ. Ф. 1230. Оп. 1. Спр. 13. Арк. 5.
55. Grabowski A. Ojczyzste spominki. Kraków, 1845. Т. 2. S. 31.
56. Літопис Самовидця. С. 57.
57. ДАК. Ф. 452. Спр. 363. Арк. 371.
58. БМЧ. ВР. Спр. 144. Арк. 682.
59. Цит. за: Эйзенштадт Ш. Революция и преобразование обществ. Сравнительное изучение цивилизаций. Москва, 1999. С. 46.
60. Цит. за: Сисин Ф. Чи було повстання Богдана Хмельницького революцією? Зауваги до типології Хмельниччини // *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. Просфонима. Історичні та філологічні розвідки, присвячені 60-річчю академіка Ярослава Ісаєвича*. Львів, 1998. Вип. 5. С. 574.
61. Халебський П. Україна – земля козаків. Подорожній щоденник / Упорядник Микола Рябий. Київ, 2008. С. 64, 91.
62. Сисин Ф. Чи було повстання... С. 576.
63. Матях В. Формування системи політичних цінностей козацької громади та її укорінення в суспільну свідомість // *Історія українського козацтва*. Нариси у двох томах. Київ, 2006. Т. 1. С. 162-163.
64. Бібліотека Варшавського університету. ВР. Спр. 1957. Арк. 931; Акты Южной и Западной России. Санкт-Петербург. 1872. Т. 7. С. 30-31; Архив Юго-Западной России. Київ, 1908. Т. 6. Ч. 3. С. 294-297; Грушевський М. Історія ... Київ, 1997. Т. 9. Ч. 2. С. 1331, 1432-1436; Kubala L. Wojna brandenburska i najazd Rakoczego w roku 1656 i 1657. Lwów, (s.a.). S. 144-145.
65. Апанович О. За плугом Господь іде (Агрокультура українського селянства й козацтва в контексті ідей Сергія Подолинського та Володимира Вернадського). Севастополь, 1998. С. 6-8.
66. Кримський С.Б. Феномен українського бароко // *Історія української культури*. У п'яти томах. Київ, 2003. Т. 3. С. 80.
67. Круглый стол по проблеме терминологии и хронологии истории Украины XVII в. // *Украина и соседние государства в XVII веке: материалы международной конференции*. Санкт-Петербург, 2004. С. 219-231.
68. Бібліотека Баворовських. ВР. Спр. 255. Арк. 12 : БН. ВМФ. № 2227.
69. БЧ. ВР. Спр. 1376. Арк. 178-180.
70. Архів головний актів давніх. Ф. 3. Спр. 25. Арк. 64-66.

*The subject, brought in the article, is a complex of theoretical understanding. Indeed, for the last and a half century scientists have formulated many different concepts, notions and terms, some of which have become bookish, if not axiomatic, for the modern reader. However, not all of them adequately reflect the essence of national liberation, religious and social struggle of the Cossacks and the common people in*



*the middle and the second half of the XVII century. We attempt to offer the different, qualitatively different from the dominant conception of its causes, essence, nature and typology. It is quite clear that the author is expressing his own judgment, does not claim to the definitive truth and is well aware that they have a disputable nature.*

**Key words:** *revolution, national liberation war, typology, chronological framework, “Khmelnitskiy”, “ruin”, Cossacks, common people, Cossack Ukraine, Hetmanate.*

Отримано: 20.12.2017

УДК 94:355.422(477.41-81)«1918»

**Олексій Струкевич**  
(м. Вінниця)

### **БІЙ ПІД КРУТАМИ** (дидактичні матеріали на допомогу студентів та учителів)

*У статті на основі аналізу різноманітних джерел, описані події, що пов'язані з підготовкою, ходом і наслідками бою під Крутами 29 січня 1918 року. Запропоновані матеріали можуть використовуватися при вивченні першої війни між більшовиками та УНР, як у старшій школі, так і в вищій школі у курсі історії України XX століття.*

**Ключові слова:** *студенти, учні старших класів, більшовики, станція Крути, А. Гончаренко, Муравьов, УНР.*

Тема бою під Крутами надзвичайно активно представлена у публіцистичній та художній літературі. Водночас розвідок наукового характеру написано небагато. Головною причиною цього, на думку дослідниці О. Бойко, є відсутність офіційних документів, політичного чи військового характеру, про чисельність військ, озброєння, командування, втрати під Крутами, який би допоміг фахівцям відтворити об'єктивну картину подій<sup>1</sup>. Проте, збираючи уривки розрізнених даних у систему, історики теж перетворюють тему Крут у предмет наукового аналізу<sup>2</sup>.

Тому науковці користуються лише спогадами. А спогади, як відомо, несуть на собі відбиток симпатій чи антипатій людини до позицій, рішень та дій тієї чи іншої політичної сили, особистості, завжди мають суб'єктивний характер. Сучасні дослідники вважають, що сьогодні найбільш правдивим джерелом про бій під Крутами є спогади безпосереднього учасника і командира бою Аверкія Гончаренка.

З'ясувати питання перебігу бою під Крутами студенту-практиканту, учителів історії допоможе видання «Крути. Січень 1918 року: документи, матеріали, дослідження, кіносценарій / Історико-культурологічне товариство «Герої Крут»; упорядник Ярослав Гаврилюк. Київ: Видавничий центр «Промісвіт», 2008. 840 с. У збірнику використані документи та ма-

теріали Центрального Державного архіву вищих органів влади і управління України (ЦДАВО України), Державного архіву м. Києва (ДАМК), Бібліотеки ім. О. Ольжича, м. Київ, Львівської наукової бібліотеки ім. В. Стефаника НАН України.

**Перша українська Військова школа імені Богдана Хмельницького – один із захисників Києва.** Стереотипно вважають, що під Крутами червону російсько-більшовицьку гвардію стримували студенти й гімназисти. Водночас випускають з кола уваги той факт, що вирішальну роль в обороні Бахмача, а потім станції Крути, відіграла Перша Юнацька Військова школа імені гетьмана Богдана Хмельницького. До складу школи входило 4 сотні по 150 юнаків, озброєних гвинтівками й 18 кулеметами. Юнаків очолювали 20 старшин. Школу було скомплектовано з юнкерів колишніх російських військових шкіл, переважно з закінченою середньою освітою. Юнацька школа мала 2 курси. У грудні 1917 р. після оголошення Леніним війни проти УНР старший курс школи було відправлено у Бахмач – вагомий залізничний вузол, який прикривав залізничний шлях на Київ з боку Гомеля, Брянська, Орла, Білгорода, Харкова.

У зв'язку з ускладненням ситуації на північно-східному напрямі тодішній український командувач отаман Юрій Капкан 22 грудня 1917 р. викликав до себе Аверкія Гончаренка – командира куреня Юнацької школи, призначив «командантом» оборони Бахмача і наказав з рештою юнацької школи виїхати до Бахмача. Сотника (капітана) було попереджено, що особливо сподіватися на допомогу не варто.

Військова школа, утримувала місто й станцію Бахмач. Поряд з молодими військовиками воювали й 50 добровольців з місцевого вільного козацтва, що сформувалося для захисту міста від дезертирів з фронтів Першої світової війни. Більше ніж місяць на далеких підступах до станції Бахмач молоді військовики вели постійні сутички з невеликими загонами більшовиків.

**Загострення ситуації під Бахмачем.** З наближенням основних сил Муравйова у першій декаді січня зав'язався важкий бій за станцію Макошин. Не маючи можливості стримати ворога, учні Першої Української військової школи підірвали мости через річку біля Макошина і відступили до станції. Автор спогадів Б. С-ко не розповідає про деталі бою за Макошин. Тому нам відомо лише, що в цьому бою юнаки «майже загубили, як бойову одиницю, свій броньовий потяг». Коли потяг підійшов до станції, «більшовики розстріляли його майже впритул». З повідомлення Б. С-ка, ми можемо припустити, що Аверкій Гончаренко повідомив телефоном Генеральний штаб про стан справ після бою, нагадав про небезпеку з боку ніжинських більшовиків, які могли підїхати до станції Ічня і таким чином заблокувати шлях до відступу. З Києва запевни-

ли, що уже завантажують у потяг допомогу<sup>3</sup>. Проте вона так і не підійшла.

Аверкій Гончаренко відмовився від ідеї обороняти Бахмач. Сотник дав наказ залишити місто, щоб не опинитися між двох вогнів. Річ у тому, що у залізничному депо Бахмача працювало 2 тис. робітників, переважно росіяни за походженням. Поки більшовики були далеко від Бахмача, робітники заявляли про свій нейтралітет, хоча, за спостереженнями А. Гончаренка, дивилися «косим оком на «інтелігентів»-юнаків», дарма що частина з молодих військовиків були «дітьми з-під селянської стріхи». З наближенням муравйовців робітники депо підняли збройне повстання. Передбачаючи такий розвиток подій (а їх передбачити було неважко, знаючи про поведінку робітників у ряді міст уже захоплених більшовиками, включаючи й щойно залишену ст. Макошин) Гончаренко відвів основні сили загону на задалегідь визначені позиції перед станцією Крути. Туди ж, околицями, обминаючи центр повсталого Бахмача, з боями відступили й українські передові частини.

А. Гончаренко по-діловому сухо описав виниклу ситуацію: «Мені нічого не лишилося, як тільки приступити до оборони своїх позицій і приготувати фортифікації до зустрічі з навалою большевиків. Отож, після обслідування терену й приступлено до праці. Роботу було виконано правильно й скоро»<sup>4</sup>. Для того, щоб зупинити дальше просування ворога було розібрано й залізничні колії.

25 січня юним військовим стало відомо, що їм на допомогу з Києва вислано студентську сотню. Інформація про виїзд студентської сотні поширилася серед юнаків, «як блискавка, а враження, її приїздом викликане, було таке, якби приїхала ціла дивізія». Як далі розповідає сотник Гончаренко «Завдяки цьому, так високоцінному і завжди в боях вирішальному чинникові, як піднесення духа, вдалося спинити наступ Муравйова та змусити його до зтяжної боротьби»<sup>5</sup>.

Командир Гончаренко у своєму звіті про бій та підготовку до нього не згадує, що він звертався до Києва про допомогу. Адже ще отримуючи командування над бахмацьким гарнізоном, він почув від командувача Ю. Капкана коротке: «На поміч – трудно чекати»<sup>6</sup>. Коли ж Гончаренко прийняв рішення про залишення Бахмача, то незадоволений цим «командувач військами адміністративного району Чернігівщини» сотник Тимченко, все-таки повідомив, що на допомогу військовій школі ім. Б. Хмельницького іде піхотна дивізія. Незабаром виявилось, що замість дивізії прибуло кілька потягів, завантажених возами. Єдиною користю для молодих бійців стало отримання достатньої кількості набойів. Зрештою Гончаренко зробив висновок: «Очевидним було, що Київ не мав резервових військових частин»<sup>7</sup>.

Звідси можна припустити, що висилку студентської допомоги організували собі самі українські юнкери. Вони перебували у вкрай складному морально-психологічному стані: виснажені боями, морально пригнічені ворожістю мешканців Бахмача. Звичайно, що юнаків-військових важко пригнічував і лицемірний нейтралітет українізованих фронтовиків, які коли й доїжджали до Бахмача за наказом командування, «гордо заявляли, що вони воювати не збираються, а оголошують нейтралітет». За кілька днів вони, зазвичай, розсіювалися. Зрозуміло, що молодих військових психологічно виснажувала й постійна небезпека, «непевність, чи ворог не обійде та не захопить їхню горстку»<sup>8</sup>.

Юнаки були й обурені нездатністю командування надати їм необхідну допомогу. Тому вони вирішили самі здобути собі поповнення. Саме для цього вони й делегували до Києва значну групу своїх товаришів. Добравшись до столиці, ті природно прийшли на Печерськ у свої казарми, що належали колишньому Костянтинівському військовому училищу, а тепер Першій Українській військовій школі ім. Б. Хмельницького.

**Студентський курінь українських січових стрільців.** Саме ці спорожнілі приміщення у січні 1918 р. прийняли студентів-добровольців з Українського Народного університету та університету св. Володимира, а також старшокласників гімназії ім. Кирило-Мефодіївського братства, учнів гідротехнічної та військової лікарської шкіл<sup>9</sup>. Учні останньої були найстаршими, навіть одруженими<sup>10</sup>. Багато студентів та гімназистів уже були учасниками бойових дій, тому далеко не всі були необстріляними.

Студентський курінь виник на початку 1918 р. на хвилі патріотичних зібрань українського громадянства перед загрозою більшовицького наступу.

**Історичний факт.** Як свідчить газета «Киевская Мысль» 6 (19) січня 1918 р., формувалися добровольчі загони не лише студентами гімназистами.

«Організація добровольчих полків зі службовців залізниць і поштово-телеграфних установ України посилено розвивається. Телеграма із запрошенням записуватися в залізничні полки, розіслана революційним комітетом ради залізниць України на всі станції в усі професійні організації 18 залізниць, дала поки що такі результати: за 4 дні у залізничний полк записалося 2000 чоловік, і, крім того, безперервно надходять телеграми з місць із запитами від залізничників, що потрібно для запису в полк.

... Утворений також загін добровольців, що складається виключно з біженців – галичан і слов'ян, що проживають у Києві»<sup>11</sup>.

Очевидно, інакше і бути не могло, адже студентство Києва впродовж 1917 р. політизувалося наскрізь. Хто з київських студентів не знав тоді приміщення Педагогічного Музею – приміщення Української Центральної Ради, де на їх думку, кувалася українська державність.

Особливо добре знали будинок учні 2-ої київської української гімназії ім. Кирило-Мефодіївського братства, приміщення якої стояло поруч з Центральною Радою. «Майже цілий 1917 рік товклися вони у вестибюлі і на хорах, прислухаючись промовам українських міністрів та парламентарів. До того ж, недовго перед тим більшість їх у складі «Бойового курення партії соціалістів Революціонерів» охороняли помешкання Центральної Ради під час боротьби з командуючим Київською військовою округою російським есером Оберучевим»<sup>12</sup>.

Спочатку військове командування планувало задіяти курінь студентів-січовиків для охорони порядку виключно у Києві. Тому їх учили насамперед стройовому кроку, премудрості здвоювати шеренги, поворотам праворуч і ліворуч, виконанням команд «на плече», «на караул» і т.ін.<sup>13</sup> Це, безумовно, неабияк засмучувало молодих людей, які у своїх романтичних мріях уявляли себе не інакше як рятівниками Української держави. Правда, за спогадами А. Гончаренка, рідний брат якого теж вступив до студентського курення, добровольцям дали елементарні вміння володіти зброєю, усі вони уміли стріляти<sup>14</sup>. Водночас існують спогади, у яких стверджується, що далеко не всі студенти уміли обходитися зі зброєю. Такі твердження нам видаються неправдивими. Адже, по-перше, вони жили і зростали у суспільстві, мілітаризованому Першою світовою війною, по-друге, курінь складався з добровольців, які прагнули відправки на фронт, тому бути байдужими до оволодіння зброєю вони не могли.

Опосередковано про це свідчить і факт зі слабосильним студентом на ймення Фарфал, що приїхав на навчання в Український Народний Університет з Одеси. Студенти потішалися над ним, коли він на тренуваннях тиснув на курок обома руками і зажмурював при цьому очі, однак разом з усіма учився стріляти. До речі, до його участі у бою справа так і не дійшла<sup>15</sup>.

І от, одного січневого ранку, «коли сотня ще спала, спальні наповнилися якимись обідраними, з виснаженими обличчями, страшенно брудними постаями»<sup>16</sup>. Це були «господарі хати» – юнаки Першої Української військової школи. Чи це вони наполягли, чи генеральний секретар у військових справах М. Порш з командувачем Ю. Капканом незалежно від них вирішили відправити студентську сотню під Бахмач, проте це сталося.

Студенти-січовики з усім юнацьким запалом сприйняли звістку про від'їзд на фронт. Єдиним, хто сприйняв звістку як біду був старенький полковник Скороно, колишній начальник школи, що доживав свого віка при ній. Він наполягав,

що «юнакам треба учитися в першу чергу, а не воювати»<sup>17</sup>. «Зі сльозами на очах просив він відмовитись від легковажного рішення, але що ж могли зробити його намови проти войовничого запала сімнадцятилітніх патріотів...»<sup>18</sup>.

**Відправка на фронт.** Розпочалася організаційна метушня. «Бунчужний кинувся видавати старі шинелі, штани, а у кого були погані черевики, то жовті черевики, не давши до них обмоток». озброєння студентської сотні складалося з гвинтівок-трюхлінійок та одного ручного кулемета «Люїс».

26 січня об 11 годині ночі студентська сотня числом у 115–130 чоловік виїхала з Києва. Ігор Лоський, учасник подій, розповідає: «Посадка відбулася цілком спокійно, якщо не рахувати того, що в останню хвилину прибігла до потягу пані Лукасевич шукати свого сина Левка, тоді учня 6-го класу, який нелегально вступив до куреня. Бідна мати гірко плакала, вмовляючи сина лишитися, але, звичайно, безуспішно. Спокійніше вела себе сестра іншого шестикласника Соколовського. Ледве стримуючи сльози, хрестила брата і всіх від'їжджаючих... Молоденький Соколовський весело заспокоював сестру, не передчуваючи, що за пару днів лежатиме на станційній платформі з пробитою московським багнетом головою. Під спів «Ще не вмерла Україна» ешелон рушив на північ...

Переїзд відбувся весело. Центром загальної уваги був куток в одному з вагонів, де сиділи два студенти Ш. й К., що своїми безконечними анекдотами, грою на сопілці й співами розважали всіх»<sup>19</sup>.

Зважаючи на вороже ставлення залізничного персоналу та робітників-залізничників до свідомого українства, начальник потяга намагався якомога менше затримуватися на станціях. Ще більше він прагнув уникати конфліктів з демобілізованими «товарищами», які тисячами сиділи на станціях, шукаючи будь-якої нагоди захопити попутні потяги, щоб повернутися додому і негайно, за ленінським декретом, розпочати поділ землі.

О 4 годині ранку 27 січня студентська сотня прибула до станції Крути. У цей час загін жив підготовкою до бою. Саме в ніч з 26 на 27 січня Гончаренко мав телефонну розмову з Муравйовим. Той у нахабній формі «приказав»: «Прігатовіцца к встрече пабеданоснай краснай армії, прігатовіть абед. Заблужденія юнкероф пращаю, а афіцероф всьо равно расстреляю». Гончаренко відповів: «До зустрічі все готове»<sup>20</sup>.

Перед Гончаренком виникло питання, як на полі бою розмістити студентську сотню. Студентів можна було окремими групами влити до сотень юнаків військової школи, поповнивши їхні ряди, а можна було виставити студентів як окрему сотню – бойову одиницю – для захисту однієї з ділянок бою. Сотник обрав другий варіант. До нього він «прийшов з мірку-

вань чисто військового характеру: молодий вояк без огляду на свою інтелігентність, в критичну хвилину піддається паніці. Таких хвилин, – писав Гончаренко, – я передбачав аж за багато. Паніка під час бою є явищем заразливим, а в результаті дає ганебну втечу».

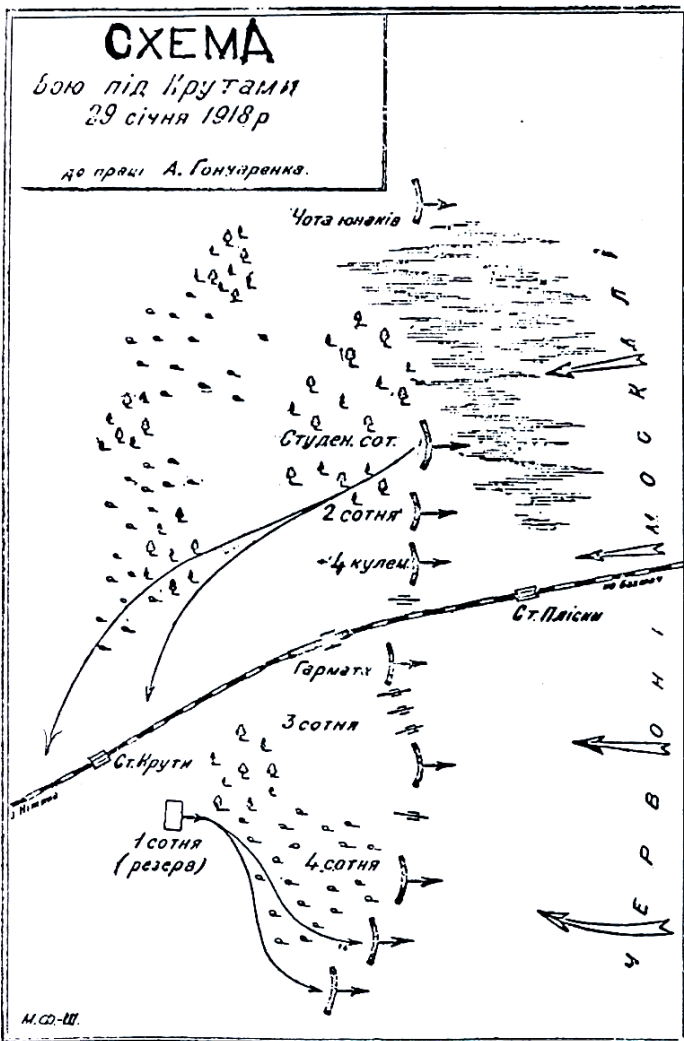
Керуючись такими міркуваннями Аверкій Гончаренко вирішив зберегти студентську сотню як окрему бойову одиницю, виділивши для неї найменш загрозливий ворогом відтинок фронту. Він ознайомив командира сотні поручника Омельченка з ситуацією, проінструктував «звідки і як [сотня] буде діставати набої, куди спрямовувати ранених, з ким держати зв'язок, а на випадок відступу, як вивести сотню з бою. Для зв'язку зі мною він призначив 3-х студентів, між ними був і мій брат; його, з огляду на моє становище, як командира, я був змушений відіслати до сотні назад, прощаючи його поглядом, як виявилось, навіки».

**Напередодні бою.** У бою, за даними командира брало участь 500 молодих вояків і 20 старшин. Вони були розділені на 5 сотень з 18 кулеметами. Лінія оборони проходила між станціями Пліски і Крути за версту перед Крутами.

На схемі не вказано, де і скільки знаходилося кулеметів. Очевидно, що більшу частину їх було зосереджено поближче до залізничного полотна. Виходячи з того, що резервна сотня мала 2 кулемети, флангові сотні теж, очевидно, мали не більше 2 кулеметів. Захисники Києва – столиці УНР були розтягнуті в лінію завдовжки 3 км.

### **Спогади кулеметника – учасника бою**

*«Ніч! Тихо, хмарно, вогко, кругом багно та мокрий сніг! Згадуємо, що маємо короткі солдатські штани і черевики без обмоток, то там, то сям дерчать кулемети, котрі переміняють свої місця, шукаючи ліпшої позиції для стрільби. Потрапив я зі своїм кулеметом на правий фланг. Сиджу собі на борті окопчика та копаю глибшу яму. Кулемет на бойовому взводі; поруч стоять ящики з кулеметними набоями. Все темніше і темніше! Тихо, вітру нема, протягує тільки вогкість, зрідка почувеш як хтось пробує кулемета, і відразу пізнаєш, де який стоїть... Паффффф, ... цокнув десь «Кольт», у відповідь йому «строчить» «Максим»: туку-туку-туку-туку... Десь аж на самому краю залопотів кулемет «Шварцлозе»... Знову тихо. Потроху всі заспокоюються. Коли зненацька щось блиснуло, а далі гуркнуло «Буумм!» всі з'їжились, забились поглибше у окопчик. Фіуууу!... просвистів перший снаряд більшовиків, розірвавшись саженьх в 2000 позад нашої лінії. Потім почали стріляти залпами і, як на зло, все поціляють по нашому флангу»<sup>21</sup>.*



Під прикриттям артилерійського обстрілу більшовики спробували відновити розібрану біля ст. Пліски колію. «Наші артилеристи вийшли на паровозі з платформою, на котрій стояла тридцятидюмова гармата, до роз'їзду, розстріляла шрапнеллю робітників, які лагодили путь, забрали інструмент, і почали гатити в самі Пліски, звідки стріляли самі більшовики. Годині о 5-й ранку все трохи заспокоїлося, хоча поодинокі постріли не змовкали»<sup>22</sup>.



**Бій.** Настав день. Проти захисників УНР наступали понад 6 тис. червоногвардійців та матросів<sup>23</sup>. До їх складу входили Петроградський<sup>24</sup> Выборзький<sup>25</sup>, Московський і Тверський червоногвардійські загони<sup>26</sup>. Витягнувшись довгим ланцюгом теплушок, більшовицький потяг повільно просувався до Крут. Попереду сунув броньований вагон. Встановлена на ньому тридюймова гармата розривала темряву і тишу поодинокими пострілами. Нарешті потяг зупинився перед розібраними рейсами. Червоногвардійці вистрибували з теплушок, «все в бойках дышало задором и отвагой»<sup>27</sup>.

«Червоні москалі» розпочали наступ «раннім ранком». Вони йшли зімкнутими рядами. «Виглядало так, – пише Аверкій Гончаренко, – ніби йшли на парад, занедбуючи найпримітивніші засоби безпеки». Очевидно, червоні «були певні нашої втечі». Адже на станції до телефону ніхто не підходив і не відповідав на їхні дзвінки, а рельєф місцевості надійно маскував оборонців.

«Тільки-но червоні наблизилися на віддаль [по]стрілу ми їх привітали сильним вогнем 4 сотень і 16 кулеметів». «Зазнаючи великих втрат у своїх рядах», червоні кинулися врозсіпну. «Наступні частини уже з поїзда приймали бойовий порядок» і наступали за всіма правилами військової тактики. Поступово «москалі зайняли фронтову лінію завдовжки в 5 кілометрів, маючи за собою свіжі резерви й прихильно настроєне населення».

Близько 10 години ранку з українського боку до лінії фронту знову підїхав імпровізований бронепотяг. Він складався з паровоза, що штовхав перед собою відкриту платформу, обкладену мішками з піском. На платформі стояла тридюймова гармата, якою керував сотник Богданівського полку С. Лощенко. «Хто його прислав – не знаю, але думаю, що це була його особиста ініціатива. Цей старшина, борячись з подиву гідною самопосвятою, вносив велике замішання своїми влучними [по]стрілами в запілля червоних, і це зупиняло переможний марш Муравйова. Незабутню прислугу цього старшини вважаю за свій обов'язок тут підкреслити», – написав командир бою Гончаренко.

Так само добрим словом кулеметники згадували про начальника кулеметної команди пана Горошка, який упродовж усього бою бігав «від одного кулемета до другого» дивлячись чи всі на місцях, чи все в порядку<sup>29</sup>.

Близько 12-ої – 1-ої години червоні спробували організувати концентрований наступ на студентську сотню. Однак потрапили в зону перехресного вогню другої юнацької сотні та чоти сотника М. Семирозума. Вона займала найвіддаленішу позицію на лівому фланзі, а тепер залізничною колі-

єю Чернігів-Крути швидко підтягнулася до студентської сотні. Більшовики змушені були покинути свій намір прорвати оборону у найслабшому, з їх погляду, місці. На жаль у ході атаки на студентську сотню зазнав важкого поранення її командир, студент Українського Народного Університету, поручник Омельченко і був віднесений до лазарету (помер уже в дорозі до Києва). Це була серйозна втрата. Адже за свідченнями безпосередніх учасників бою «Сотник куреня «Студентів-Січовиків» увесь час був на лівому фланзі і надавав енергії своїм хлопцям»<sup>30</sup>. Замінити командира було ніким, оскільки українські захисники на той момент втратили половину старшин. Саме тоді Гончаренко пошкодував за штабом сотника Тимченка, військово-адміністративного керівника Чернігівщини, що мав достатньо активних старшин, проте відїхав, за спільною домовленістю, до Ніжина, щоб привести на допомогу Шевченківський полк. На жаль єдине, що вдалося Тимченку – прислати з Ніжина вагон набоїв<sup>31</sup>.

Тим часом більшовики, маючи достатньо резервів, використали наступ на студентську сотню лише для маскуваннн головногo удару. Як і очікував Гончаренко, основні сили Муравйов спрямував на оточення нашого правого крила. Як видно зі схеми, цей маневр дозволив би червоним взяти ст. Крути, відрізати правий фланг від бази постачання, а потім оточити й лівий фланг.

**Спогади про героя бою.** Про гармаша С. Лоценка розповідають багато інших крутян. «Кожен з учасників напевне добре пам'ятає старшину гармаша в блакитно-жовтому кашкеті, який з одним козаком, із невеличкою гарматою й кулеметом... під градом куль відважно й вдало нищив ворога, часто підїжджаючи до самої російської лінії. Ще й тепер добре пригадується його силуетка в нічному відблиску стріляючої гармати.

... Наша одинока чинна гармата, що відповідала противникові, була високо на залізничному торі (шляху), добре видна як нам, так і ворогові, під сильним обстрілом ворожої артилерії й кулеметів. Хвилинами, сум огортав нас, коли раптом затихала наша гармата; гадалося, що замовкла назавжди, але це було приготування до того, щоб з більшою силою розпочати вогонь. Незабаром почала зі станції працювати й наша друга гармата, правда кволо й недовго. Присутність гармати, майже на чолі нашої лінії, добре впливала на нас всіх... Але в середині бою гармата перестала стріляти, й наш «броневий потяг» відїхав на станцію – здається, хтось з цих героїв був поранений»<sup>28</sup>.

У ході бою нерідко зав'язувалися і рукопашні сутички. Матроси та червоногвардійці вигокували: «Ура, ура! Смерть буржуям! Да здравствует революція!» У відповідь звучало: «Слава! Слава! Смерть московським катам!.. Это значит: ура! Смерть московским палачам!»<sup>32</sup>.

Наша гармата на платформі, пояснював Гончаренко, не могла бути розвернута на 90° вправо і протидіяти маневрові червоних. Водночас, десь біля другої години гармата зазнала пошкоджень, а її обслуга – поранень. «З від'їздом нашої гармати по цілому фронті посилювався енергійний наступ противника. Скрізь відчувався приплив нових сил». З огляду на це сотник Аверкій Гончаренко о 2-ій годині ввів у бій свій єдиний резерв – першу юнацьку сотню. Командир не мав ніяких ілюзій щодо перемоги у бою. Він лише старався якомога довше утримати ворога і дочекатися підмоги Шевченківського полку з Ніжина: «Введення у бій резерву, нашої останньої сотні, передішало, як ще довго можна боронити наші позиції. Набагато численніша від нас сила противника прискорювала нам вирок, і тільки слабке темпо його наступу дало можливість дотягти бій до 9 години вечора, коли-то настала темна, туманна ніч»<sup>33</sup>.

**Відступ.** Коли почало вечоріти, до Гончаренка приєднався зі станції зв'язковий Валентин Атамановський (студент Університету Св. Володимира). Він подав телеграму про те, що Шевченківський полк виїхав з Ніжина і орієнтовно прибуде через 2 години. Однак, розпропагований більшовицькими агітаторами, він, як попереджалося у телеграмі, виступив на з'єднання з червоними силами Муравйова.

Оцінивши ситуацію, Гончаренко вирішив вивести загін з бою «без дальших утрат в людях і подбати, щоб за всяку ціну з'єднатися з Чорними Гайдамаками під командою Симона Петлюри; вони вже на ст. Бровари, і там приготувалися позиції».

Першою, за рішенням командира, мала вийти з бою студентська сотня. Як стверджує Гончаренко «Атамановського послав я ще завидна до студентської сотні з наказом про відступ на вказане їм місце»<sup>34</sup>. Решта сотень була виведена у такій послідовності: 2-а, 3-а, 4-а, 1-а. Перша сотня військових юнаків, що вступила у бій останньою, стримувала ворога, що намагався оточити станцію. Дочекавшись повної темноти рештки сотні відступили з поля бою і приєдналися до школи, що уже знаходилася у ешелоні за два км від Круг.

Звичайно, що Аверкій Гончаренко вболівав за життя свого брата-студента. З цього приводу він пише: «По перегляді після бою не було в студентській сотні мого брата, хоч під час бою раненим він не був, бо не було його і в шпитальному вагоні. При докладнім особистім перегляді я довідався, що немає цілої чоти студентської сотні, до 30 людей, хоч командир со-

тні все запевняв, що вони ось-ось надійдуть. Вислав я розвідку, затримав ешелон – та все це було даремно».

Як потім з'ясувалося, студентські чоти, що, відступаючи пішли в обхід станції, розмоклими полями, зрештою дісталися до потяга. Та чота, що пішла прямо на станцію, потрапила в полон до більшовиків<sup>35</sup>.

За даними Гончаренка «втрати сягали: до 250 юнаків, одна чота (до 30 людей) студентів і 10 старшин»<sup>36</sup>. Гончаренко свідчив також, що українські військові відступили організовано, забравши убитих і поранених, при від'їзді вони зруйнували за собою залізничну колію<sup>37</sup>. Зазначимо, що А. Гончаренко використав термін «втрати», не уточнивши кількості загиблих і поранених.

**Незадіяна допомога.** Командування не забувало про загін сотника Аверкія Гончаренка і вирішило зміцнити його бойовою технікою. На жаль погода, яка встановилася у ті дні, більше нагадувала не січневу, а листопадову. У видолинках лежав мокрий сніг, на пагорках земля перетворювалася у важке непрохідне місиво, особливо для техніки.

Як згадує свідок бою офіцер Степан Самійленко, «по полудні 28 січня командир 1-го автопанцерного дивізіону полковник Чорний отримав від командувача Юрія Капкана наказ вислати на станцію Крути 6 автопанцерників. Проте автодивізіон зумів підготувати до бою лише 4 машини, решта потребувала ґрунтового ремонту. Командування бойовими машинами було доручено саме Самійленку, заступнику командира дивізіону. На ст. Київ-вантажна панцерники повантажили на платформи, поряд з гарматною батареєю полковника Алмазова, що одночасно виконував обов'язки начальника ешелону.

«Ми добре знали, – розповідає С. Самійленко, – що їзди від Києва до Крут – усього пару годин. Але на ділі виявилось інше: на станцію Крути ми приїхали вже пополудні 29 січня, бо залізничники саботували. Потяг наш зупинився, не доходячи до станції Крут, бо станція і всі під'їзні дороги до неї були загачені потягами». Алмазов наказав стріляти гарматам безпосередньо з платформ у ті місця, де ворог ще не встиг зблизитися з оборонцями. Проте невдовзі така можливість була втрачена.

Вести автопанцерники у бій за межами станції виявилось неможливим через розталу ріллю та мокрий сніг. Так невразлива проти куль грізна сила, що мала на борту 9 кулеметів «Максимів» і одну гармату залишалася поза боєм. «Вся обслуга автопанцерників (я стояв на платформі коло важкого автопанцерника «Хортиця») була бездіяльними свідками бою під Крутами»<sup>38</sup>.

Надвечір, коли студенти та військові юнаки почали завантажуватися у вагони, полковник Алмазов наказав своєму потягу вирушати на Київ, щоб «звільнити дорогу іншим відступаючим частинам».

Можемо припустити, що наявність озброєного потягу Алмазова і стримала розпропагований Шевченківський полк від спроб виступити на допомогу муравйовцям, а потім зупинити у Ніжині захисників УНР, що відступали з-під Крут.

**Трагедія замордованих.** На сьогодні не існує детальних перевірених, офіційних даних про те, що сталося під Крутами із захопленою в полон чотою студентів. Насамперед ми можемо опертися на спогади Михайла Баталіна – учасника бою, що залишився живим, певний час проживав на Батьківщині, потім емігрував і, звичайно, ловив всю інформацію про крутянських побратимів.

«Тоді в полон большевики не брали, отже всі були переконані, що хто не повернувся з потягом, вже й не поверне.

Але невідомо якими шляхами, надійшли до Києва відомості, що кільком студентам пощастило втекти з полону. І дійсно, одного з них пізніше я зустрів. Він розказав про тих, що попали полон. Двадцять сім душ було розстріляно. Сім студентів, що потрапили до неволі пораненими, врятувались: їх відправили в штаб Антонова. На розподільному пункті в Харкові вони були помилково призначені до харківського дворянського шпиталю, звідки й втекли за допомогою медичного персоналу.

Пригадуються деякі подробиці з оповідання цього товариша. Він був серед тих, що відступали на село. Під селом здибались з більшовицькою лавою. Набоїв не було. Пішли на багнети. Після короткого штикового бою, багато численнішому ворогові вдалось примусити їх кинути зброю.

Усіх полонених привели на станцію. Тут вже було кілька захоплених в інших місцях. Почався допит і знущання озвірілих червоногвардійців. З нелюдською люття били прикладами, нагаями й просто кулаками. Здоровезний червоногвардієць з диким завзяттям висмикував пасма волосся з голови т. Ш., приговорюючи: «Тяперь будеш зна-а-ать, как на пралітарійов руку падніма-ать». Далі увагу дикуна привернули окуляри, що були на т. Ш. Зі страшенною лайкою червоногвардієць вдарив кулаком по окулярах. Розбите скло повгрузало в очі. Нещасний просив добити його.

— Падаждьош суда, у нас без суда нельзя, – з цинічною лайкою відповідали йому.

У другого товариша знайшли у сумці підручник тригонометрії.

— Ішь ти, плани! Это всьо адскія машинкі на нашу пралітарскую голову, – і тут же бідолоха був побитий до нестями.

Тов. В. Ш., мліючи від величезної втрати крові, доводив москалям їх неправоту, доводив їм їх помилки. Навіть комісари були безсилі побороги докази В.Ш., але відповіддю йому було:

— Знаєм ми вас. Все ви уж очінно панімающіє.

Коли дикуни трохи задовольнили свою лють, усіх полонених до суду замкнули в товарні вагони.

Вранці став відомий вирок суду. Пораниених мали відправити до Харкова, а решту: «записать в расход»<sup>39</sup>.

Свідком розстрілу студентів став член комітету Першої революційної армії РСФРР Єфім Лapidус. Свої свідчення він давав на суді у справі Муравйова.

«В отряде Егорова был ужасный расстрел. На ст. Круты, по взятии ее, было захвачено в плен 24 гайдамаков – большинство было студентов, один из них – прапорщик. Дело было перед взятием Киева. Их без допроса красногвардейцы хотели расстрелять. Я случайно был там, вышел из вагона с Зомбартом (начальником броневго поезда и одновременно комиссаром от Антонова). При мне, когда я с ними разговаривал, раздался выстрел, и я увидел, как упал с раскроенным черепом и с вывалившимися мозгами от разрывной пули один офицер.

Нам едва удалось уговорить красногвардейцев не расстреливать пленных. Их ввели в вагон и поставили караул. На следующий день, когда мы отъезжали от ст. Круты, поезд по дороге остановился по приказанию Егорова, из вагона были выведены все задержанные и в 300 шагах от поезда их расстреляли разрывными пулями.

Я подошел к убитым, затем подошел к Егорову и спросил, почему их расстреляли. Егоров, покуривая папиросу и улыбаясь, ответил, что разрешил он красногвардейцам потому, что они настаивали на этом.

Одного гайдамака, убежавшего от красногвардейцев в деревню за 4 версты, по дороге сбросившего с себя одежды, красногвардейцы вытащили из-под печки в одной избе, куда он скрылся, избили и, приведя к месту, где были расстреляны другие, расстреляли, несколько раз, не попав в него смертельной пулей...»<sup>40</sup>.

У цьому місці свідчення перериваються трьома крапками. Можливо тому, щоб замовчати бридку картину знущань над недобитими та трупами. «Бойцы Первой революционной армії» Егорова добивали свої жертви, кололи багнетами, розбивали прикладами голови, виколювали очі, знущалися над юними тілами так, що багатьох неможливо було розпізнати. Це уже засвідчили у своїх спогадах родичі забитих, включаючи й Аверкія Гончаренка<sup>41</sup>.

Розстріл і мордування 27 студентів і гімназистів, учинений всупереч військовій професійній етиці, нажахав і обурих українське суспільство. Однак, це був лише один з епізодів у довгому ланцюгу насильств, які вчинили більшовики впродовж 1917–1920 рр.

**Поховання на Аскольдовій могилі.** Коли 1 березня Українська Центральна Рада повернулася до Києва, уряд прий-

няв рішення про урочисте поховання за державний кошт загиблих крутян у Києві, на цвинтарі Аскольдової могили, що з 1876 р. виконував роль київського пантеону.

Заздалегідь у багатьох київських газетах, спеціальних випусках, листівках та оголошеннях публікувалися звернення до батьків, родичів, близьких та знайомих прийти 13-го березня на Київський залізничний вокзал (фруктову гілку), щоб розпізнати тіла убитих гімназистів та студентів.

Жах охоплював усіх, хто бачив знівечені тіла з десятками кульових та багнетних ран, що їх завдали нелюди. Багатьох з привезених впізнавали лише за якимись особливими прикметами, за білизнаю і сорочками, які шили і вишивали самі матері.

Похорон 17 загиблих відбувся у вівторок, 19 березня 1918 р. Погідної ясної днини скорботна процесія киян від залізничного вокзалу попрямувала до вулиці Володимирської. Біля приміщення Української Центральної Ради було збудовано спеціальну трибуну, з якої державні діячі виголосили жалобні промови. Далі процесія спустилася на Хрещатик, піднялася на Печерські Липки і дісталася Аскольдової могили.

Усіх поховали у братській могилі. Її вкрило море вінків та квітів. Багряне сонце, що вже ховалося за Дніпром висвітлювало жалобні написи на стрічках: «За честь і волю України положившими життя під Крутами», «Синам України – борцям за її волю», «А вже молодого студента не будуть більше хвилювати – ні життя, ні боротьба, ані кохання», «Милому моему Грицеві від його Олесі»<sup>42</sup>.

Під час похоронного ритуалу було сказано багато скорботних слів. Хтось із промовців образно порівняв загиблих з трьома сотнями легендарних спартанців під Фермопілами. Поступово образне порівняння перетворилося у історичний міф про три сотні студентів, які стали на шляху більшовицької орди і всі загинули.

**Вшанування пам'яті героїв Крут.** Після звільнення Києва від більшовиків педагогічна рада Другої української гімназії ім. Кирило-Мефодіївського братства звернулася до Міністерства освіти з проханням «заснувати при Гімназії стипендії імені учнів Гімназії, забитих у боях з большевиками під Крутами: 8 кл. – Ганкевича Миколи, Дубницького Юрія і Кольченка Павла; 7 кл. – Піпського Григорія, Сорокевича Івана; 6 кл. – Гнаткевича Василя, Соколовського Андрія і Терновського Євгена». Тут же повідомлялося, що фотографічні портрети учнів «будуть висіти в залі гімназії, будуть нагадувати про їх патріотичні вчинки»<sup>43</sup>.

Українці, що жили в еміграції та Західній Україні і користувалися правом свободи ніколи не забували про крутян. У Галичині культ героїв Крут спочатку поширився серед чле-

нів спортивної національно-патріотичної юнацької організації «Пласт». У 1931 р. Друга Студентська конференція у Львові ухвалила «вважати роковини бою під Крутами українським всестудентським святом»<sup>44</sup>. Уже наступного року подвиг крутян вшанували у Празі та інших містах Європи.

Патріотичне натхнення та звитягу героїв було увічнено у художніх творах: літературі, картинах і гравюрах. Сьогодні передумови, хід та наслідки бою під Крутами досліджують науковці Інституту історії України Національної Академії Наук України та багатьох інших наукових установ.

У жовтні 2008 р. поблизу станції Крути було завершено створення меморіально-музейного комплексу «Пам'яті Героїв Крут».

Так само добрим словом кулеметники згадували про начальника кулеметної команди пана Горошка, який упродовж усього бою бігав «від одного кулемета до другого» дивлячись чи всі на місцях, чи все в порядку.

**Підсумки.** Сучасні знання про бій під Крутами дають можливість стверджувати:

1. У стратегічному сенсі цей бій не мав особливого значення. Проте не можна переоцінити його морального значення. З цього бою розпочалося пробудження українського національного духу, звільнення народу від пут малоросійства, що допускало можливість співіснування двох народів в одній державі. У моральному плані його можна вважати «українським Ватерлоо»: «Велике горе викликало незламне бажання боротьби до перемоги. Тіні крутянських героїв кликали до продовження цієї боротьби», – справедливо зауважував військовий історик Б. Монкевич.

2. Бій на кілька днів затримав просування більшовицьких військ на Київ. Це затримання, дозволило Українській Центральній Раді успішно завершити переговори і підписати Брестський мирний договір. А це означало, що країни Західної Європи та світова громадськість визнали Україну як незалежну соборну державу і допомогли вигнати більшовицькі сили з Києва уже на початку березня 1918 р.

3. Напризволяще оборонців Крут влада Української Народної Республіки не кидала. Вона дала їм усе, що змогла дати у той час для оборони визначеної ділянки фронту. Інша справа, що ця влада не зуміла у ході руйнування соціальних зв'язків та інституцій протистояти більшовицькій демагогії демократичними методами. Такими методами не змогли протистояти войовничій демагогії крайніх лівих чи правих сил у ті часи ні російська демократія, ні італійська та німецька демократичні держави.

4. Офіцери сотник Федір Тимченко та Павло Богаєвський не покидали поля бою. Ці старшини представляли військово-



адміністративну владу Чернігівської губернії і не мали у своєму підпорядкуванні військових з'єднань. Ще до початку бою вони поїхали до Ніжина, щоб порозумітися з українізованим полком ім. Т. Шевченка і привести його на допомогу захисникам Крут. Ніхто зі старшин, призначених до командування окремими ділянками бою не зраджував, не пиячив і не дезертирував. Половина командирів загинула в бою або була поранена.

5. Бій під Крутами ніяким чином не нагадував побиття червоногвардійцями та балтійськими матросами «беззахисних немовлят». Оборона позицій відбувалася згідно з вимогами військової науки. Сотник Аверкій Гончаренко виконував поставлене командуванням завдання так довго, як це дозволяли обставини – поки втрати убитими і пораненими не досягли половини особового складу. Юнаки і студенти не тікали безладно, а організовано відступили.

6. Незважаючи на всю шляхетність патріотичного натхнення студентської сотні, вирішальну роль у бою під Крутами відіграли молоді люди, що готували себе до військової служби – юнаки Першої Української військової школи імені Богдана Хмельницького. Історично несправедливо забувати про них і вшановувати пам'ять лише про подвиг студентів-добровольців.

7. Полон однієї з трьох сотні Студентського куреня Українських Січових Стрільців можна пояснити лише складними обставинами бою, веденого у нічний час.

8. Каткування студентів-мучеників назавжди залишиться мерзеною плямою на історичній репутації більшовицької «Красной гвардії» і балтійських матросів-«краснофлотцев».

### Примітки:

1. Бойко О. Бій під Крутами: відтворення в історичній літературі минулого і сучасності // *Українська революція 1917–1921 рр.: подвиг героїв Крут*. Матеріали наукових читань. Київ, 2008. С. 30.
2. Білокінь С. Крутяни // *На службі Кліо*: Збірник наукових праць на пошану Любомира Романа Винара з нагоди 50-ліття його наукової діяльності / гол. ред. М. Брайчевський, О. Домбровський, І. Гирич. Київ; Нью-Йорк; Торонто; Париж; Львів: Українське Історичне Товариство, 2000. С. 444–459; Бойко О.Д. Бій під Крутами: історія вивчення // *Український історичний журнал*. 2008. № 2. С. 43–54; Бойко О. Героїчна сторінка Української революції. Бій під Крутами // *Історія в сучасній школі*. 2013. № 1. С. 44–47; Бойко О., Демченко Т., Бутко С. Бій під Крутами: факти проти легенди // *Проблеми вивчення історії Української революції 1917–1921 рр.* Київ: Інститут історії України, 2008. Вип. 3. С. 18–30; Гончаренко А. Серце зі сталі і дух із граніту // *Військо України: центральний друкований орган Мін. оборони Укр. / Міністерство оборони України*. Київ, 2012. № 1/2 (138). С. 84–87; Горелов В., Чечкань І. Аналіз тактичних і вогневих особливостей бою під Крутами 16 (29) січня 1918 року // *Воєнна історія*. 2008. № 1.

3. Гриневич В.Я., Гриневич Л.В. Слідча справа М.А. Муравйова: Документальна історія. К., 2001. 336 с.
4. Литвин С. Опір українського війська російсько-більшовицькій агресії у січні 1918 року // *Воєнна історія*. 2008. № 1 (37). С. 25–41; Литвин С. Військо Української Центральної Ради: до і після станції Крути // *Воєнна історія*. 2011. № 1 (55). С. 7–24.
5. С-ко Б. Спогади про Крутські події // *Військово-науковий вісник Генерального Штабу*. 1918. Вип. 3. С. 42–46; С-ко Б. Спогади про Крутські події // *Крути. Січень 1918 року: документи, матеріали, дослідження, кіносценарій*. Київ, 2008. С. 171.
6. Гончаренко Аверкій. Бій під Крутами // *Крути. Січень 1918 року: документи, матеріали, дослідження, кіносценарій*. Київ, 2008. С. 212.
7. Там само.
8. Там само. С. 209.
9. Там само. С. 210.
10. Д[оськ]ий І. Крути // *Крути. Січень 1918 року: документи, матеріали, дослідження, кіносценарій*. Київ, 2008. С. 197.
11. Монкевич Б. Бій під Крутами // Там само. С. 190.
12. Л.А. Спогади про події під Крутами // Там само. С. 180.
13. Добровольческие полки // *Киевская мысль*. 1918. 6 (19) января. (№ 5) // *Крути. Січень 1918 року: документи, матеріали, дослідження, кіносценарій*. Київ, 2008. С. 65.
14. Д[оськ]ий І. Крути. С.196.
15. Там само. С. 197.
16. Гончаренко Аверкій. Бій під Крутами // *Крути. Січень 1918 року: документи, матеріали, дослідження, кіносценарій*. Київ, 2008. С. 212.
17. Д[оськ]ий І. Крути // Там само. С. 196–197.
18. Там само. С. 197.
19. Михайлик М. Виступ Першої Української Військової Школи // *Літопис Червоної Калини*. 1932. № 3. С. 18–22, 208.
20. Д[оськ]ий І. Крути // Там само. С. 197.
21. Д[оськ]ий І. Крути // Там само. С. 198.
22. Гончаренко Аверкій. Бій під Крутами // *Крути. Січень 1918 року: документи, матеріали, дослідження, кіносценарій*. Київ, 2008. С. 212.
23. С-ко Б. Спогади про Крутські події // *Військово-науковий вісник Генерального Штабу*. 1918. Вип. 3. С. 42–46, 173–174.
24. Там само. С. 174.
25. Політична історія України. XX століття. Київ, 2003. С. 180.
26. Антипов О.И. С украинского революционного фронта // *Крути. Січень 1918 року: документи, матеріали, дослідження, кіносценарій*. Київ, 2008. С.167.
27. Директивы командования фронтов Красной Армии (1917–1922 гг.): сборник документов: в 4 т. Москва, 1971. Т. I: Ноябрь 1917 г. – март 1919 г. С. 42, 87.
28. Моисеев С.И. На Украине // Там само. С. 220.
29. Там само.
30. Л.А. Спогади про події під Крутами // *Літературно-науковий вісник*. Кн.4. 1926, (Львів), квітень. С. 180–181, 309–313.

31. С-ко Б. Спогади про Крутські події // *Військово-науковий вісник Генерального Штабу*. 1918. Вип. 3. С. 42–46, 174.
32. Там само.
33. Ільєнко І. За волю і долю України // Там само. С. 648.
34. Спогади подорожнього // *Вісті ВУЦВК*. Харків. 1926. Ч. 199. С. 185.
35. Гончаренко Аверкій. Бій під Крутами // Там само. С. 213.
36. Там само.
37. С-ко Б. Спогади про Крутські події // *Військово-науковий вісник Генерального Штабу*. 1918. Вип. 3. С. 42–46, 175.
38. Гончаренко Аверкій. Бій під Крутами // *Крути. Січень 1918 року: документи, матеріали, дослідження, кіносценарій*. Київ, 2008. С. 215.
39. Бойко О. Бій під Крутами: відтворення в історичній літературі минулого і сучасності // Там само. С. 739.
40. Самійленко С. Крути (спогади) // *Бюлетень Союзу Бувихших Українських вояків у Канаді*. 1962. Ч. 10. С. 9–10; *Часопис «Прометей»*. 1961. 2 лютого. С. 222–223.
41. Баталін М. Крути (3 давно пережитого) // *Українська трибуна*. Варшава, 1922. 22 (9) січня. Ч. 18 (216). С. 178–179.
42. Свідчення члена комітету Першої революційної армії РСФРР Єфима Ісаковича Лапідуса у справі М.А. Муравйова (м. Москва, 11 травня 1918 р.). С.130.
43. Гончаренко Аверкій. Бій під Крутами // *Крути. Січень 1918 року: документи, матеріали, дослідження, кіносценарій*. Київ, 2008. С. 214.
44. Ткаченко І. «Їх – юних сміливців лиш жменька була – із серцем зі сталі і духом з граніту» // Там само. С. 684.
45. Відношення директора Другої української гімназії до Міністерства освіти УНР (17 липня 1918 р.) // Там само. С. 730.
46. Герої Крут: Лицарський подвиг юних українців 29 січня 1918 року. Дрогобич, 1995. С. 35.

*В статтє на основе анализа разнообразных источников, описании событий, которые связаны с подготовкой, ходом и последствиями боя под Крутами 29 января 1918 года. Поданные материалы могут использоваться при изучении первой войны между большевиками и УНР как в старшей школе общеобразовательной средней школы, так и в высшей школе в курсе истории Украины XX столетия.*

**Ключевые слова:** студенти, ученик старших класов, большевики, станція Крути, А. Гончаренко, Муравьев, УНР.

*Отримано: 10.10.2017*

**Олександр Комарницький**  
(*м. Кам'янець-Подільський*)

**ЕКСКУРСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РАДЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ  
(20-ті – 30-ті рр. ХХ ст.)**

*У статті йдеться про організацію для студентів педагогічних навчальних закладів загальноосвітніх та навчальних екскурсій. Зазначається, що при їх плануванні особлива увага зверталася на необхідність пов'язати практичний екскурсійний матеріал із здобутими теоретичними знаннями. Більшість проведених екскурсій мали місцевий характер. Автор вважає, що це було пов'язано з тим, що для організації екскурсій за межі регіону необхідні були значні кошти, яких у держави бракувало.*

**Ключові слова:** екскурсія, студенти, інститут, маршрут, музей.

Невід'ємною частиною навчальної діяльності студентів було проведення екскурсій. Окрім виробничих, про які йшлося у наших статтях<sup>1</sup>, організовувалися екскурсії загальноосвітнього та навчального характеру. Метою перших з них було підняти загальноосвітній рівень молоді, ознайомити екскурсантів з географічними особливостями регіону, рисами господарського та культурного життя. Навчальні екскурсії мали поглибити знання студентів з певної дисципліни<sup>2</sup>.

Найважче було організувати «дальні» екскурсії. Все ж, незважаючи на труднощі, вдалося організувати поїздки, зокрема до Москви і Ленінграду, студентів Дніпропетровського (у 1926-1927 рр.)<sup>3</sup>, Донецького (1925 р.)<sup>4</sup>, Кам'янець-Подільського (1925-1926 н.р.)<sup>5</sup>, Київського (у 1926-1927 рр.)<sup>6</sup>, Ніжинського (8-22 січня 1924 р.)<sup>7</sup>, Одеського (1925-1926 н.р.)<sup>8</sup>, Полтавського (1924 р.)<sup>9</sup>, Харківського (1927 р.)<sup>10</sup>, Херсонського (1925-1926 н.р., 1928 р., 1930 р.)<sup>11</sup>, Чернігівського ІНО (1924 р., 1928-1929 н.р.)<sup>12</sup>, Житомирського (1931 р.)<sup>13</sup>, Київського (1931 р.)<sup>14</sup>, Новомосковського (1932-1933 н.р.)<sup>15</sup>, Херсонського<sup>16</sup>, Черкаського (1930-1931 н.р.)<sup>17</sup> і Чернігівського ІСВ (1930 р.)<sup>18</sup>; Київського ІПО (1932-1933 н.р.)<sup>19</sup>; Бердичівського (вітку 1935 р.)<sup>20</sup>; Запорізького (1937 р.)<sup>21</sup>, Мелітопольського (1936 р.)<sup>22</sup>, Миколаївського (1936-1937 н.р.)<sup>23</sup>, Польського педінститутів (другий семестр 1933-1934 н.р.)<sup>24</sup>; Бердичівського (вітку 1935 р.)<sup>25</sup>, Бердянського (1929 р.)<sup>26</sup>, Вінницького українського<sup>27</sup>, Запорізького<sup>28</sup>, Новоград-Волинського (навесні 1928 р.)<sup>29</sup>, Кам'янець-Подільського (1933 р.)<sup>30</sup>, Одеського єврейського (1925-1926 н.р.)<sup>31</sup>, Подільського (1926-1927 н.р.)<sup>32</sup>, Тульчинського (1935 р.)<sup>33</sup>, Шепетівського педтехнікумів (1928 р.)<sup>34</sup>. Молодь Харківського ІНО відвідала Владивосток, Іркутськ, озе-

ро Байкал, Бурятію, «Зелений Клин»<sup>35</sup>, Одеського ІНО – Ташкенту<sup>36</sup>. Студенти Дніпропетровського (у 1926-1927 рр.)<sup>37</sup>, Одеського (влітку 1925 р.)<sup>38</sup>, Херсонського (у травні 1928 р.)<sup>39</sup>, Чернігівського ІНО (влітку 1924 р.)<sup>40</sup>; Новомосковського ІСВ (1932-1933 н.р.)<sup>41</sup>; Вінницького (1937 р.)<sup>42</sup> і Мелітопольського педінститутів побували на Кавказі<sup>43</sup>. Для частини студентів організували екскурсії у Крим, зокрема Чернігівського ІНО (влітку 1924 р.)<sup>44</sup>; Новомосковського ІСВ (1932-1933 н.р.)<sup>45</sup>; Одеського німецького педінституту (у 1937 р. відвідали Алушту і Нікітський ботанічний сад)<sup>46</sup>, Польського педінституту (влітку 1934 р.)<sup>47</sup>; Мелітопольського (влітку 1926 р. оглянули пам'ятки Севастополя, Ялти, Лівадії, Байдарські Ворота, Воронцовський палац, Нікітський ботанічний сад)<sup>48</sup> і Полтавського педтехнікумів (у 1926-1927 н.р.)<sup>49</sup>.

Для студентів розробляли екскурсійні маршрути. Наприклад, студенти Полтавського педтехнікуму в 1925 р. здійснили подорож за маршрутом: Полтава – Дніпропетровськ – Дніпровські пороги – Запоріжжя – Каховка – «Асканія-Нова» – Дніпро – Одеса – Полтава; Проскурівського педтехнікуму – в 1931 р.: Проскурів – Київ – Москва – Свердловськ – Челябінськ – Міас – Харків – Проскурів<sup>50</sup>; Мелітопольського педінституту – у 1936 р.: Мелітополь – Севастополь – Ялта – Сухумі – Батумі – Тбілісі – Мелітополь<sup>51</sup>; Миколаївського педінституту – в 1936-1937 н.р.: Миколаїв – Одеса – Ялта – Сухумі – Батумі – Миколаїв<sup>52</sup>. Серед інших міст екскурсантів приваблювали також Харків, Київ, Чернігів, Полтава, Запоріжжя, Дніпропетровськ, Житомир, Умань, Кам'янець-Подільський, Марганець, Нікополь, Мрин<sup>53</sup>.

Серед навчальних екскурсій для учителів найважливішими, звісно, були педагогічні (навчально-методичні) екскурсії. Обґрунтовуючи актуальність цих екскурсій, М. Зотін у 1926 р. зазначав: «Хоч як бажаємо ми педагогічну школу зв'язати з життям, з громадянством, хоч як намагаємось запровадити педагогічну практику в стіни всіх шкіл даного району, все-ж цього не досить, щоб учень одержав повний комплекс знаннів і спостережень над педагогічним процесом. Побачити своїми очима те, про що пишуть, побалакати з тими, чиї ймення попадають на сторінки преси, подивитися і впевнитися в педагогічних досягненнях цілого ряду педагогів і наагодити після того міцний зв'язок із іншим педвузом або школою, щоби постійно листуючись не заховатися тільки в своїй шкаралупі, – все це разом взяте, може послужити за цілюще джерело дуже цінної роботи й наслідків». Він переконував, що екскурсії «зворушують» як студентів, так і викладачів, спонукаючи педвиш працювати інтенсивніше, з більшою відповідальністю. Такі екскурсії проводилися або з метою ознайомитися з роботою аналогічного навчального закладу (ІНО, педтехнікум),

або ж ставилася більш ширша мета – обстежити низку педагогічних навчальних закладів, науково-дослідних установ, мистецьких закладів, навчальних закладів інших типів тощо<sup>54</sup>. Зокрема, взимку 1924-1925 н.р. студенти Київського ІНО студентська молодь у кількості 21 студента відвідала Москву. Впродовж 7 днів перебування у столиці студенти побували на виставці ВРНГ, ознайомилися з роботою Інституту «метод позашкільної праці», Центрального будинку комуністичного виховання робітничої молоді, виставкою ФЗУ, біостанцією, дослідною станцією Шацького, відвідали низку театрів та музеїв. Зібрані матеріали дали уявлення про основні педагогічні течії в Москві, організацію освіти і виховання молоді, наочно вивчити окремі питання соціального виховання, методики окремих дисциплін, проведення шкільної і позашкільної роботи. Побачене дало можливість оцінити роботу київських загальноосвітніх шкіл і порівняти їх зі столичними. Екскурсійна база для всіх екскурсантів організувала свято «змички», які приїхали до Москви, завдяки чому українці змогли ознайомитися з роботою провінційних шкіл РСФРР<sup>55</sup>. У 1923 р. 32 студенти Кам'янець-Подільського ІНО відвідали Московську сільськогосподарську виставку. Водночас, їм вдалося дослідити також стан навчальної роботи в окремих закладах соціального виховання<sup>56</sup>. У 1925-1926 н.р. 30 студентів поїхали до Москви і Ленінграду, метою якої було почерпнути досвід педагогічних і педологічних установ «культурних центрів» і закупити необхідне навчальне приладдя та літературу<sup>57</sup>. У тому ж навчальному році Москву відвідали студенти Полтавського ІНО і Одеського єврейського педтехнікуму. Так, полтавчани побували у школах, дитячому будинку, Московському педінституті ім. О. Герцена, де вивчали стан викладання циклу педагогічних дисциплін<sup>58</sup>. Молодь Одеського єврейського педтехнікуму була у школі-комунці, школі ім. Луначарського, дитячому кутку Полетаєвої, школі біологічної станції, дитячому містечку імені III Інтернаціоналу. Тоді ж для молоді цього вишу організували екскурсію у Ленінград, у якому відвідали школу № 97, педтехнікум ім. Ушинського<sup>59</sup>. Наприкінці квітня – у першій половині 1928 р. досвід наукових і навчальних закладів Москви і Ленінграда вивчали студенти Херсонського ІНО<sup>60</sup>. У 1930-1931 н.р. у цих містах побували третьокурсники Черкаського ІСВ, які ознайомилися з роботою навчальних закладів цих міст. Директор інституту Кожан у листі до сектору педкадрів НКО УСРР наголошував на тому, що екскурсія розглядалася як продовження педпрактики<sup>61</sup>.

Роботу навчальних закладів середньої ланки Києва і Одеси вивчали студенти Полтавського (у 1923-1924 н.р.)<sup>62</sup> і Миколаївського ІНО (навесні 1928 р.)<sup>63</sup>. У 1924-1925 н.р. сту-

денти Київського ІНО відвідали Ніжинський ІНО. Під час поїздки викладачів та студенти ознайомилися із досвідом застосування у Ніжині «дальтон-планівського» методу навчання<sup>64</sup>. Навесні 1924 р. з екскурсією у цьому виші побували студенти Луганського і Катеринославського ІНО<sup>65</sup>. З 9 по 12 червня 1927 р. у Ново-Полтавському сільськогосподарському технікумі гостювала молодь Миколаївського ІНО<sup>66</sup>.

Організовувалися і місцеві екскурсії педагогічного характеру. Зокрема, 6 червня 1929 р. на загальних зборах партосередку Шепетівського педтехнікуму йшлося про організацію екскурсії для студентів на дитячий майданчик «Матук», а також залучення до неї всіх студентів-стипендіатів. Зазначалося, що після екскурсії молодь мала повернутися до технікуму для обговорення її результатів<sup>67</sup>. Молодь Житомирського ІСВ відвідала дитячу комуни ім. Леніна, художню школу<sup>68</sup>.

Екскурсії мали і науково-дослідний характер. У резолюції І всесоюзної конференції пролетарського студентства (1925 р.) зазначалося, що «наукові екскурсії» були одним із методів розвитку наукового світогляду студентів вишів. Тому учасники зібрання ухвалили за необхідне рекомендувати, щоби Головпрофосвіта внесла до бюджету статтю про фінансування наукових екскурсій як на території СРСР, так і за кордоном<sup>69</sup>.

Навчально-наукові екскурсії проводилися не лише з педагогічних, але й з інших навчальних предметів. Зокрема, у 1927 р. студенти агрономічно-біологічної секції Харківського ІНО як учасники практикуму зоології безхребетних відвідували Севастополь, студенти-географи – Алтай<sup>70</sup>. Студенти-біологи мали свою базу у м. Сочі<sup>71</sup>. Їхні колеги з Одеського ІНО у 1924-1925 н.р. матеріали для лабораторних робіт черпали у Криму і на Кавказі<sup>72</sup>. У 1935 р. студенти-біологи і географи Польського педінституту відвідали Крим. Під час екскурсії кожна бригада за своєю темою проводила спостереження під час відвідування музеїв, наукових станцій, польової роботи. Студенти 3 дні перебували в Адуці, по 2 – у Севастополі, Сімферополі і Ялті, 1 – на горі Ай-Петрі<sup>73</sup>. У червні 1936 р. кафедра біології Вінницького педінституту провела екскурсію по р. Буг до Сабарівського лісу. Під час мандрівки студенти «збирали рослинний та тваринний матеріал, як у самій річці Буг, так і на берегах, в лісі, на скелях тощо»<sup>74</sup>. Для студентів Дніпропетровського (у 1926-1927 рр.)<sup>75</sup>, Миколаївського (влітку 1927 р.)<sup>76</sup> і Херсонського (у 1926-1927 рр.) ІНО<sup>77</sup>; Київського (у 1931 р.)<sup>78</sup> і Чернігівського ІСВ (у червні 1930 р.)<sup>79</sup>; Запорізького<sup>80</sup> і Полтавського педтехнікумів організували екскурсії до державного заповідника «Асканія-Нова» (тоді – державний заповідник ім. Петровського), де вони мали можливість познайомитися з рослинним і тваринним світом цілинного степу<sup>81</sup>. Студенти Полтавського ІНО

навесні 1924 р. проводили біологічні спостереження у степу Червоноградського округу<sup>82</sup>. Для студентів I і II курсів факультету професійної освіти Одеського ІНО організували практично-теоретичну екскурсію до Ольвії, де ознайомилися із розташування античного полісу<sup>83</sup>.

Студенти у ході екскурсій відвідували музеї, знайомилися з історично-культурними пам'ятками тощо. Наприклад, 43 четвертокурсники Херсонського ІНО у 1930 р. відвідали історичний музей, музей революції, планетарій, крематорій у Москві, Петропавлівську фортецю – у Ленінграді, заповідник «Царське Село» у м. Пушкіно<sup>84</sup>. У цих же містах побувала молодь Полтавського<sup>85</sup> і Чернігівського ІНО<sup>86</sup>. Студентство Полтавського педтехнікуму в 1925 р. під час мандрівки, про яку йшлося вище, вдалося відвідати у Дніпропетровську художній і краєзнавчий музеї, побачити рештки фортеці Кодак, острови Перун, Тавільжан, Хортиця<sup>87</sup>.

Більшість проведених екскурсій мали місцевий характер. Вони почали проводитися ще на початку 20-х рр. Наприклад, у 1921-1922 н.р. студенти Кам'янець-Подільського ІНО брали участь в ботанічних, географічних та геологічних екскурсіях. Крім того, студенти відвідували музеї, оглянули архітектурні пам'ятки міста та району<sup>88</sup>. У Київському ІНО в 1924-1925 н.р. провели 32 екскурсії<sup>89</sup>. У 1928-1929 н.р. учасниками екскурсій були 225 студентів ІНО, а в 1929-1930 н.р. – 1314<sup>90</sup>. Такі ж мандрівки проводилися і в Київському ІПО<sup>91</sup>. Для молоді Польського педінституту в другому семестрі 1933-1934 н.р. організували екскурсії на виставку досягнень народного господарства УСРР, у «Музейне містечко» (нині – Києво-Печерська лавра), зоопарк, зоологічний музей Київського державного університету, ботанічні музеї та сад, на заводи міста<sup>92</sup>. Тоді ж студентство Київського російського педтехнікуму відвідало історичний музей, ботанічний сад, електростанцію, зоопарк, здійснило подорож по Дніпру тощо<sup>93</sup>. Студенти Бердичівського педтехнікуму у лютому 1929 р. побували у місцевому будинку санітарної освіти, де проводилася виставка «10 років радянської медицини»<sup>94</sup>. Такі ж екскурсії організували у Чернігівському (у 1920-1921 н.р. – 9)<sup>95</sup> і Херсонському ІНО<sup>96</sup>, Запорізькому педтехнікумі<sup>97</sup>.

Значна частина екскурсій мали комплексний характер. У звіті Корсунського педтехнікуму за 1925-1926 н.р. зазначається: «Всі екскурсії проводяться комплексно, себто одночасно досліджується, наприклад, природа в цілому та її опанування, індустрія з боку установалення процесу, економіка, побут робітництва й політосвітне його життя. Крім того, кожна екскурсія обов'язково вивчає, що є пам'ятником старини, мистецтва, музеї, культурно-освітні і наукові установи»<sup>98</sup>.



Екскурсанти вели щоденники, в які занотовували побачене чи почуте. Після повернення з екскурсії студенти подавали письмовці звіти про виконану роботу за формою, де вказували, які саме об'єкти вони спостерігали тощо. Додавалась також наочність. Наприклад, студенти Польського педінституту, які у 1934 р. побували в Криму, передали колекції мінералів, ґрунтів, рослин, фотографії, малюнки, із яких комплектувалися виставки. Видавалися спецвипуски стінгазет, присвячені екскурсіям. Проводилися конференції, на яких підсумовувалася виконана робота. Результати екскурсійних поїздок оприлюднювалися у вигляді статей, які публікувалися у педагогічній пресі<sup>99</sup>. Крім того, студенти використовували зібраний матеріал у своїх курсових роботах, а також для підготовки доповідей, виступів на конференціях<sup>100</sup>.

Таким чином, важливою складовою навчальної діяльності студентів було проведення загальноосвітніх та навчальних екскурсій. При їх плануванні особлива увага зверталася на необхідність пов'язати практичний екскурсійний матеріал із здобутими теоретичними знаннями. Більшість проведених екскурсій мали місцевий характер. Це було пов'язано з тим, що для організації екскурсій за межі регіону необхідні були значні кошти, яких у держави бракувало.

#### Примітки:

1. Комарніцький О.Б. Організація та проведення сільськогосподарської практики студентів педагогічних навчальних закладів Правобережжя (20-30-ті рр. ХХ ст.) // *Український селянин*: зб. наук пр. / [редкол.: А.Г. Морозов (відп. ред.), В.І. Марочко, С.В. Корновенко та ін.]. Черкаси: Черкас. нац. ун-т, 2015. Вип. 15. С. 50-53; Його ж. Виробнича практика у житті студентів педагогічних навчальних УСРР у 20-х першій половині 30-х рр. ХХ ст. // *Проблеми дидактики історії*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2016. Вип. 7. С. 100-113.
2. Лаврут О.О. Екскурсії студентів УСРР: досвід 1920-х років // *Гілея*: науковий вісник: зб. наук. пр. / [редкол.: В.М. Вашкевич (гол. ред.), Б.І. Андрушин, І.Н. Войцехівська та ін.]. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2009. Вип. 24. С. 99.
3. Журавель П. Робота Факсоцвуху // *Питання та замітки Дніпропетровського інституту народньої освіти*. Дніпропетровськ, 1927. С. 32.
4. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (далі – ЦДАВО України). Ф. 166. Оп. 5. Спр. 566. Арк. 429.
5. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 5. Оп. 1. Спр. 641. Арк. 4.
6. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 566. Арк. 305; Карпач. У Київському ІНО // *Студент революції*. 1927. № 8. С. 63; Прейс К. Потрібні екскурсії // Там само. С. 22.
7. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 1101. Арк. 123.

8. Там само. Оп. 5. Спр. 289. Арк. 92зв.
9. Там само. Оп. 2. Спр. 1123. Арк. 116; Науменко Р. Полтавський Інститут Народньої Освіти // *Студент революції*. 1924. № 7. С. 45.
10. Рябченко О.Л. Харківський інститут народної освіти ім. О.О. Потебні (1921-1930 рр.). Харків: Харків. держ. академія міськ. госп., 2000. С. 28.
11. Держархів Херсонської обл. Ф. Р. 414. Оп. 1. Спр. 426. Арк. 37; Протокол колективу ХІНО ім. Н.К. Крупської від 23.11.25 р. // *Записки Херсонського інституту народньої освіти імені Н.К. Крупської*. Херсон, 1926. Ч. 1. 1925-1926 академ. рік. С. 74; Хроніка за I триместр 1925-1926 акад. рік // Там само. С. 71; ХІНО // *Наддніпрянська правда*: щоденна робітнича газета Херсонського окрКП(б)У, ОВК, ОРПС та міськради. Херсон, 1930. 11 січня. № 9 (563). С. 6.
12. Держархів Чернігівської обл. Ф. Р. 608. Оп. 1. Спр. 125. Арк. 107; Спр. 700. Арк. 4зв.
13. Держархів Житомирської обл. Ф. П. 211. Оп. 1. Спр. 35. Арк. 9.
14. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 807. Арк. 126.
15. Там само. Оп. 11. Спр. 150. Арк. 178.
16. Херсонський державний університет: іст. нарис (1917-2007) / [авт. кол.: Ю.І. Беляєв, О.В. Мішуков, В.А. Федяєва, І.В. Самсакова]. Херсон: Херсон. держ. ун-т, 2007. С. 37.
17. Держархів Черкаської обл. Ф. Р. 193. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 88.
18. Боровик А. Чернігівський інститут соціального виховання за директора М.А. Балицького (1929-1931 рр.) // *Сіверянський літопис*: всеукр. наук. журн. / [редкол.: В.О. Дятлов (гол. ред.), О.Б. Коваленко, М.К. Бойко та ін.]. Чернігів: Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка, 2015. № 1 (121). С. 198.
19. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 1528. Арк. 33.
20. Держархів Вінницької обл. Ф. П. 457. Оп. 1. Спр. 262. Арк. 7; Спр. 438. Арк. 133.
21. Орлянский С.Ф., Ткаченко В.Г. Материалы к истории Запорожского государственного университета. Запорожье: Запорож. гос. ун-т, 1998. Вып. 1. С. 60.
22. Воловник С.В., Крылов Н.В. Мелитопольский пединститут: страницы истории. Мелитополь: Изд. дом Мелитоп. городс. типографии, 2014. С. 37.
23. Держархів Миколаївської обл. Ф. Р. 993. Оп. 1. Спр. 15. Арк. 40; Спр. 18. Арк. 40.
24. Держархів м. Києва. Ф. Р. 920. Оп. 11. Спр. 18. Арк. 79зв.
25. Держархів Вінницької обл. Ф. П. 457. Оп. 1. Спр. 262. Арк. 7; Спр. 438. Арк. 133.
26. Бердянські педагогічні курси та педагогічний технікум (1920-1935 роки) / [упоряд.: І.І. Лиман, В.М. Кондагантінова] // *Матеріали з історії Бердянського державного педагогічного університету*. Київ: Знання України, 2008. Т. III. С. 181.
27. Суровий А.Ф. Технікуми Поділля в 1920-х роках // *Освіта, наука і культура на Поділлі*: зб. наук. пр. / [редкол.: П.Т. Тронько (гол.), О.М. Завальнюк (відп. ред.), А.В. Баженов та ін.]. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2009. Т. 14. С. 165.
28. Пуха И. Педагогический техникум // *Суббота плюс*. Запорожье, 2000. 17 августа. № 33(76). С. 3.

29. Держархів Житомирської обл. Ф. Р. 412. Оп. 2. Спр. 12. Арк. 14.
30. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 300. Оп. 1. Спр. 24. Арк. 27.
31. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 264. Арк. 43.
32. Держархів Полтавської обл. Ф. Р. 363. Оп. 1. Спр. 143. Арк. 59.
33. Держархів Вінницької обл. Ф. П. 457. Оп. 1. Спр. 438. Арк. 133.
34. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 1086. Оп. 1. Спр. 356. Арк. 123.
35. Придубцький В. Участь студентства УСРР в суспільно-політичному та культурному житті в 1920-ті роки // *Проблеми історії України: факти, судження, пошуки: міжвідомч. зб. наук. пр.* / [редкол.: В. Смолій (відп. ред.), В. Даниленко, Я. Верменич та ін.]. Київ: Ін-т іст. України НАН України, 2007. Вип. 16. Ч. 2. С. 159.
36. Бурлаков Я. Весела мандрівка // *Студент революції*. 1930. № 23. С. 35.
37. Журавель П. Робота Факсоцвибу... С. 32.
38. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 566. Арк. 357.
39. Держархів Херсонської обл. Ф. Р. 414. Оп. 1. Спр. 426. Арк. 37.
40. Держархів Чернігівської обл. Ф. Р. 608. Оп. 1. Спр. 125. Арк. 107.
41. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 11. Спр. 150. Арк. 178.
42. Джус, Мельник, Карасик, Кршевецький. Студенти їдуть в екскурсії // *Більшовицька правда*. Вінниця, 1937. 26 липня. № 169 (1505). С. 4.
43. Воловник С.В. Вказ. праця. С. 37.
44. Держархів Чернігівської обл. Ф. Р. 608. Оп. 1. Спр. 125. Арк. 107.
45. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 11. Спр. 150. Арк. 178.
46. Держархів Одеської обл. Ф. Р. 1561. Оп. 1. Спр. 51. Арк. 33, 37.
47. Держархів м. Києва. Ф. Р. 920. Оп. 11. Спр. 18. Арк. 66-67, 79зв.
48. Воловник С.В. Вказ. праця. С.21.
49. Держархів Полтавської обл. Ф. Р. 363. Оп. 1. Спр. 143. Арк. 59.
50. Суровий А.Ф. Проскурівський педагогічний технікум (1920-ті 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.24.
51. Воловник С.В. Вказ. праця. С. 74.
52. Держархів Миколаївської обл. Ф. Р. 993. Оп. 1. Спр. 18. Арк. 40.
53. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 1101. Арк. 2зв.; Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 300. Оп. 1. Спр. 24. Арк. 27. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 1149. Арк. 22; Протокол колективу ХІНО... С. 74; Пуха І. Педагогічний технікум... С. 3; Бердянські педагогічні курси... С. 237; Орлянский С.Ф. Вказ. праця. С.25; Сосніна К. Екскурсійно-туристична справа в СРСР (1919-1936) // *Магістеріум: зб. наук. пр. Історичні студії* / [редкол.: В.С. Брюховецький (відп. ред.), Г.В. Боряк, В.А. Брехуненко та ін.]. Київ: Нац. ун-т «КМА», 2010. Вип. 41. С. 31; Херсонський державний університет... С. 37.
54. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні. Харків: Держ. вид-во Укр., 1926. С.141.
55. Там само. С.142.
56. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 5. Оп. 1. Спр. 563. Арк. 247.
57. Там само. Спр. 641. Арк. 4.
58. Єрмак О., Білик Г. Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка: з історії перших десятиліть діяльності // *Альманах Полтавського державного педагогічного уні-*

- верситету «Рідний край»* / [редкол.: М. Степаненко (гол. ред.), М. Наєнко, Г. Білик та ін.]. Полтава: Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка, 2009. Вип. 2 (21). С. 15.
59. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 264. Арк. 43.
  60. Держархів Херсонської обл. Ф. Р. 414. Оп. 1. Спр. 426. Арк. 37.
  61. Держархів Черкаської обл. Ф. Р. 193. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 88.
  62. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 1123. Арк. 116; Науменко Р. Полтавський Інститут Народньої Освіти... С. 45.
  63. Держархів Миколаївської обл. Ф. Р. 993. Оп. 1. Спр. 3. Арк. 54зв.
  64. Зотін М. Вказ праця. С. 142.
  65. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 1101. Арк. 135, 139зв.
  66. Держархів Миколаївської обл. Ф. Р. 993. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 57зв.
  67. Держархів Хмельницької обл. Ф. П. 458. Оп. 1. Спр. 275. Арк. 49.
  68. Держархів Житомирської обл. Ф. П. 211. Оп. 1. Спр. 35. Арк. 7.
  69. Резолюції I-й Всесоюзної конференції пролетстуда // *Студент революції*. 1925. № 5. С. 77.
  70. Рябченко О.Л. Харківський інститут народної освіти... С. 28.
  71. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 566. Арк. 230.
  72. Там само. Арк. 357, 360.
  73. Держархів м. Києва. Ф. Р. 920. Оп. 11. Спр. 18. Арк. 65-67.
  74. Севастьянов, Ельперина, Новицький. Екскурсія в природу // *Більшовицька правда*. 1936. 24 червня. №144 (1279). С. 4.
  75. Журавель П. Робота Факсоцвиху... С. 32.
  76. Держархів Миколаївської обл. Ф. Р. 993. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 37, 57зв.
  77. Держархів Херсонської обл. Ф. Р. 469. Оп. 1. Спр. 7. Арк. 56; Протокол колективу ХІНО... С.74; Херсонський державний університет... С. 37.
  78. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 807. Арк. 126.
  79. Боровик А. Чернігівський інститут соціального виховання... С. 198.
  80. Пуха І. Педагогічний технікум... С. 3; Орлянський С.Ф. Вказ праця. С. 25.
  81. Мироненко В., Матвійцова В. Екскурсія Полтавського педтехнікуму // *Бюлетень Полтавського педагогічного технікуму ім. Михайла Драгоманова*. Полтава, 1926. № 1. С. 45.
  82. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 1123. Арк. 116.
  83. Левченко В. Становлення та розвиток напрямів освітянського краєзнавства в вищій школі Одеси в 1920-30-х роках // *Краєзнавство: наук. журн.* / [редкол.: П. Тронько (гол. ред.), О. Бажан, Л. Баженов та ін.]. Київ: ТОВ НВП «Ферокол», 2011. Вип. 3. С. 64.
  84. ХІНО... С.6.
  85. Єрмак О. Вказ праця. С.15.
  86. Держархів Чернігівської обл. Ф. Р. 608. Оп. 1. Спр. 700. Арк. 4зв.
  87. Мироненко В. Екскурсія Полтавського педтехнікуму... С. 42-44.
  88. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 1. Спр. 395. Арк. 116зв.; Ф. Р. 336. Оп. 1. Спр. 91. Арк. 15зв.
  89. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 566. Арк. 305.
  90. Більше уваги культурботі // *Кузня освіти*. Київ, 1930. 1 листопада. №2 (17). С. 2; ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 9. Спр. 306. Арк. 39зв.
  91. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 10. Спр. 1528. Арк. 33.
  92. Держархів м. Києва. Ф. Р. 920. Оп. 11. Спр. 18. Арк. 78зв.
  93. Там само. Ф. Р. 359. Оп. 1. Спр. 67. Арк. 96.

94. Держархів Житомирської обл. Ф. П. 96. Оп. 1. Спр. 507. Арк. 19.
95. Держархів Чернігівської обл. Ф. Р. 608. Оп. 1. Спр. 125. Арк. 89.
96. Херсонський державний університет... С. 37.
97. Держархів Запорізької обл. Ф. Р. 959. Оп. 1. Спр. 149. Арк. Ззв.
98. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 6. Спр. 415. Арк. 47.
99. Держархів м. Києва. Ф. Р. 920. Оп. 11. Спр. 18. Арк. 65.
100. Островий В.М. Навчальний процес у Кам'янець-Подільському інституті народної освіти у 1923-1928 рр. // *Освіта, наука і культура на Поділлі*: зб. наук. пр. / [редкол.: П.Т. Тронько (гол.), О.М. Завальнюк (відп. ред.), А.В. Баженов та ін.]. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2009. Т. 13. С. 166.

*В статтє рассматривается организация для студентов педагогических учебных заведений общеобразовательных и учебных экскурсий. Отмечается, что при их планировании особое внимание обращалось на необходимость связать практический экскурсионный материал с полученными теоретическими знаниями. Большинство проведенных экскурсий имели местный характер. Автор считает, что это связано с тем, что для организации экскурсий за пределы региона необходимы были значительные средства, которых у государства не хватало.*

**Ключевые слова:** *екскурсія, студенти, інститут, маршрут, музеї.*

*Отримано: 10.11.2017*

УДК 378.147:378.6:63(477)«192»

**Вадим Покалюк**  
*(м. Кам'янець-Подільський)*

## **НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА РОБОТА СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ ВИШІВ УСРР (20-ті рр. ХХ ст.)**

*У статті йдеться про навчально-методичну роботу сільськогосподарських навчальних закладах радянської України, відповідальність за проведення якої лежала, насамперед, на факультетських і циклових комісіях. Автор характеризує методи навчання студентів. Зазначається, що на початку десятиліття в основу навчального процесу були покладені лекційні заняття. З середини десятиліття лекційний метод поступово почав витісняти бригадно-лабораторний комплексний метод, який, на думку автора, послаблював індивідуальну відповідальність студентів за свою навчальну роботу, культивував знеособку, що неминуче призводило до поверхневого вивчення програмного матеріалу і систематичної академзаборованості. Розповідається про написання та друк підручників і навчальних посібників, конспектів лекцій викладачів.*

**Ключові слова:** *інститут, технікум, комісія, метод, підручник.*

Значну увагу у сільськогосподарських навчальних закладах приділяли навчально-методичній роботі. Теоретичне і виробниче навчання регулювали предметні (циклові) комісії, діяльність яких координували факультетські комісії.

Навчально-виховною роботою вишів керували педагогічні ради, до складу яких входили всі викладачі, по одному представнику від навчально-допоміжного і технічного персоналу, профспілки, відділу освіти, студентів<sup>1</sup>. На факультетах регулюючим і контролюючим органом були факультетські ради, що складалися з голів і секретарів предметних комісій, завідувача навчальною частиною, по одному представнику від викладачів і студентів<sup>2</sup>. Вони планували і погоджували роботу циклових комісій, затверджували теми кваліфікаційних робіт, заслуховували звіти циклових комісій і взагалі розглядали всі поточні питання, що виходили за межі компетенції циклових комісій<sup>3</sup>. Члени факультетських комісій збиралися на свої засідання. Наприклад, комісія факультету сільського господарства Харківського сільськогосподарського інституту (СГІ) у 1924-1925 н.р. розглянула на 19 зібраннях 94 питання, у т.ч. 37 навчально-адміністративних, 22 методологічних; інженерно-агрономічного – відповідно 11, 64, 26 і 18; лісового – 29, 150, 85 і 40<sup>4</sup>; ветеринарного факультету Київського ветеринарно-зоотехнічного інституту – 18, 39, 12 і 12; зоотехнічного – 11, 53, 22 і 29<sup>5</sup>. У Кам'янець-Подільському СГІ у 1926-1927 н.р. відбулося 28 засідань циклових комісій<sup>6</sup>, у Київському – в 1927-1928 н.р. – 23<sup>7</sup>. У Волинському сільськогосподарському технікуму (СТТ) у 1923-1924 н.р. було проведено 14 засідань, на яких розглянули 52 питання, у т.ч. 24 навчально-адміністративних, 13 методологічних<sup>8</sup>, у січні-квітні 1925 р. – відповідно 9, 29, 19 і 10<sup>9</sup>.

Навчальною роботою опікувалися також контрольно-навчальні комісії<sup>10</sup>. При виконавчому бюро пролетарського студентства функціонували академічні (навчальні) комісії, котрі координували і спрямовували роботу студентських представників у різних комісіях, що регулювали навчальну роботу вищу<sup>11</sup>. Циклові комісії затверджували робочі плани і програми, методи викладання кожної дисципліни, обговорювали питання щодо методів обліку перевірки знань, ініціювали зміни до навчальних планів, заслуховували звіти викладачів щодо виконання навчального плану з доручених їм дисциплінах, методика їх роботи тощо<sup>12</sup>. Як і факультетські, циклові комісії також збиралися на свої засідання. Так, в Одеському СГІ у 1924-1925 н.р. комісія рослинництва, яка складалася з 14 викладачів, 8 лаборантів, 14 студентів, засідала 43 рази і розглянула 137 питань, у т.ч. 31 організаційне, 74 методичних, 32 поточних; тваринництва – відповідно 7, 4, 6; 35, 77, 4, 35, 38; фізико-хімічна – 7, 6, 8; 36, 84, 22, 27, 35; економічних – 11, 5, 9; 33, 121, 52, 36, 33<sup>13</sup>. До 1926-1927 н.р. комісії повністю змінили свої назви. Зокрема, працювала клінічна комісія, що складалася з 5 професорів, 5 асистентів і викладачів, 7 студентів і провела 22 засідання; природничо-історична –

відповідно 7, 10, 8, 16; санітарно-бактеріологічна – 1, 5, 5, 12. Зоотехнічну комісію складали 3 професори, 1 викладач, 5 студентів, соціально-економічну – 4 викладачі і 3 студенти<sup>14</sup>. Кам'янець-Подільському СГ у 1924-1925 н.р. природничо-біологічна комісія збиралася на свої засідання 5 разів, на яких розглянула 25 питань, агрономічно-технічна – відповідно 5 і 15, агрономічно-економічна – 5 і 14<sup>15</sup>. Такі ж комісії працювали у вищі і в 1926-1927 н.р.<sup>16</sup>.

У Київському ветеринарно-зоотехнічному інституті у 1924-1925 н.р. на ветеринарному факультеті діяли ветеринарно-зоотехнічна і ветеринарно-клінічна комісії; зоотехнічному – хліборобства, загальної зоотехнії, організаційно-економічна, практично-виробнича, часткової зоотехнії. Спільними для обох факультетів були фізико-хімічна, соціально-економічна біологічна комісії. Загалом циклові комісії розглянули 183 питання<sup>17</sup>. У Київському СГ у 1926-1927 н.р. на факультеті організації сільського господарства функціонували соціально-економічна, організаційно-економічна, агротехнічна, зоотехнічна; на лісоінженерному – лісоінженерних і лісотехнічних дисциплін<sup>18</sup>; у Харківському СГ – у 1924-1925 н.р. – на сільськогосподарському факультеті – фітотехнічна, загальнотехнічна, економіко-організаційна, зоотехнічна; лісовому – загальнотехнічна, лісотехнічна, економіко-організаційна; інженерно-агрономічному – загальнотехнічна, спеціально-технічна, меліоративна, загально-сільськогосподарська, організаційно-економічна<sup>19</sup>; у Харківському геодизично-землеустрійному інституті – у 1927-1928 н.р. – на геодизичному факультеті – агрономо-геодизична, топографо-геодизична, соціально-економічна; землеустрійному – землеустрійно-технічна, економічна, землеустрійно-правова; агрономічному – економічна, правова, технічно-допоміжних дисциплін<sup>20</sup>.

Діяльність циклових комісій у СГТ покажемо у *таблиці 1*.

Різноманітними були методи навчання. У перші роки десятиліття викладання велося переважно лекційним методом. Також з багатьох предметів проводилися практичні заняття. В одному із документів НКО УСРР за 1923 р. під назвою «Методологічна робота с/г навчальних закладів» зазначалося, що «навчання повинно проводитися лекційним методом. Лекція мусить йти, пояснюючи аудиторії ті питання, які не зрозумілі або вимагають пояснення та наведення прикладів. Але лекція не може дати кожному студенту продумувати широкі окремі питання. Через це для вишів організуються семінари і гуртки ... по основним предметам»<sup>37</sup>. За таким принципом організувалося навчання, наприклад, в Уманському<sup>38</sup> і Херсонському СГТ<sup>39</sup>, Харківському зоотехнічному технікумі, де у 1923 р. лекційну систему наполовину замінили семінарськими заняттями і бесідами<sup>40</sup>.

Таблиця 1

Дані про роботу циклових комісій у деяких технікумах сільськогосподарського профілю у 20-ті рр. ХХ ст.

Назва навчального закладу/навчальний рік/циклова комісія	Кількість засідань	Кількість розглянутих питань	Кількість членів			
			викладачів	% відвідування засідань	студентів	% відвідування засідань
<b>Ерастівський СГТ</b> 1924-1925 н.р.	*	*	7	87,3%	4	82,6%
- загально-технічних наук	*	*	7	87,3%	4	82,6%
- агрономічних наук	*	*	10	83,8%	5	88,1%
- соціально-економічних наук <sup>21</sup>	*	*	4	85,6%	2	84,3%
1927-1928 н.р.						
- загально-технічних дисциплін	*	*	*	*	*	*
- дисципліни фахового циклу	*	*	*	*	*	*
- соціального та організаційно-економічного циклу	*	*	*	*	*	*
- виробничого навчання і агрономічно-культурної роботи <sup>22</sup>	*	*	*	*	*	*
<b>Красноградський СГТ</b> 1924-1925 н.р.	*		*	*	2	*
- скотарства	*		*	*	2	*
- біологічних наук	*	35	*	*	2	*
- економічних наук	*		*	*	2	*
- рослинництва	*		*	*	2	*
- фізико-математичних наук <sup>23</sup>	*		*	*	2	*
1927-1928 н.р.						
- рільнича	15	*	*		*	
- соціально-економічна	12	*	*	90%	*	100%
- фізико-математично-хімічна <sup>24</sup>	11	*	*		*	
<b>Майнівський СГТ</b> 1924-1925 н.р.	*	*	7	*	3	*
- агрономічна	*	*	7	*	3	*
- природничо-історична <sup>25</sup>	*	*	2	*	2	*
1927-1928 н.р.						
- соціально-економічна	6	16	*	*	*	*
- загально-технічна	6	26	*	*	*	*
- фахова <sup>26</sup>	14	53	*	*	*	*
<b>Новополтавський єврейський СГТ</b> 1925-1926 н.р.	8	*	2	*	2	*
- фізико-хімічна	8	*	2	*	2	*
- ботанічно-рільнича	10	*	2	*	2	*
- скотарсько-зоологічна	8	*	2	*	2	*
- математична	12	*	2	*	2	*
- соціально-супільствознавча <sup>27</sup>	6	*	1	*	2	*
<b>Херсонський СГТ</b> 1924-1925 н.р.	13	57	*	78%	*	62%
- рільнича	13	57	*	78%	*	62%
- зоотехнічна <sup>28</sup>						
1927-1928 н.р.						
- загальна	*	*	*	*	*	*
- рільнича	*	*	*	*	*	*
- зоотехнічна <sup>29</sup>	*	*	*	*	*	*



<b>Чернігівський СГТ</b> 1924-1925 н.р.						
- математичних дисциплін	3	*	*	*	*	*
- допоміжних дисциплін	4	*	*	*	*	*
- спеціальних дисциплін	7	*	*	*	*	*
- соціальних дисциплін і мовознавства <sup>30</sup>	2	*	*	*	*	*
<b>Дніпропетровський землеустрійний технікум</b> 1927-1928 н.р.						
- землеустрійна	*	*	*	*	*	*
- фізико-математична	*	*	*	*	*	*
- суспільствознавча <sup>31</sup>	*	*	*	*	*	*
<b>Житомирський землеустрійний технікум</b> 1923-1924 н.р.						
- геодезично-землеустрійна	*	*	*	*	*	*
- агрономічно-землеустрійна	*	*	*	*	*	*
- соціально-економічна <sup>32</sup>	*	*	*	*	*	*
<b>Полтавський землеустрійний технікум</b> 1927-1928 н.р.						
- геодезична	*	*	*	*	*	*
- землеустрійна <sup>33</sup>	*	*	*	*	*	*
<b>Маслівський сортівничо-насіньовий технікум</b> 1925-1926 н.р.						
- соціально-економічна	4	*	3	100	2	80
- природнича	11	*	3	96	2	92
- загальноагрономічна	14	*	4	94	2	96
- цільової установки <sup>34</sup>	10	*	5	98	2	94
1926-1927 н.р.						
- соціально-економічна	2	*	*	*	*	*
- природнича	5	*	*	*	*	*
- загальноагрономічна	4	*	*	*	*	*
- цільової установки <sup>35</sup>	6	*	*	*	*	*
1927-1928 н.р.						
- соціально-економічних та загально-технічних дисциплін	14	*	*	*	*	*
- фахових дисциплін <sup>36</sup>	16	*	*	*	*	*

З 1924-1925 н.р. поряд з лекційним почали використовувати активні методи навчання (лекційно-реферативний, лабораторний, дальтон-план)<sup>41</sup>. Їх впровадження викликало неабияку дискусію. Наприклад, 4 грудня 1924 р. на загальних зборах циклових комісій Київського СГІ професори С. Колкунов і С. Веселовський висловилися за залишення старої лекційної системи. Водночас, більшість виступаючих були прихильниками семінарського методу. Зокрема, директор Гайдаренко зазначав: «Кожен професор мусить переглянути свій метод. Для тих студентів, що працювали, семінарським методом знання

не зменшуються, для тих, хто не працював – навпаки. Семінар є активність всієї аудиторії». Учасники зібрання ухвалили «визнати переваги за семінарським методом всупереч лекційному». Доведення поважних професорів про нестачу коштів для оплати праці викладачів, подрібнення груп, до уваги не брали<sup>42</sup>. Подібне мало місце також у Харківському СГТ<sup>43</sup>, Київському інженерно-меліоративному технікумі<sup>44</sup>.

До популяризації нового методу підключали пресу, наприклад, у стінгазеті Харківського ветеринарного інституту в замітці «На новому ґрунті» зазначалося, що «лекції так швидко мчать, наче кур'єрський потяг. А як студенти прохають «полегше», так їм відповідають, що курс великий, а часу мало»<sup>45</sup>. З Єрастівського СГТ повідомляли, що позитивом цього методу було те, що він змушував студентів регулярно працювати, а викладачі мали змогу частіше перевіряти знання молоді. Водночас, у студентів помічалася тенденція до «зубрьожки», бракувало свідомого логічного мислення<sup>46</sup>. У Херсонському СГТ бідкалися, що не було достатньо літератури, підручників. Більшість викладачів були знайомі з ними лише частково<sup>47</sup>. Учасники II всеукраїнської наради ректорів СГТ і керуючих СГТ вказували на такі недоліки бригадно-лабораторного методу: «а) перевантаження студентів; б) обмежений вибір методів навчання і часта не пристосованість їх до обладнання школи ...»<sup>48</sup>.

За бригадно-лабораторною системою навчання типовою формою була групова (гурткова) робота. Студентів залежно від обладнання кабінетів та лабораторій ділили на групи від 15 до 30 осіб. Більшу частину часу вони проводили самостійно. Викладач оголошував тему, давав необхідні пояснення у формі короткої бесіди, що інколи переходила у лекцію-бесіду, визначав план роботи, ділив широку тему на підтеми, рекомендував літературу та призначав день консультації. Загалом, на лекції виділялося не більше 50%, а на практичні роботи не менше 50%<sup>49</sup>. Наприклад, у Красноградському СГТ у 1927-1928 н.р. у першому триместрі лекції охопили 47% навчального часу, семінари – 30%, практичні вправи – 23%, у другому – відповідно 41%, 36% і 23%. У третьому (трудовому) триместрі семінарів було 32%, практичних занять – 68%<sup>50</sup>.

Студенти, виконуючи поставлені індивідуальні завдання, конспектували матеріал, виконували малюнки, складали схеми та діаграми, готували практичні завдання і т.д. Методи роботи були різноманітними – спостереження, екскурсії, письмові роботи, доповіді, індивідуальні бесіди, практичні роботи в полі, городі, саду, написання рефератів тощо. Робота проводилася переважно колективно з розподілом завдань між членами ланки<sup>51</sup>. Правильність виконання завдань перевіря-

ли викладачі і у разі потреби надавали допомогу. Після опрацювання навчального матеріалу відбувалася конференція, де оприлюднювали результати роботи бригади у формі доповіді делегованого нею студента. На основі цих виступів ставилася оцінка усій бригаді<sup>52</sup>. За таким принципом організувалося навчання, наприклад, у Київському ветеринарно-зоотехнічному<sup>53</sup>, Харківських ветеринарному<sup>54</sup> і геодезично-землеустрійному інститутах<sup>55</sup>, Херсонському СГТ<sup>56</sup>.

Суттєвим і головним недоліком дальтон-плану була матеріальна незабезпеченість навчального процесу. Головний інспектор сільськогосподарської освіти Укрголопрофосвіти Т. Петришин бідкався, що нестача відповідної літератури, не обладнання лабораторій і допоміжних закладів перешкоджає переходу на активні методи навчання<sup>57</sup>. Подібне мало місце у Кам'янець-Подільському<sup>58</sup> і Київському СГТ<sup>59</sup>, Сутиському<sup>60</sup> і Чернігівському СГТ<sup>61</sup>. З Київського ветеринарно-зоотехнічного інституту звертали увагу на малоефективність семінарів і ратували за збільшення наочності<sup>62</sup>.

Періодично відбувалися методичні зібрання, диспути. Наприклад, 20 січня 1928 р. у Херсонському СГТ організували диспут на тему «Підвищення продукції вузів», який зібрав 250 осіб. Розглянули 9 питань, які стосувалися практики, методів викладання, бібліотеки, позанавчальної роботи, матеріального забезпечення студентів, екскурсій як «засобів підвищення продукції вузу»<sup>63</sup>. Викладачі цього ж вишу намагалися підвищити культурний та інтелектуальний рівень навчально-допоміжного та технічного персоналу технікуму. Наприклад, у січні 1923 р. вони прочитали для них лекції на теми: «Світ по уявленню стародавніх та сучасних народів», «Утворення Землі», «Початок життя на Землі»<sup>64</sup>.

Одним із напрямів методичної роботи вишів був друк підручників і навчальних посібників, конспектів лекцій викладачів, які досить часто видавалися у самих навчальних закладах. Серед них видання В. Колкунова «Загальне хліборобство»<sup>65</sup>, О. Іванова «Конспект сортознавства хлібних колосковців»<sup>66</sup>, Іловайського «Статика будівництва» і «Графічна статика», Михайловського «Варіаційна статистика», Соколовського «Ґрунти», Тумановського «Організація сільського господарства»<sup>67</sup> (всі – Київський СГТ); А. Бориневича «Основні положення сільськогосподарської статистики», П. Гончарова «Конспект з аналітичної хімії», П. Дегтярьова «Хімічний сільськогосподарський аналіз»<sup>68</sup> (Одеський СГТ); І. Олійника «Основи ґрунтознавства», «Загальне хліборобство», О. Полонського «Неорганічна хімія», В. Храневича «Лугівництво», «Загальне скотарство»<sup>69</sup>, Н. Гаморака «Морфологія і анатомія рослин», О. Мельника «Загальна зоотехнія», «Молочарство»,

М. Пахаря «Лісівництво», М. Баєра «Геодезія»<sup>70</sup>, «Математика», М. Степовського «Сільськогосподарська методологія», О. Ретаніва «Фізика»<sup>71</sup> (Кам'янець-Подільський СГП); О. Федосова «Методи хімічного дослідження молока», М. Мальцева «Ковка коней і копитні хвороби», О. Преображенського «Підручник рецептури», О. Петрова «Основи м'ясознавства»<sup>72</sup> (Харківський ветеринарний інститут); Б. Остащенко-Кудрявцева «Картографія», «Інструментознавство», «Сферична астрономія», І. Романенка «Економіка землеустрою»<sup>73</sup> (Харківський геодезично-землеустрійний інститут), В. Пославського «Метеорологія»<sup>74</sup>, С. Чемолосова «Аналітична геометрія»<sup>75</sup> (Білоцерківський СГТ), В. Кукіля «Конспект лекцій по дослідній справі, селекції та насінництва», С. Гуменюка «Схема організаційних планів та виробничих планів в колективних господарствах», Ю. Кривіського «Техніка проведення хімічного аналізу»<sup>76</sup> (Красноградський СГТ), С. Усиченка «Годівля молочної худоби»<sup>77</sup> (Херсонський СГТ), М. Рудика «Історія межування», Є. Капленка «Труби геодезичних інструментів», «Теорія помилок», П. Дереба «Випрямлення границь»<sup>78</sup> (Чернігівський СГТ); Ю. Сухоменка «Гідравліка», Сташевського «Економіка землекористування», Маркевича «Землепорядний процес»<sup>79</sup> (Київський меліоративно-землеустрійний технікум); Д. Ларіонова «Курс насіннезнавства», П. Марченка «Курс сільськогосподарського рахівництва»<sup>80</sup> (Маслівський сортівничо-насіньовий технікум) та багато інших.

Таким чином, у 1920-ті рр. значну увагу в сільськогосподарських навчальних закладах приділяли навчально-методичній роботі, відповідальність за проведення якої лягала, насамперед, на факультетські і циклові комісії. Різноманітними були методи навчання студентів. На початку десятиліття в основу навчального процесу були покладені лекційні заняття. З середини десятиліття лекційний метод поступово почав витіснятися бригадно-лабораторним комплексним методом. За цією системою навчання типовою формою була групова (гурткова) робота, відповідно до якої більшу частину роботи студенти проводили самостійно. Така форма ослаблювала індивідуальну відповідальність студентів за свою навчальну роботу, культивувала знеосібку, що неминуче призводило до поверхневого вивчення програмного матеріалу і систематичної академзаборгованості. Важливим напрямом методичної роботи вишів було написання та друк підручників і навчальних посібників, конспектів лекцій викладачів.

#### Примітки:

1. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (ЦДАВО України). Ф. 166. Оп. 2. Спр. 1435. Арк. 421; Оп. 5. Спр. 550. Арк. 8.

2. Там само. Оп. 5. Спр. 541. Арк. 31.
3. Огляд навчальної роботи агрофаку // *Записки сільського-господарчого інституту в Кам'янці на Поділлі*. Кам'янець на Поділля, 1928. Т. 5. С. 335.
4. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 300. Арк. 180.
5. Там само. Спр. 280. Арк. 42 зв.-43.
6. Там само. Спр. 300. Арк. 130 зв.
7. Там само. Оп. 8. Спр. 124. Арк. 531.
8. Там само. Оп. 5. Спр. 549. Арк. 97.
9. Там само. Арк. 107 зв.
10. Там само. Спр. 551. Арк. 158.
11. Михайлик М. Життя Красноградського с.-г. технікуму // *Студент революції*. Харків, 1926. № 3. С. 24.
12. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 551. Арк. 157; Заблуда Г. В Ерастівському с.-господарському технікумі // *Студент революції*. 1927. № 4. С. 65; Огляд навчальної роботи Агрофаку. С. 334.
13. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 300. Арк. 27.
14. Там само. Спр. 280. Арк. 219.
15. Там само. Спр. 300. Арк. 78.
16. Там само. Арк. 130-130 зв.
17. Там само. Спр. 280. Арк. 67, 70.
18. Шоголів І. Київський Сільсько-Господарський Інститут // *Записки Київського сільсько-господарського інституту*. Київ: вид-во Київ. сільс.-госп. ін-ту, 1927. Т. III. С. 22-23.
19. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 300. Арк. 192.
20. Там само. Оп. 8. Спр. 124. Арк. 338.
21. Там само. Оп. 6. Спр. 192. Арк. 315.
22. Там само. Оп. 8. Спр. 124. Арк. 211.
23. Там само. Оп. 5. Спр. 282. Арк. 180; Спр. 553. Арк. 180.
24. Там само. Спр. 300. Арк. 164 зв.
25. Там само. Спр. 541. Арк. 475.
26. Там само. Оп. 8. Спр. 124. Арк. 172.
27. Там само. Оп. 6. Спр. 192. Арк. 347-347 зв.
28. Там само. Оп. 5. Спр. 300. Арк. 261 зв.-262, 274.
29. Там само. Оп. 8. Спр. 124. Арк. 307.
30. Там само. Оп. 5. Спр. 1188. Арк. 31.
31. Там само. Оп. 8. Спр. 124. Арк. 275.
32. Там само. Оп. 5. Спр. 551. Арк. 10.
33. Там само. Оп. 8. Спр. 124. Арк. 290.
34. Там само. Оп. 6. Спр. 192. Арк. 228 зв.
35. Там само. Оп. 5. Спр. 300. Арк. 151.
36. Там само. Оп. 8. Спр. 124. Арк. 86.
37. Там само. Оп. 3. Спр. 634. Арк. 46.
38. Там само. Арк. 33.
39. Там само. Спр. 206. Арк. 87.
40. Пшинишний П. З нашого життя (Харківський зоотехнікум) // *Студент революції*. 1924. № 7. С. 49.
41. Друга Всеукраїнська конференція с.-г. освіти: матеріали конференції / НКО УСРР. Харків: Держ. вид-во Укр., 1927. С. 26.
42. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 538. Арк. 741.

43. Харківський національний аграрний університет імені В.В. Докучаєва. 1918-2006: нарис / [редкол.: М.Д. Євтушок (гол. ред.), Р.І. Киричок, Д.Г. Тихоненко та ін.; авт. кол.: Р.І. Киричок (кер.) та ін.]. Харків, 2006. С. 65.
44. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 3. Спр. 206. Арк. 33 зв.
45. За нову школу (стінгазети ВУЗів м. Харкова) // *Студент революції*. 1925. № 8. С. 40-41.
46. Заблуда Г. В Ерастівському с.-господарському технікумі. С. 65.
47. Держархів Херсонської обл. Ф. Р. 414. Оп. 1. Спр. 692. Арк. 26.
48. Друга Всеукраїнська нарада ректорів с.-г. інститутів і керуючих с.-г. технікумами: матеріяли наради (ухвалено президією Головопрофосу, 24.IV.1925 р.) / НКО УСРР, Укрголовпрофосвіта. Харків: Укрголовпрофосвіта, 1925. С. 26.
49. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 541. Арк. 783-784; Огляд навчальної роботи Агрофаку. С. 333.
50. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 300. Арк. 163 зв.
51. Щоголів І. Київський Сільсько-Господарський Інститут. С. 32; Ясницький Г.І. Розвиток народної освіти на Україні (1921-1932 рр.). Київ: вид-во Київ. ун-ту, 1965. С. 215.
52. Машкін Ан. Рік роботи за дальтон-планом // *Студент революції*. 1926. № 2. С. 15-17.
53. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 280. Арк. 74-74 зв.
54. Краснов. С новими силами (В Харьковском Ветеринарном Институте) // *Студент революції*. 1924. № 7. С. 42-43.
55. Р. Начало учебного года в Харьковском Геодезическом и Землеустроительном Институте // *Студент революції*. 1924. № 7. С. 47.
56. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 541. Арк. 616.
57. Друга Всеукраїнська нарада ректорів. С. 13.
58. Огляд навчальної роботи Агрофаку. С. 334.
59. Щоголів І. Київський Сільсько-Господарський Інститут. С. 12-13.
60. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 541. Арк. 817.
61. Там само. Спр. 1188. Арк. 35 зв.
62. Калкатін Д. Ветеринарний факультет Київського ветеринарно-зоотехнічного інституту // *Сільськогосподарська освіта*. Харків, 1929. № 2, лютий. С. 35.
63. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 8. Спр. 124. Арк. 310.
64. Держархів Херсонської обл. Ф. Р. 414. Оп. 1. Спр. 692. Арк. 119.
65. Щоголів І. Київський Сільсько-Господарський Інститут. С. 40.
66. Там само. С. 39.
67. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 8. Спр. 124. Арк. 431 зв.
68. Там само. Арк. 449 зв.
69. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 195. Оп. 1. Спр. 11. Арк. 1 зв.
70. Там само. Спр. 53. Арк. 3 зв.
71. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 5. Спр. 300. Арк. 104.
72. Там само. Оп. 8. Спр. 124. Арк. 410 зв.
73. Там само. Арк. 338 зв.
74. Там само. Арк. 111.
75. Там само. Арк. 110 зв.
76. Там само. Арк. 6 зв.
77. Там само. Арк. 307 зв.

78. Там само. Арк. 260 зв.

79. Там само. Арк. 324 зв.

80. Там само. Оп. 5. Спр. 300. Арк. 155 зв.

*В статье говорится об учебно-методической работе сельскохозяйственных учебных заведений советской Украины, ответственность за проведение которой лежала прежде всего на факультетских и цикловых комиссиях. Автор характеризует методы обучения студентов. Он отмечает, что в начале десятилетия в основу учебного процесса были положены лекционные занятия. С середины десятилетия лекционный метод постепенно начал вытеснять бригадно-лабораторный комплексный метод, который, по мнению автора, ослаблял индивидуальную ответственность студентов за свою учебную работу, культивировал обезличку, что неизбежно приводило к поверхностному изучению программного материала и систематической академизации. Рассказывается о написании и печати учебников и учебных пособий, конспектов лекций преподавателей.*

**Ключевые слова:** институт, техникум, комиссия, метод, учебник.

Отримано: 15.11.2017

УДК 94:378.091:61«19»

**Валентин Пагор**  
(м. Кам'янець-Подільський)

## **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В МЕДИЧНИХ ВИШАХ РАДЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ (20-30-ті рр. ХХ ст.)**

*У статті йдеться про навчально-методичну роботу в медичних вишах радянської України в 1920-1930-ті рр. Звернено увагу на те, що вона була спрямована на підготовку кваліфікованого фахівця шляхом поглибленої практичної підготовки. Розглянуто напрямки підготовки медичних кадрів, проникнення ідеології марксизму-ленінізму в навчально-виховний процес. Простежено впровадження лекційної, лабораторно-семінарської форм організації навчання та використання бригадного методу. Розглянуто успіхи та невдачі їх використання.*

*Дослідження підготовлене на основі періодичної преси, яка видавалася в медичних навчальних закладах, матеріалах Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, Центрального державного архіву громадських об'єднань України, Харківського обласного державного архіву, Державного архіву міста Києва. Використано напрацювання дослідників, які вивчали питання вищої медичної освіти та науки УСРР.*

**Ключові слова:** медична освіта, інститути, навчальний процес, лекції, практичні заняття, практика, лікарі, кваліфікація, УСРР.

У грудні 1921 р. відбулася I Всеукраїнська конференція з медичної освіти, під час якої порушили питання організа-

ції навчального процесу та проведення освітньої реформи<sup>1</sup>, основною її ідеєю було запровадження нової системи підготовки кадрів, наближеної до виробництва<sup>2</sup>. Кінцевим результатом підготовки у виші мав стати висококваліфікований медичний фахівець, з необхідним багажем теоретичних й особливо практичних знань.

Радянські медичні виші готували лікарів за такими напрямками: 1) лікар-адміністратор (працівник у центральному або периферійному апараті охорони здоров'я, головний лікар); 2) організатор-спеціаліст (директор науково-практичного інституту, лікар-педагог, науковий співробітник); 3) спеціаліст-практик (бактеріолог, хірург, терапевт тощо); 4) лікар з недиференційованою чи малодиференційованою спеціалізацією (сільський лікар, дільничний); 5) лікар, який підвищує свою кваліфікацію (аспірант, інтерн, стажист)<sup>3</sup>.

У 1920-х рр. повний навчальний курс медичного факультету охоплював 10 семестрів. Навчання студентів тривало 5 років. Навчальний процес умовно поділявся на 3 етапи засвоєння знань. Перший був присвячений вивченню природничих та окремих медичних наук (4 семестри тривалістю 2 роки). Другий – пропедевтичний, націлений на вивчення теоретичних наук з підготовкою до клініки (5-й і 6-й семестри, 1 рік навчання). Третій – клінічний, націлений на практичну підготовку студента (охоплював 7-10-й семестри, тривалістю 2 роки)<sup>4</sup>. Впродовж усього клінічного відділу студенти відвідували амбулаторії та клініки<sup>5</sup>. На п'ятому курсі в більшості медінститутів було дві спеціалізації: лікувальний цикл і санітарно-профілактичний<sup>6</sup>.

Під час реорганізації інститутів виникло чимало питань з навчальними планами<sup>7</sup>. Що ж до форм організації навчання, то на початку 20-х рр. панівною була лекційна робота. Відвідування лекцій для студентів було обов'язковим. Виконання практичних завдань затверджувалося підписом викладача в заліковій книзі студента<sup>8</sup>.

У середині 1920-х рр. поставлено питання про перехід медичних вишів до активних методів і форм організації навчання – семінари та практикуми<sup>9</sup>. З цього часу поряд з лекціями у медичних вишах почали практикувати бригадний та лабораторно-семінарський методи навчання. Влада наголошувала, що потрібно не лише застосовувати семінари і лабораторне навчання, використовувати кабінети і клініки, а й дотримуватися практичних принципів у викладанні дисциплін<sup>10</sup>.

Курс на лабораторно-семінарську форму організації занять узяв Київський медінститут<sup>11</sup>. Зокрема кафедра загаль-



ної гігієни вищу наполягала на тому, щоб надати семінарам академічний характер, залучивши до них студентів<sup>12</sup>.

Особливого поширення цей метод навчання набув у першій половині 30-х рр. ХХ ст. У цей час відбувся перехід до нових форм навчання: циклово-комплексного, бригадно-консультаційного, лабораторного, дальтон-план<sup>13</sup>.

Основною академічною одиницею з 1931 р. стала «бригада»<sup>14</sup>. У Харківському медінституті за бригадним методом організували навчальну роботу, побут, інтернаціональну діяльність. Очоловували бригади бригадири, яких курирував керівник загальноінститутського бюро. Практикувалися зльоти бригад<sup>15</sup>.

Однак, бригадний метод навчання себе не виправдав. Зокрема, 1931 р. у Дніпропетровському медінституті більшість бригад майже не працювали. Як наслідок чого «сильніші студенти поодиноці склали майже все, а слабші залишилися із заборгованістю»<sup>16</sup>. У Харківському медінституті повідомляли, що ця система призводила до зниження індивідуальної відповідальності студента за свою роботу<sup>17</sup>.

Водночас були прорахунки і в організації лекційної форми викладання<sup>18</sup>. У газеті «Рефлекс» Харківського медінституту йшлося про те, що майже всі семінари тривали по 3 години («такі 3-годинні семінари ні в якій мірі не роблять студента активнішим»), а низка лекцій були важкими для сприйняття студентами. Наприклад, професор Грінштейн «який так швидко читає лекції, що дуже трудно вхопити щось від його лекцій». Студенти підраховували, що він читав понад 90 слів на хвилину<sup>19</sup>.

У середині 30-х рр. бригадно-лабораторну систему навчання ліквідували і домінуючою знову стала лекційна форма. У Київському медінституті лекції поділялися на систематичні і додаткові. Семінари були контрольні та для перевірки (наприкінці семестру). Їх проводили доценти і старші асистенти, натомість лекції читали переважно професори<sup>20</sup>.

Студенти першого і другого курсів вивчали анатомію, органічну хімію, фармакологію, гігієну, фізику, психіатрію, гінекологію, акушерство, клініку очей, госпітальну терапевтичну клініку, одонтологію, венеричні хвороби та захворювання шкіри, діагностику, інфекційну клініку та оперативну хірургію, патологічну анатомію, судову медицину та ін.<sup>21</sup>. Студенти третього курсу вивчали бактеріологію, загальну патологію, фармакологію, загальну гігієну, патологічну анатомію, хірургію, діагностику<sup>22</sup>, четвертокурсники – оперативну хірургію, соціальну гігієну, патологічну анатомію, судову медицину, акушерсько-гінекологічний цикл, захворювання

очей, невропатологію, дитячі захворювання, венеричні та захворювання шкіри<sup>23</sup>. Навчання на п'ятому курсі було зорієнтоване переважно на практику. У перелік дисциплін входили професійна гігієна, судова медицина, акушерство, гінекологія, венеричні хвороби та захворювання шкіри, ортопедична клініка, педіатрична анатомія, одонтологічна клініка, клініка очних, нервових, дитячих хвороб та клініка вуха, горла, носа<sup>24</sup>. Навчальний план студентів V курсу терапевтичного нахилу Одеського медінституту передбачав вивчення таких дисциплін: приватна епідеміологія, соціальна гігієна, рентгенологія, госпітальна хірургічна клініка, госпітальна терапевтична клініка, акушерство і гінекологія, дитяча клініка, основна клініка, клініка нервових захворювань, психіатрія, туберкульоз, шкіро-венерична клініка, судово-медична клініка, фізіотерапія, клініка інфекційних захворювань<sup>25</sup>.

1930 р. в ході нової хвилі реформи медичної освіти студенти пропонували об'єднати однотипні дисципліни, як-то: нормальну анатомію з гістологією, патологічну анатомію з патологічною фізіологією, топографічну анатомію з оперативною хірургією. Вилучали деякі дисципліни: елементарну фізику, хімію, біологію та ін.<sup>26</sup>. В інституті були суміжні кафедри, викладачі яких читали дисципліни, які можна було поєднати<sup>27</sup>.

У 1930 р. на одному з партійних зібрань Харківського медінституту партієць Єфримов скаржився: «До цього часу в інституті ще існує рабський темп (5-8 років навчання), старі традиційні форми й методи підготовки лікарського персоналу»<sup>28</sup>.

З 1932 р. лекції все частіше знову впроваджували навчальний процес. У Харківському медінституті працювало чимало професорів, до яких студенти неодноразово зверталися з проханнями більше їм читати лекцій (акад. Данілевського, проф. Рубашкіна, проф. Риньова)<sup>29</sup>. 1935 р. кількість лекційних занять становила 50-60%<sup>30</sup>.

21 квітня 1936 р. на засіданні ради професорів II Харківського медичного інституту на порядку денному було питання: «Лекція як основне завдання учбового процесу і постановка на кафедрах»<sup>31</sup>, що виявило переважаючу роль цієї форми організації навчання.

У 1936-1937 н.р. основними формами навчального процесу стали лекція та практичні заняття. У Харківському державному фармацевтичному інституті наприкінці 1930-х рр. встановили такі форми занять: а) лекції професорів та доцентів; б) практичні заняття у лабораторіях, аптеках під керівництвом викладачів; в) виробнича і навчальна практика під ке-

рівництвом професорів, доцентів та асистентів; г) самостійна робота студентів; д) консультації<sup>32</sup>. Навчальний рік мав 2 семестри. Для студентів та аспірантів встановлювалися двічі на рік канікули: зимові (з 25 січня по 6 лютого) і літні (з 1 липня по 31 серпня)<sup>33</sup>. Подібне було в І Київському медінституті. Тут лише розширено перелік об'єктів, де проводилися практичні заняття: у лабораторіях, кабінетах, клініках, лікарнях, диспансерах, поліклініках, консультаціях, санітарно-гігієнічних станціях, в аптеках, на промислових підприємствах, підприємствах комунального господарства та інших установах<sup>34</sup>.

Застосовували й інші методи навчання<sup>35</sup>. У 1936-1937 н.р. методична робота Харківського медінституту була направлена додатково на розробку т. зв. приватних методик викладання<sup>36</sup>. З середини 1930-х рр. почали використовувати демонстрацію кінофільмів<sup>37</sup>.

Для студентів-медиків навчальною метою проводилися екскурсії. Наприклад, молоді Харківського хіміко-фармацевтичного інституту влітку організували екскурсії з ботаніки, вирощування лікарських рослин<sup>38</sup>. Студентам Одеського хіміко-фармацевтичного влітку 1924 р. організували навчальну екскурсію до Криму, для ознайомлення з лікарськими рослинами, а також технологією виробництва ліків при ботанічному саду у передмісті Ялти<sup>39</sup>. Водночас, були й випадки, коли студентів використовували не за призначенням. З Дніпропетровського фармацевтичного технікуму «студентство в період літнього практикуму використовувалося як дешева робоча сила»<sup>40</sup>.

У Київському фармацевтичному технікумі 1925 р. студенти спільно з асистентом кафедри ботаніки М. Вотчалом збирали гербарії, побували в акліматизаційному саду Київського сільськогосподарського інституту<sup>41</sup>. 1926 р. студенти Київського медінституту їздили на екскурсію до Москви та Ленінграду<sup>42</sup>. У цих містах також побували 40 студентів Одеського хіміко-фармацевтичного інституту. Всіх їх забезпечували пільговими квитками<sup>43</sup>. Водночас, у цьому ж році інспектор медосвіти відмовив Дніпропетровському фармацевтичному технікуму в наданні пільгових квитків<sup>44</sup>.

У медвишах розвивалося т. зв. «арапництво», коли студенти з метою отримання заліку влаштували скандали та шантажували викладачів. Розповсюдженням явищем було складання заліків встигаючими студентами за тих, які відставали в навчанні. За такі дії з Харківського медінституту відрахували студента Г. Гермаша<sup>45</sup>.

Загалом, навчально-методична робота в медичних вишах України в 1920-1930-ті рр. була спрямована на підго-

товку кваліфікованого фахівця шляхом поглибленої практичної підготовки. У вищу школу проникла ідеологія марксизму-ленінізму, без якої, на думку влади, неможливо було підготувати радянських лікарів. У навчальні програми введено суспільно-політичний мінімум. Молодь вивчала історію партії. Майбутній фахівець медичної галузі з першого дня навчання потрапляв під ідеологічний вплив, яким була просякнута вся навчально-виховна система. Часто пріоритети між підготовкою кваліфікованого лікаря та обізнаного марксиста-ленініста зрівнювалися.

### Примітки:

1. Лиманский М.Е. Высшая медицинская школа на Украине в годы становления советской власти // *Очерки истории высшего медицинского образования и научных медицинских школ на Украине* / [под ред.: В.Д. Братуся, А.А. Михнева, К.Ф. Дупленко, Р.Я. Бенюмова]. Київ: Здоров'я, 1965. С. 55.
2. М.З. Вопросы профессионального образования // *Всеукраинское савещания по народному образованию: бюллетень Организационного Бюро по созыву Савещания*. Харьков. 1920. 21 августа. № 1. С. 1.
3. ЦДАГО України. Ф. 1. Оп. 20. Ч. II (1924-1930 гг.). Спр. 2010. Арк. 142.
4. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 430. Арк. 67.
5. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 430. Арк. 69.
6. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 3. Спр. 734. Арк. 136.
7. И.Н. Участие студенчества в разработке учебных планов // *Студент революции*. Харьков. 1922. № 1. С. 55-57. Держархів міста Києва. Ф.р. 352. Оп. 1. Спр. 2521. Арк. 3; Струев И.А. Институты усовершенствования врачей Украины и их место в истории высшего медицинского образования // *Очерки истории высшего медицинского образования и научных медицинских школ на Украине* / [под ред.: В.Д. Братуся, А.А. Михнева, К.Ф. Дупленко, Р.Я. Бенюмова]. Київ: Здоров'я, 1965. С. 78; Від виробу – до станціонарного факультету // *За соціалістичні медкадри*. Дніпропетровськ. 1935. №43 (100). С. 2.; А. Хаос в Харківському Медінституті // *Студент революції*. 1929. № 1-2. С. 61-63.
8. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 430. Арк. 67.
9. ЦДАВО України. Ф.166. Оп.6. Спр. 5515. Арк. 38.
10. Організація занять в вищій школі // *Комуніст: часопис центральний Харківського губернського комітетів Комуністичної партії (більшовиків) України*. Харків. 1920. 2 июля. № 147. С. 2.
11. Лифиц. За два года (О научном обществе Киевского Мединститута) [продовження] // *Студент революции*. 1925. № 3. С. 50.
12. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 3. Спр. 719. Арк. 10.
13. Угода на соцзмагання між медінститутами України // *За соціалістичні медкадри*. 1931. 26 жовтня. №7. С. 4.

14. За дійсність академбригаду // *За соціалістичні медкадри*. 1931. 27 червня. №3. С. 2.
15. Центр комсомольської роботи – бригада // *Рефлекс*. Харків. 1930. 16 лютого. №11(51). С. 4.
16. За якість навчання // *За соціалістичні медкадри*. 1931. 26 жовтня. №7. С. 3.
17. Держархів Харківської області. Ф.р. 1584. Оп. 21. Спр. 1. Арк. 22.
18. Загородський. Увагу робітфаку // *Червоний медик*. Київ. 1933. № 54. 1 липня. С. 1
19. Про лекційні семінари 4-го курсу // *Рефлекс*. 1930. 9 листопада. №6(64). С. 2.
20. Держархів міста Києва. Ф.р. 352. Оп. 1. Спр. 195а. Арк. 8-9.
21. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 1. Спр. 1121. Арк. 6.
22. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 420. Арк. 4.
23. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 420. Арк. 4.
24. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 420. Арк. 4зв.
25. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 6. Спр. 439. Арк. 63.
26. Колективна думка студентів (2-го гуртка, 3 курсу) // *Рефлекс*. 1930. 5 січня. №9(49). С. 2.
27. Треба прискорювати темпи перебудови вишу // *Рефлекс*. 1930. 19 січня. №10(50). С. 3.
28. Обличчя партійної організації ХМІ: доповідь тов. Єфрімова про підсумки перевірки на прикінцевому зібранні // *Рефлекс*. 1930. 19 січня. №10(50). С. 2.
29. Держархів Харківської області. Ф.р. 1584. Оп. 21. Спр. 1. Арк. 20-21.
30. Очерки истории Харьковского медицинского института / [редкол.: Б.А. Задорожній (отв. ред., Б.В. Алешин, В.А. Белоусов, В.В. Бобин (отв. секретарь), И.И. Грищенко (зам. отв. редактора) и др.]. Харьков, 1969. С. 42.
31. Держархів Харківської області. Ф.р. 4117. Оп. 5. Спр. 1. Арк. 21.
32. Держархів Харківської області. Ф.р. 4093. Оп. 6. Спр. 1. Арк. 8.
33. Держархів Харківської області. Ф.р. 4093. Оп. 6. Спр. 1. Арк. 10.
34. Держархів міста Києва. Ф.р. 352. Оп. 1. Спр. 2521. Арк. 3.
35. Держархів Харківської області. Ф.р. 1584. Оп. 21. Спр. 1. Арк. 26.
36. Перебудуймо систему навчання. З доповіді декана педфаку проф. Рубашкіна на засіданні факультету // *Рефлекс*. 1930. 19 січня. №10(50). С. 3.
37. Держархів Харківської області. Ф.р. 1584. Оп. 21. Спр. 1. Арк. 21.
38. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 415. Арк. 7.
39. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 4. Спр. 537. Арк. 52.
40. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 6. Спр. 5876. Арк. 54зв.
41. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 4. Спр. 534. Арк. 137.
42. Прейс К. Потрібні екскурсії // *Студент революції*. 1927. № 8. С. 22.
43. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 6. Спр. 5556. Арк. 18.
44. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 6. Спр. 5872. Арк. 25.
45. Суспільство і влада в радянській Україні років непу (1921–1928). Колективна монографія / [відп. ред. С. Кульчицький]. Київ: Інститут історії України НАН України, 2015. Т. 1. С. 596-597.

*В статье говорится об учебно-методической работе в медицинских вузах советской Украины в 1920-1930-е гг. Обращено внимание на то, что она была направлена на подготовку квалифицированного специалиста путем углубленной практической подготовки. Рассмотрены направления подготовки медицинских кадров и проникновение идеологии марксизма-ленинизма в учебно-воспитательный процесс. Прослежено внедрения лекционной, лабораторно-семинарской форм организации обучения и использования бригадного метода. Рассмотрены успехи и неудачи их использования.*

*Исследование подготовлено на основе периодической печати, которая издавалась в медицинских учебных заведениях, материалах Центрального государственного архива высших органов власти и управления Украины, Центрального государственного архива общественных объединений Украины, Харьковского областного государственного архива, Государственного архива города Киева. Используются наработки исследователей, изучавших вопросы высшего медицинского образования и науки УССР.*

**Ключевые слова:** медицинское образование, институты, учебный процесс, лекции, практические занятия, врачи, квалификация, УССР.

Отримано: 06.11.2017

# МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

УДК 94(477)«1917/1921»:323.272

**Олександр Завальнюк**  
(м. Кам'янець-Подільський)

## УКРАЇНЬСЬКА РЕВОЛЮЦІЯ 1917-1921 рр.: ПОГЛЯД З XXI СТОЛІТТЯ (ДО 100-РІЧЧЯ ВІД ПОЧАТКУ): НА ДОПОМОГУ ВЧИТЕЛЯМ ІСТОРІЇ

*Висвітлюються новітні концептуальні напрацювання провідних вітчизняних істориків щодо узагальнення досвіду революційного процесу 1917-1921 років в Україні як власне Української революції, котра в цілому відрізнялася від революції російської своїми завданнями, змістом і підсумками.*

**Ключові слова:** Українська революція, історики, концепція, періодизація.

Українська весна 2017 року вже відзначилася багатьма важливими національними подіями, до яких варто віднести і відзначення на державному рівні столітнього ювілею початку Української революції 1917-1921 рр., тісний зв'язок з якою все більше усвідомлюють сучасні державотворці. У науковому вимірі і суспільній свідомості за чверть столітнє існування незалежної держави пройдено, без перебільшення, справді переломний етап щодо усвідомлення політичних і воєнних подій 1917-1921 років як власне Української революції, чого і досі не може сприйняти сучасна російська історіографія.

Метою повідомлення є донесення до учительсько-історичного загалу основні складові новітньої концепції Української революції, виробленої провідними вченими України.

Українські вчені, завдяки позбавлення історичної науки від ідеологічних схем і відновлення справді наукового підходу до висвітлення минувшини свого народу, напрацювали якісно нову парадигму тих подій, яка відображена у майже 4 тис. наукових праць – від опублікованих матеріалів різної ваги наукових конференцій до серйозних монографічних, узагальнюючих робіт, які дають достатнє розуміння сутності та змісту загально-го і регіонального українського революційного досвіду тієї доби.

Що найбільш суттєвого напрацювали сучасні вітчизняні вчені для того, щоб довести історичність цієї події, обґрунтувати її як саме «Українська революція», а не як складова частина революції російської, що мала певні регіональні особливості?

По-перше, встановлено, що Українська революція була породжена Лютневою революцією в Росії. Певний час тодішні українські політики обстоювали автономістсько-федералістський варіант державності, в рамках якої мали знайти задоволення національно-культурні потреби не тільки українців, а й національних меншин. Протидія Тимчасового уряду реалізації автономістського курсу Української Центральної Ради сприяв активізації державотворчих тенденцій в українському суспільстві. А жовтневий переворот у Росії, прихід до влади більшовиків інспірували появу в українському визвольному русі нових специфічних проявів, які виходили за рамки загальноросійського революційного процесу й у своїй сукупності дозволяють кваліфікувати їх як Українську революцію.

По-друге, системні дослідження вітчизняних учених (В. Верстюк, О. Рєєнт, О. Рубльов, В. Литвин, Б. Андрушишин та ін.) переконливо доводять, що, породжена розпадом російського імперського організму, Українська революція в процесі свого розвитку набула виразних самодостатніх форм, перетворившись на окреме історичне явище.

По-третє, історія Української революції має всі ознаки наукової концепції: 1) провідну ідею – відродження та консолідацію української нації для творення власної держави; 2) конкретний історичний час – 1917-1921 рр.; 3) провідного рушія соціального і національного прогресу – український етнос та його політичну еліту; 4) систему аргументації, котра спирається на ґрунтовну історіографічну спадщину та потужну джерельну базу (архівний, археографічний, мемуарний та інші сегменти). Дана концепція базується на цілком доведеному факті домінування в її розвитку національно-визвольного компонента, хоч вона мала й іншу складову – соціально-визвольну. У той час динамічно зростала свідомість українського народу, насамперед наймасовішої його частини – селянства. В суспільному житті домінували національні партії. Незважаючи на соціалістичну ідеологію, саме зусиллями їх лідерів визначався стратегічний курс розвитку революції, здійснювалися державотворчі проекти, еволюціонуючи від автономістсько-федералістської до самостійницької моделі держави. В ході революції відроджувалася й консолідувалася українська нація. На користь повноправності Української революції свідчить реалізація в її ході державотворчих проектів. Україна стала суверенною державою, суб'єктом міжнародної політики, дістала визнання багатьох країн, включаючи й радянську Росію.

По-четверте, Українська революція має свій історично-часовий простір. Якщо за нижню межу переважна більшість дослідників вважає перші числа березня 1917 р., то верхня має розкид – від 1919 до 1923 рр.. Найбільш поширеною в сучасній історіографії є думка, що це був 1921 р. Її прихильни-



ки вважають, що не зважаючи на втрату наприкінці 1920 р. державності, революційний потенціал українського народу не був вичерпаний. Це проявилось у масовому антирадянському повстанському русі, збройних акціях військових формувань та дипломатичних зусиллях колишньої УНР. Цілком очевидно, що верхня межа Української революції як затухаючого процесу в рамках 1921 р. не має чіткої часової прив'язки.

По-п'яте, у ході Української революції рельєфно виступають кардинальні зміни перебігу революції, а отже виділяються три етапи. Перший – пов'язаний із функціонуванням Української Центральної Ради і УНР (березень 1917 – квітень 1918 рр.). Другий – від державного перевороту 29 квітня й до падіння гетьманського правління 14 грудня 1918 р. Третій – з приходом до влади Директорії УНР у середині грудня 1918 р. й через низку трансформацій державної влади до кінця 1920 р. – і далі – до окремих проявів у 1921 р.

По-шосте, Українська революція за типологічними ознаками належить до національно-демократичних. Найбільш характерними її ознаками були національне пробудження українського етносу, формування модерної нації, творення самостійної державності. Розвиваючись у полі загального російського революційного процесу, Українська революція втілювала у життя кращі надбання тогочасного рівня демократизації суспільства: свобода слова, зібрань, друку тощо. Втім, ці риси були властиві не в однаковій мірі (і навіть не всім етапам). У цей ряд важко вписується Українська гетьманська держава. Поставши як альтернатива парламентській за формою, демократичній за ідейним спрямуванням УНР, гетьманат функціонував як авторитарно-бюрократичний режим із близькими до диктаторських повноваженнями глави держави й істотними обмеженнями демократичних прав і свобод. По відношенню до попереднього національно-демократичного етапу це була анти революція або ж інша сторона діалектичного розвитку революційного процесу. Дехто з дослідників (Ю. Терещенко та ін.) кваліфікує цю добу як консервативну революцію.

По-сьоме, із падінням гетьманату український революційний процес повернувся в національно-демократичне річище. Регенерація національно-демократичної сутності Української революції наприкінці осені 1918 р. була підсилена новим потоком – Листопадовою революцією на західноукраїнських землях, яка стала результатом розпаду Австро-Угорської імперії після поразки Четверного союзу у Першій світовій війні. Це надало можливість задекларувати поборницькі устремління обох гілок українського народу, проте втілити у життя об'єднавчі тенденції на загальнодержавному рівні не вдалося переважно через суперечності між політичними проводами двох українських республік.

По-восьме, революційні події сколихнули всі прошарки українського суспільства. Кожна соціальна група дістала можливість заявити про свої вимоги і наміри в перебігу будівництва нової української держави.

Лідером українського руху традиційно залишалася інтелігенція. Завдяки її зусиллям на початку століття творилося організаційне та ідейно-теоретичне підґрунтя Української революції. У дореволюційний період домінуючу роль відіграло ліберально-демократичне крило інтелігенції, що домогалося національно-культурної автономії для України. Революція винесла на гребінь подій політичні сили соціал-демократичної орієнтації. Це було об'єктивним процесом, оскільки платформи лівих партій відбивали настрої широких мас, розбуджених підходом великих перетворень.

За чисельністю інтелігенція була найменшою верствою, диференційованою за своїм національним, майновим, професійним складом. Національний зріз свідчить, що найбільшою групою інтелігенції були українці, значну кількість становили росіяни, меншу – євреї, поляки, німці, болгари, представники інших національностей. За професійним складом переважали учителі, далі йшли агрономи, лікарі, юристи, творча й науково-технічна інтелігенція.

Українська інтелігенція відіграла особливу роль у суспільстві. Вона була не лише сячем доброго, розумного й вічного у народі, а й сприяла формуванню його національної самосвідомості. Крім того, доводилося протистояти й російським шовіністам, чорносотенцям, які мали в Україні свої періодичні видання й організації. Нагромадивши досвід боротьби за збереження української культури, інтелігенція очолила визвольні змагання. Щоправда, у великих містах український табір дещо поступався російському, оскільки останній знаходив підтримку в зрусифікованій частині міського населення. Саме це викликало напруту й драматизм політичного протистояння українських національних сил та їхніх представників різних напрямів.

Основну частину населення України становили селяни, тому від їхньої позиції багато в чому залежала доля революції. Але для цього треба було де-факто провести земельну реформу в інтересах переважної більшості сільських трудівників. Але до реальної нарізки землі безземельним і малоземельним мешканцям села не дійшло через війну, привнесену із Росії.

У складі робітництва напередодні Першої світової війни переважали росіяни (21%) і євреї (32%). Українці становили меншість – 3,6%. Крім того, 243 тис. робітників були родом не з України, а 93% усіх робітників-великоросів, зайнятих в українській промисловості, концентрувалися у трьох промислових районах – степовому, на Харківщині і Київщині.

Національні інтереси українців їм були відверто чужі, і підтримувати національне державотворення вони не збиралися, скоріш, навпаки, якщо не були його ворогами, то ставились до нових національних державних утворень упереджено, підтримуючи російських більшовиків. Українські визвольні змагання підтримувала незначна частина пролетаріату.

На першому етапі Української революції найактивнішими її рушіями були національна інтелігенція та військо. Надалі соціальна база революційних перетворень визначалася складною внутрішньою динамікою, перегрупуванням політичних сил.

По-дев'яте, доленосними для Української революції були відносини УНР з більшовицькою Росією. Не маючи змоги вижити без України, вирощеного у ній хліба, м'яса, інших продуктів харчування, сільгоспсировини тощо, більшовицький режим, використовуючи гасло «самовизначення націй», двічі роз'язував проти молоді української держави війну, котра кінець-кінцем призвела до втягування України до радянської імперії. Антиукраїнський табір підсилили добровольчі армії генералів Денікіна і Врангеля, які боролися за «єдину і неділиму», виснажували сили української армії.

По-десяте, новітня вітчизняна історіографія фактично відмовилася від використання терміну «громадянська війна» в контексті подій Української революції. Мотивується це тим, що в Україні не було масштабних внутрішніх війн на ідеологічному ґрунті. УНР доводилося вести оборонні чи наступальні воєнні дії на своїй території проти збройної експансії армій із переважно інонаціональним контингентом. Участь на їхньому боці етнічних українських елементів не дає підстави кваліфікувати ці війни як громадянські. Лише певні їх прояви можна спостерігати у селянських збройних виступах проти гетьманського режиму. Однак і тут їм протистояли, крім внутрішніх чинників, чужоземні окупаційні сили. З огляду на масовість і суперечливість махновського руху можна говорити про селянську анти владну війну.

Отже, попри поразку Української революції 1917-1921 рр., українство не зупинилося в своєму історичному розвитку. Отримавши у 1991 р. державну незалежність у відносно більш-менш сприятливих умовах розпаду радянської імперії, вже через більш як два десятиліття, у 2014-2017 рр., воно опинилося в гострій ситуації необхідності рішучої боротьби з російським імперіалізмом та його сателітами всередині країни, щоб захистити свою демократичну державу, її територіальну цілісність, національні інтереси, щоденний мир і спокій, право на працю і безпеку усіх – і малих і старших, нарешті, йти курсом на євроінтеграцію, все більше віддаляючись від свого так званого «старшого брата».

Для вирішення цих усіх надскладних завдань важливо враховувати і столітній досвід Української революції, яка боролася, але, на жаль, не перемогла. Сьогодні ми гуртуємося навколо Шевченкового гасла – «Борітеся – поборете!» – і віримо, що на цей раз так і буде.

Хай живе у незгладимій історичній пам'яті нашого народу Українська революція 1917-1921 років – доленосна подія величезної ваги, яка пробудила і згуртувала нашу зовсім молоду націю, накреслила їй перспективи, залишивши для наступних поколінь завдання довести до кінця усі її історичні починання.

Будьмо гідні пам'яті самовідданих українських борців за національне визволення свого народу, його європейське майбутнє! Слава Україні!

*Освещаются новейшие концептуальные наработки ведущих отечественных историков, касающиеся обобщения революционно-го процесса 1917-1921 годов в Украине как собственно Украинской революции, в целом отличающейся от революции российской своими задачами, содержанием, итогами.*

**Ключевые слова:** Украинская революция, историки, концепция, периодизация.

Отримано: 01.07.2017

УДК 373.016:94

**Яніна Камбалова**  
(м. Київ)

## **ФУНКЦІЇ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНИХ КУРСІВ ІСТОРІЇ**

*У статті описано роль та обґрунтовано систему функцій навчально-методичного комплексу з історії у навчальному процесі. Автором також здійснено аналіз поглядів сучасних українських та російських науковців на означену проблему.*

**Ключові слова:** навчально-методичний комплект, методична функція.

На сучасному етапі навчально-методичні комплекти (далі НМКт) відіграють надзвичайно важливу роль у навчальному процесі. Це – якісно новий продукт у сфері освіти, який надає широкі можливості для конструювання навчальної літератури в рамках плідної співпраці науки, освіти та книговидавництва.

Теоретичне обґрунтування функцій НМКт – один з важливих компонентів процесу його створення. Предметом дослідження радянських та сучасних українських і зарубіжних методистів неодноразово були функції окремих компонентів НМКт. Зокрема, відомий радянський дидакт Д. Зуєв детально досліджував функції підручника у навчальному процесі<sup>1</sup>,

цій же проблемі приділено достатньо уваги у працях сучасного українського дослідника П. Мороза<sup>2</sup>. Російський вчений О. Хуторської проаналізував дидактичні функції засобів навчання загалом<sup>3</sup>. А. Пийримягі розглянув функції підручника як основу для цілого комплексу навчальних видань і отримав чітку систему основних педагогічних функцій навчально-методичного комплексу<sup>4</sup>. Окремі функції комплектів навчальних видань з різних шкільних дисциплін висвітлено у дисертаційних дослідженнях сучасних вчених Н. Бодрової<sup>5</sup>, Є. Григор'євої<sup>6</sup>, Т. Клокової<sup>7</sup>, В. Соловйової<sup>8</sup>, С. Якименка<sup>9</sup>, А. Солянкіної<sup>10</sup>, Г. Ібрагімової<sup>11</sup>, О. Антоняк<sup>12</sup>, А. Архипової<sup>13</sup>, А. Куулар<sup>14</sup>. Наприклад, у дисертаційній роботі української дослідниці М.-В. Савчин визначено набір функцій дидактичного комплекту учня та методичного комплекту вчителя з хімії<sup>15</sup>.

Проте аналіз існуючої науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок про те, що серед сучасних методистів не існує єдиної думки щодо системи функцій, які має реалізувати в процесі навчання НМКт, тому ця проблема заслуговує окремого розгляду.

Завдання статті полягають у наступному:

- на основі аналізу праць сучасних вітчизняних та зарубіжних представників методичної науки визначити роль НМКт у навчальному процесі;
- виявити систему функцій НМКт та охарактеризувати їх;
- обґрунтувати оптимальний розподіл функцій окремих навчальних видань у межах єдиного комплекту.

Важливою на сучасному етапі є проблема визначення ролі НМКт у процесі навчання. Будучи інструментом пізнання для учнів, НМКт забезпечує їх інформацією про об'єкти, процеси та явища, що вивчаються в рамках навчального предмету, сприяє розвиткові пізнавального інтересу учнів, підвищує наочність та доступність навчання, інтенсифікує працю учнів, збільшує частку самостійної роботи на уроці та поза ним. Крім цього, НМКт як засіб навчання виконує важливі функції щодо оптимізації роботи вчителя, сприяючи зростанню його виховного та викладацького потенціалу шляхом надання потрібної навчальної та методичної інформації, розширюючи можливості вчителя як організатора та контролера навчально-виховного процесу.

На думку В. Соловйової, використання НМКт, дозволяє успішно вирішувати задачі, що постають перед сучасною школою: забезпечувати міцне засвоєння програмного матеріалу всіма учнями, не спрощуючи навчальної інформації; досягати цілеспрямованого та свідомого засвоєння на всіх етапах навчання понятійного апарату предмету; допомагати тому, щоб усі використані впродовж уроку засоби навчання були

максимально функціональними, тобто безпосередньо сприяли вирішенню задач навчання і виховання учнів; викликати інтерес до навчального предмету, що є однією з головних умов розвитку продуктивного мислення учнів<sup>16</sup>. З точки зору іншої дослідниці Є. Григор'євої, НМКт у цілому покликаний допомогти вчителю підвищити інформаційне навантаження уроку, причому використовуючи оптимальний темп роботи учнів; забезпечити диференційований підхід до учнів, сприяючи індивідуалізації навчання школярів; викликати інтерес до навчального курсу, стимулюючи в учнів потреби у оволодінні знаннями<sup>17</sup>. Як зазначає Т. Клокова, складові НМКт, збагачуючи його базовий компонент – підручник, і маючи більшу варіативність і багатоманітність навчального матеріалу, мають бути спрямовані на забезпечення певного ступеню свободи дій і самоорганізації учнів у навчанні для досягнення максимального розвитку індивідуальним шляхом<sup>18</sup>.

Сучасний НМКт дозволяє оптимально використовувати можливості кожного виду навчальних видань, гарантує узгодження включеного до них матеріалу і забезпечує повну реалізацію авторського задуму при проведенні уроку конкретним вчителем у конкретній школі. НМКт повинен бути для вчителя, насамперед, повсякденним методичним керівництвом здійснення навчального процесу, організації і управління пошуковим пізнанням учнів, їх активною навчальною діяльністю, забезпечення ефективного зворотного зв'язку в процесі навчання, формування стійкого пізнавального інтересу, інтенсивного розвитку здібностей і творчості учнів. Саме шляхом використання НМКт в умовах загальноосвітньої школи може успішно бути вирішена проблема індивідуального підходу, виходу змісту освіти на рівень особистості учня. Вони призначені як для діяльності викладача, так і учнів, забезпечуючи не лише викладання певного предмету, а і його самостійне вивчення учнями. НМКт з історії повинен, по-перше, сприяти засвоєнню конкретних знань, а, по-друге, формуванню в учнів в процесі навчання вмінь та навичок, досвіду самостійної творчої діяльності, вміння орієнтуватися в навчальному матеріалі, знаходити і опрацьовувати необхідну інформацію, давати оцінку подіям та явищам навколишньої дійсності, сприяти накопиченню у школярів соціального досвіду, вихованню національної самосвідомості підростаючого покоління та бажання знайти власне місце серед історичних змін.

Головна мета створення нових навчальних посібників, зокрема НМКт, полягає у цілеспрямованому формуванні їх доступними засобами системи дидактичних функцій та реалізації цих функцій у книжковій формі, притаманними їм сучасними засобами навчального книговидання.

У методичній теорії не існує достатньо чіткого визначення категорій «функція» та «система функцій» комплексу навчальної літератури. Проте, оскільки НМКт відноситься до засобів навчання, слід звернутися до досліджень про функції засобів навчання загалом. Наприклад, О. Хуторської до основних дидактичних функцій засобів навчання відносить: 1) компенсаційність, тобто полегшення процесу навчання шляхом скорочення затрат часу, сил та здоров'я вчителя і учнів; 2) інформативність – розгляд об'єкту чи явища, яке вивчається по частинах та в цілому; 3) інструментальність – безпечне та раціональне забезпечення певних видів діяльності учнів та вчителя<sup>19</sup>.

Крім цього, в дидактичній літературі наводиться визначення дидактичних функцій шкільних підручників та інших окремих навчально-методичних видань, які розроблялися видатними методистами впродовж кількох десятиліть. При цьому кількість визначених функцій коливається від семи до кількох десятків за рахунок більш диференційованого визначення їх складу. Найбільш оптимальний перелік функцій навчальної літератури, на нашу думку, подає у своїх праці «Шкільний підручник» Д. Зуєв. До цього переліку науковець включає інформаційну, трансформаційну, систематизуючу, інтегруючу, координуючу, розвивально-виховну, функції закріплення і самоконтролю, самоосвіти<sup>20</sup>. В свою чергу, естонський методист А. Пийримягі, аналізуючи функції підручника як основи для комплексу навчальних видань, отримав таку систему основних педагогічних функцій навчально-методичного комплексу: інформаційна, систематизуюча, функції індивідуалізації, закріплення та самоконтролю знань, самоосвіти, інтегруюча, активізуюча, координуюча, функція підсумкового контролю, виховна функція<sup>21</sup>.

Значну увагу відведено функціям навчально-методичних комплексів та комплектів у роботах радянських та сучасних українських і російських дослідників-методистів. Зокрема, видатний радянський дидакт Ю. Бабанський зазначав, що головною функцією НМКт є всебічне сприяння підвищенню якості діяльності учнів у навчально-виховному процесі<sup>22</sup>. Українська дослідниця М.-В. Савчин окремо проаналізувала у своїй дисертації функції НМКт учня та вчителя. На її думку, дидактичний комплект учня реалізує такі функції: прийняття учнями цільової установки; діагностування; самоконтролю. В свою чергу, методичний комплект учителя забезпечує функції проектування навчально-виховного процесу, управлінську, моніторингову, контрольну-аналітичну, вимірювально-оцінювальну, методичну<sup>23</sup>.

Досліджуючи умови використання в навчальному процесі навчально-методичних комплексів, А. Архипова визначає такі

їх функції: проєктувальні, інформаційні, процесуальні, діагностичні<sup>24</sup>. О. Антоняк наводить у своєму дисертаційному дослідженні власну класифікацію функцій навчально-методичного комплексу: організаційну, формуючу, розвивальну<sup>25</sup>. Л. Куулар до функцій НМКт відносить: інформаційну, координуючу, управлінську, функції диференціації та індивідуалізації навчання<sup>26</sup>. Г. Ібрагімова вважає, що функціями НМКт є: сприяння формуванню предметних знань; розвиток організаційних, комунікативних, інформаційних, інтелектуальних, практичних та оціночних умінь учнів; розвиток самостійності учнів; розвиток ціннісних орієнтацій та творчих здібностей учнів<sup>27</sup>. На думку В. Соловйової, навчально-методичний комплект має виконувати у процесі навчання такі функції: системоутворюючу, цільову, мотиваційну, інформаційну, організаційно-процесуальну, функцію контролю та самоконтролю, корекції та самокорекції знань, інтерактивності, самоосвіти, адаптивну, інтегруючу, координуючу, розвивально-виховну<sup>28</sup>.

На основі аналізу наукового доробку сучасних методистів, ми вважаємо за доцільне розглядати НМКт з історії в якості поліфункціонального комплексного засобу навчання, що виконує по відношенню до суб'єктів навчання такі функції: інформаційну, трансформаційну, функції управління, систематизації, функцію організації закріплення, контролю та самоконтролю знань, функцію організації самоосвіти, інтегруючу, інтерактивну та виховну.

Інформаційна функція – це фіксація в компонентах НМКт змісту освіти та видів діяльності, які мають бути сформованими в учнів при вивченні певного шкільного предмету з обов'язковим визначенням обсягу необхідної та достатньої для засвоєння навчальної інформації. Інформаційний зміст компонентів НМКт визначається, насамперед, навчальною програмою, яка є засобом фіксації змісту освіти на рівні навчального предмету і нормативним документом для створення навчальних посібників. Найбільш повно інформаційна функція, звичайно, реалізується підручником, який є ключовим компонентом НМКт.

Трансформаційна функція пов'язана з набуттям, перетворенням та переробкою навчально-теоретичних, світоглядних, ціннісних та інших знань, які включає НМКт в порядку втілення, конкретизації та деталізації навчальної програми.

При формуванні трансформаційної функції авторам НМКт слід пам'ятати про такі закономірності: 1) необхідність забезпечення розуміння учнями змісту матеріалу шляхом його методичної обробки; 2) встановлення визначальних для даної вікової категорії учнів зв'язків навчального матеріалу з їхнім повсякденним життям та соціальним досвідом. До способів забезпечення розуміння матеріалу, на нашу думку, від-



носяться: врахування базових знань учнів, постійна актуалізація цих знань, встановлення між існуючими і новими знаннями логічних зв'язків, суворе регламентація (з врахуванням відведеного програмою часу) кількості пізнавальних задач, постановка їх у доступній для даної вікової групи формі. Встановити зв'язок матеріалу компонентів НМКт з повсякденним життям школярів, їх особистими інтересами і запитаними допоможуть різноманітні завдання на порівняння історичних процесів та явищ, визначення історичних паралелей, оцінку певних подій минулого з точки зору сучасної людини тощо.

Функція управління діяльністю вчителя та навчальною роботою учнів забезпечує регламентування цих видів діяльності шляхом використання дидактичних засобів НМКт, визначення змісту, відповідних форм і методів цих видів роботи. Реалізація цієї функції НМКт сприяє активізації управління процесом навчання з боку вчителя, орієнтує учнів на оволодіння прийомами самостійної навчальної діяльності.

Функція систематизації передбачає забезпечення чіткої послідовності викладу навчального матеріалу у всіх компонентах НМКт в систематизованій формі згідно логіки навчального предмету та у відповідності до навчальної програми, створення у свідомості школярів цілісної картини історичного розвитку. В різних компонентах НМКт повинен бути чітко дотриманий принцип послідовного викладу інформації, постійного взаємозв'язку навчального матеріалу за допомогою таких видів роботи, як актуалізація опорних знань школярів, закріплення, узагальнення та систематизація вивченого матеріалу. Крім того, робота з такими частинами НМКт, як методичний посібник для вчителя, робочий зошит та зошит тематичного оцінювання має привчати школярів до методів та прийомів самостійної систематизації навчальної інформації. Посилення реалізації систематизуючої функції комплексу навчальних видань надає змогу подолати один з найбільших недоліків сучасної системи історичної шкільної освіти, який полягає у тому, що, забезпечуючи учнів ґрунтовними знаннями з окремих тем чи предметів, вона часто не надає учневі цілісного уявлення про загальний історичний розвиток людства.

Функція організації закріплення знань виражається у цілеспрямованому формуванні різних видів навчальної діяльності учнів під керівництвом вчителя з метою надання їм допомоги у міцному засвоєнні матеріалу, вільного орієнтування в ньому і використання отриманих теоретичних знань у процесі практичної діяльності. Для реалізації функції закріплення призначенні ті компоненти навчальних видань, включених до комплексу, які покликані формувати навички самостійної репродуктивної, реконструктивної та творчої діяльності учнів.

Функція організації контролю та самоконтролю знань дозволяє виявити засобами використання різних структурних компонентів НМКт рівень підготовки учнів, а також здійснити самоконтроль з їх боку. Вказана

функція у НМКт з історії реалізується насамперед шляхом систематичного використання таких його структурних компонентів, як робочий зошит та зошит тематичного оцінювання. Будучи носіями навчальної інформації, окремі компоненти НМКт покликані не лише полегшити учневі процес самостійного засвоєння та закріплення матеріалу, а й допомогти самостійно долати існуючі недоліки у знаннях та вміннях.

Функція організації самоосвіти надає учням можливість самостійно здобувати знання, а вчителям удосконалювати методичну підготовку в процесі використання навчального матеріалу НМКт. Ця функція забезпечує формування у школярів бажання і вміння самостійно набувати знань, знаходити, аналізувати, систематизувати, інтерпретувати та оцінювати інформацію з різних джерел, в тому числі і зі структурних компонентів НМКт. У свою чергу, завдання структурних компонентів НМКт полягає у наданні учням допомоги у самостійному виконанні певних поставлених завдань шляхом використання учнями пам'яток для роботи з різними джерелами інформації та засобами навчання (текстами документів, навчальними картинками, картами тощо), спеціально розроблених алгоритмів виконання певних типів завдань і т.д.

Інтегруюча функція НМКт забезпечує інтеграцію знань, способів діяльності учнів на основі використання міжпредметних та внутрішньокурскових зв'язків в процесі навчання історії, полягає в доборі та засвоєнні, як єдиного цілого, знань, набутих в процесі різноманітних видів діяльності, а також роботи з різними джерелами інформації.

Бурхливий розвиток друкованих, радіо-, теле- та електронних засобів масової інформації, використання у навчальному процесі багатьох дидактичних засобів навчання призводять до того, що НМКт та підручник, як його головний компонент, уже не можуть бути єдиним та головним джерелом інформації. Розрахований на тривале використання НМКт, насамперед, інтегрує знання та вміння з різних джерел інформації в межах вимог Державного стандарту та навчальної програми. НМКт об'єднує навколо себе всі інші друковані видання, які учні використовують у навчальному процесі (довідкову, науково-популярну, мемуарну, художню та інші види літератури) і засоби навчання (наочні та умовно-графічні засоби, роздаткові дидактичні матеріали, аудіо- та відеозаписи, комп'ютерні навчальні програми тощо), і таким чином координує роботу учнів з ними. НМКт, реалізуючи зміст освіти,

покликаний систематизувати та інтегрувати відомості, отримані учнями з різних джерел масової інформації.

Крім цього, виконуючи інтегруючу функцію, НМКт слугує своєрідним каркасом, який об'єднує внутрішню структуру системи навчальних посібників, які є компонентами комплекту. Найбільша роль у реалізації інтегруючої функції відводиться, звичайно, підручнику, який забезпечує внутрішній взаємозв'язок компонентів НМКт з певного предмету. Одна з принципових особливостей сучасного підручника полягає у тому, що він об'єктивно, в силу свого призначення в НМКт, є ядром, навколо якого групуються всі інші засоби навчання.

Отже, НМКт інтегрує знання і вміння школярів у межах вимог Державного стандарту і навчальної програми, послідовно формуючи методи наукового мислення, вміння самостійно і правильно оцінювати певні факти, взяті з засобів масової інформації, критично сприймати та інтерпретувати будь-яку інформацію.

Інтерактивна функція НМКт передбачає тісну взаємодію учнів та вчителя в процесі використання засобів навчання, що включені до складу комплекту і можливість оперативного зворотного зв'язку. Інтерактивність – якісна характеристика засобів навчання, яка відображає можливості комунікативного впливу на суб'єктів взаємодії і дозволяє їм виступати в якості каталізатора спілкування. Можна виділити як об'єктивні, так і суб'єктивні умови забезпечення інтерактивності засобів навчання: 1) об'єктивні (відповідність навчального посібника цілям освіти, національно-культурним традиціям країни та певного регіону); 2) суб'єктивні (врахування авторами посібника мотиваційних характеристик, інтелектуального досвіду та інтересів і запитів учнів). У відношенні НМКт термін «інтерактивність» має на увазі якісну характеристику, яка забезпечує стимулювання і підтримку постійної взаємодії учасників навчального процесу, опосередкованої навчальним матеріалом комплекту.

Виховна функція НМКт полягає у сприянні особистісному розвитку учнів, орієнтування педагогів на визнання учнів активними суб'єктами процесу навчання, вихованні у школярів важливих особистісних рис та системи загальнолюдських та національних цінностей, реалізації аксіологічного підходу у викладанні історії. З допомогою матеріалів підручника та інших компонентів НМКт учитель має змогу здійснювати сильний виховний вплив на учнів. Значну роль у цьому відіграють навчальні ілюстрації, уривки з творів художньої літератури, система проблемних завдань, проведення дискусій на морально-етичну проблематику тощо. Завершеність, повнота здійснення виховної функції забезпечується шляхом роботи з різними компонентами НМКт. Вихід як вчителя, так і учнів за

рамки звичайного підручника шляхом використання виховного потенціалу всіх компонентів НМКт (хрестоматії, книги для читання, методичного посібника для вчителя, робочого зошита) суттєво розширює, поглиблює та підсилює розвивально-виховний ефект навчання.

НМКт є сукупністю друкованих засобів навчання, кожен з яких виконує певні функції, але лише комплексне використання навчально-методичних посібників дозволяє ефективно вирішити проблеми розвивального навчання та реалізувати вимоги компетентнісного підходу в умовах сучасної масової школи.

Сучасна ситуація ставить ряд складних питань щодо ролі, місця та функцій підручників з історії в системі інших друкованих засобів навчання, зокрема, в навчально-методичних комплектах. Як показує аналіз науково-педагогічної літератури з досліджуваного питання, а також практика роботи загальноосвітніх шкіл, процеси диференціації освіти впливають на зміст і побудову НМКт, що, насамперед, стосується переосмислення і перерозподілу функцій підручника та інших частин НМКт. У зв'язку з появою сучасних НМКт підручник знає певних змін, оскільки функціональне навантаження беруть на себе допоміжні засоби навчання. На сучасному етапі розвитку освіти слід переглянути традиційні функції підручника, який стає основним компонентом НМКт, а не окремим навчальним виданням. Особливу увагу авторам підручників слід зосередити на тому, що підміна функціональності підручників «ускладненням функціонального навантаження» може призвести до появи «підручників-гігантів». Як підкреслює С. Якименко, функції засвоєння змісту освіти, структуру його реалізації у НМКт покладено на підручник, а конкретизацію, диференціацію та індивідуалізацію змісту освіти і способів оволодіння ним забезпечують інші засоби навчання, які разом з підручником утворюють певну цілісність<sup>29</sup>.

Кожен з компонентів комплекту, крім підручника (який має власний комплекс функцій), зазвичай допомагає реалізувати одну або кілька функцій. Наприклад, робочий зошит – функції управління самостійною роботою учнів, систематизуючу, функції організації закріплення, організації контролю та самоконтролю; методичний посібник для вчителя – інформаційну, координуючу, функцію управління діяльністю вчителя; зошит тематичного оцінювання – функцію підсумкового контролю та систематизації. Всім компонентам НМКт притаманні інформаційна та виховна функції. Таким чином, дані компоненти НМКт беруть на себе функції, пов'язані із забезпеченням варіативності освіти, необхідної для перетворення учнів на рівноправних учасників навчально-виховного процесу у відповідності до їх здібностей та інтересів.

Отже, у процесі аналізу сучасних методичних досліджень з проблем створення та використання навчально-методичних комплектів, ми прийшли до висновку, що НМКт з історії виконує в навчальному процесі систему дидактичних функцій, до яких відносяться: інформаційна, трансформаційна, функція управління, функція систематизації, функції організації закріплення знань, функція організації контролю та самоконтролю знань, функція організації самоосвіти, інтегруюча, інтерактивна, виховна функції.

Слід зазначити, що таке визначення функцій НМКт є досить умовним. Оскільки всі вищезазначені функції НМКт існують в умовах тісного взаємозв'язку та взаємовпливу, вони є єдиним комплексом, поза рамками якого жодна з функцій окремого компонента не може бути реалізованою повністю.

В умовах існування НМКт проходить розвантаження поліфункціональності підручника як ядра засобів навчання в системі навчально-методичного комплексу. У цьому випадку підручник має переходити з категорії самостійних навчальних видань в категорію одного з компонентів більш широкого поняття, а саме НМКт. Функціональне навантаження беруть на себе інші навчальні посібники – методичні рекомендації для вчителів, хрестоматії, робочі зошити, зошити тематичного оцінювання, тобто організаційно-процесуальна функція підручника звужується.

Питання про розмежування функцій між підручником та іншими навчальними посібниками, що входять до НМКт, досі не вирішене однозначно ні в теорії, ні на практиці. Таким чином, одним з актуальних напрямків подальшого теоретичного дослідження проблеми створення НМКт є питання про оптимальний розподіл функціонального навантаження між підручником та іншими структурними елементами комплексу та розробка практичних рекомендацій щодо реалізації їх дидактичних функцій у процесі вивчення шкільних курсів історії.

#### Примітки:

1. Зуев Д.Д. Школьный учебник. Москва: Педагогика, 1983. 239 с.
2. Мороз П. Функції сучасного шкільного підручника історії // *Історія в школі*. 2007. №1. С. 16-19.
3. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебн. [для вузов]. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.
4. Пийримяги А.К. Основные педагогические функции комплекса учебной литературы // *Советская педагогика и школа*. Тарту, 1985. № 17. С. 41-54.
5. Бодрова Н.Ф. Методика применения учебно-методического комплекта на уроках биологии в основной общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2005. 197 с.
6. Григорьева Е.В. Учебно-методический комплекс по природоведению как средство реализации региональной составляющей на

- чального естественнонаучного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Челябинск, 2000. 214 с.
7. Клокова Т.И. Организационно-педагогические условия совершенствования учебно-методического комплекта для начальной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2002. 154 с.
  8. Соловьева В.Ю. Методика использования локальных учебно-методических комплексов при формировании эколого-краеведческих знаний в школьном географическом образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2006. 164 с.
  9. Якименко С.К. Управление процессом обновления гуманитарного образования через учебно-методические комплекты в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1998. 151 с.
  10. Солянкина Л.Е. Учебно-методический комплекс как средство профессионального саморазвития студента: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 1999. 217 с.
  11. Ибрагимова Г.Ж. Подготовка и использование учебно-методического комплекса на уроках биологии в общеобразовательной школе: на материале Казахстана: дис. ... канд. ист. наук: 13.00.02. Москва, 2006. 170 с.
  12. Антоняк Е.Н. Совершенствование методики применения учебно-методического комплекса в обучении курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2005. 153 с.
  13. Архипова А.И. Теоретические основы учебно-методического комплекса по физике: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Краснодар, 1998. 454 с.
  14. Куулар А.А. Организация предпрофильного обучения химии в основной школе с использованием учебно-методического комплекта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Новосибирск, 2005. 182 с.
  15. Савчин М.-В.М. Дидактичні засади розробки навчально-методичного комплекту з курсу хімії основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 187 с.
  16. Соловьева В.Ю. Методика использования локальных учебно-методических комплексов при формировании эколого-краеведческих знаний в школьном географическом образовании. С. 91.
  17. Григорьева Е.В. Учебно-методический комплекс по природоведению как средство реализации региональной составляющей начального естественнонаучного образования. С. 122.
  18. Клокова Т.И. Организационно-педагогические условия совершенствования учебно-методического комплекта для начальной школы. С. 7.
  19. Хуторской А.В. Современная дидактика. С. 403.
  20. Зуев Д.Д. Школьный учебник. С. 59-60.
  21. Пийримяги А.К. Основные педагогические функции комплекса учебной литературы. С. 48.
  22. Бабанский Ю.К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов // *Проблемы школьного учебника*. Москва: Просвещение, 1980. Вып. 8.
  23. Савчин М.-В.М. Дидактичні засади розробки навчально-методичного комплекту. С. 55-56.
  24. Архипова А.И. Теоретические основы учебно-методического комплекса. С. 4.

25. Антоняк Е.Н. Совершенствование методики применения учебно-методического комплекса в обучении курсантов военных вузов. С. 12.
26. Куулар Л.А. Организация предпрофильного обучения химии в основной школе с использованием учебно-методического комплекта. С. 80.
27. Ибрагимова Г.Ж. Подготовка и использование учебно-методического комплекта на уроках биологии в общеобразовательной школе: на материале Казахстана: дис. ... канд. ист. наук: 13.00.02. Москва, 2006. 170 с. С. 77.
28. Соловьева В.Ю. Методика использования локальных учебно-методических комплексов. С. 95.
29. Якименко С.К. Управление процессом обновления гуманитарного образования через учебно-методические комплекты в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1998. 151 с.

*В статье описана роль и обоснована система функций учебно-методического комплекта по истории в учебном процессе. Автором также осуществлен анализ различных взглядов современных украинских и российских учёных на указанную проблему.*

**Ключевые слова:** учебно-методический комплект, методическая функция.

Отримано 02.10.2017

УДК 371.32:808.53

**Тетяна Омельчак**  
(м. Рівне)

## **ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ**

*У статті розкрито шляхи формування інформаційної компетентності учнів на уроках історії, наведено приклади використання писемних джерел та проаналізовані різні форми пізнавальної діяльності.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, інформаційна компетентність, джерела інформації, підручник, інтернетресурси.

*«Хто володіє інформацією – той володіє світом».*  
У. Черчіль

Цьогоріч вступив у дію новий Закон України «Про освіту», в якому прописано мету повної загальної середньої освіти, а саме: всебічний розвиток, виховання і соціалізація 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 громадської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кож-

ній сучасній людині для успішної життєдіяльності. Однією з ключових компетентностей є інформаційна<sup>1</sup>. Компетентнісний підхід не є нововведенням у згаданому вище Законі, а застосовується в українській освіті з 2006 р. згідно рекомендацій Європарламенту на Європейській Раді<sup>2</sup>. **Компетентнісний підхід** в освіті, на противагу концепції «засвоєння знань», передбачає опанування учнями різного роду вмій, які дозволять їм у майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого і суспільного життя<sup>3</sup>.

У загальному переліку компетентностей важливе місце посідає інформаційна. Формування інформаційної компетентності учнів як однієї із ключових компетентностей прописано в концепції «Нова українська школа». Згідно неї школа має підготувати учня до реалій життя і не лише нагромадити знання, але навчити користуватися ними для успішної самореалізації у житті, навчанні, праці<sup>4</sup>. На реалізацію цієї освітньої мети і спрямована інформаційна компетентність.

Дослідженням у галузі інформаційної компетентності присвячені роботи Н.В. Баловсяк, І. Васильківа, Н.І. Гендіної, С.В. Лугової, Н.В. Кутненко, Н.Х. Насирової, О.І. Пометун, Г.М. Труханенко інших.

*Мета статті* – узагальнити поняття інформаційної компетентності та розглянути шляхи її формування на уроках історії в сучасній школі.

Загалом, визначення інформаційної компетентності зводяться до двох основних тлумачень: а) здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати відомості та оперувати даними відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства<sup>5</sup>, б) сукупність компетенцій, пов'язаних із роботою у всіх її формах і відображеннях, які дають змогу ефективно користуватися інформаційними технологіями різних видів, як у традиційній друкованій формі, так і засобами комп'ютерних телекомунікацій, працювати з інформацією в різних її формах і представленнях, як у повсякденному житті, так і у професійній діяльності<sup>6</sup>. Отже, в основі інформаційної компетентності лежить вміння знаходити, здобувати, опрацювати, фіксувати, систематизувати і використовувати необхідну інформацію.

У наш час через стрімке збільшення обсягів інформації шкільні посібники з будь-якого предмета не можуть вмістити всі наявні відомості, тому дуже важливо сформувати і закріпити в учнів навички самостійно опрацювати і використовувати інформаційні джерела.

На уроках історії джерелами інформації можуть бути: а) вчитель, б) підручник, в) роздатковий матеріал, г) відео- та аудіо матеріали, г) інтернет ресурси тощо. Залежно від мети



уроку та джерела інформації формуються практичні уміння фіксації інформації: складання тез, історичного плану, ведення конспекту, заповнювання таблиці, малювання чи доповнення схеми тощо. Опрацьовану інформацію на уроці історії учні можуть представити у таких формах: а) доповідь; б) написання есе; в) захист проекту; г) презентація д) написання і захист реферату; е) письмове чи усне повідомлення та ін.

Щоб сформувати інформаційну компетентність учня, вчитель має працювати у відповідному напрямку, щоб: а) сформувати міцні базові знання учня; б) навчити, де учень може знайти необхідну йому інформацію з теми; в) сформувати вміння застосовувати необхідні новітні інформаційні технології; г) розвинути в учнів уміння відфільтровувати тільки актуальну та корисну інформацію; д) формувати вміння аналізувати інформацію, помічати закономірності та використовувати їх, прогнозувати й робити висновки; е) сформувати вміння на основі аналізу попередньої інформації формувати власну точку зору; є) сформувати вміння генерувати оригінальні думки та ідеї; ж) сформувати вміння реалізовувати на практиці на основі власних ідей нові розробки, технології, пристрої тощо<sup>7</sup>.

Н.В. Кутненко розділяє функції вчителя та учнів у ході формування інформаційної компетентності за такими складовими:

а) **діяльність учителя:** стимулює роботу з різними джерелами знань, готує завдання пов'язані з аналізом таблиць, схем, діаграм, графіків тощо. Надає консультації щодо опрацювання матеріалів підручника, забезпечує спільні обговорення, вчить складати плани, стискати і розгортати інформацію. Вчить створювати пам'ятки, ділові папери, доповіді, власні презентації. Залучає учнів до позакласної роботи з предмету, участі у проектній діяльності;

б) **діяльність учня:** залучає до своєї праці різні джерела знань, обирає ті, які потрібно, створює доповіді, буклети, комп'ютерні презентації. Вносить плоди своєї праці на обговорення, вчиться аналізувати, відтворює їх у графіках, діаграмах робить певні висновки. Слідкує за подіями в світі і вчиться орієнтуватися в процесах зміни суспільства<sup>8</sup>.

Під час роботи учня на уроці можна виділити такі етапи формування інформаційної компетентності: 1) **ознайомлення** – учень визначає кількість інформації з проблеми та можливість її опрацювання; 2) **репродукція** – учень вивчає масив інформації з проблеми, накопичує її; 3) **перетворення** – критичне осмислення масиву інформації, порівняння фрагментів з різних джерел однієї тематики, визначення їх достовірності; виділення робочої інформації, її узагальнення; 4) **творчий етап** – створення власного інтелектуального продукту на

основі отриманої та перетвореної інформації: формулювання гіпотез, їх перевірка і доведення, створення власних теорій, написання творчих робіт, есе тощо<sup>9</sup>.

Інформаційна компетентність учнів на уроках історії формується з використанням таких видів діяльності: 1) робота з підручником; 2) робота з історичними джерелами (усними, письмовими, матеріальними); 3) використання інтернет-ресурсів; 4) робота з відео- та аудіо матеріалами; 5) робота з музейними експозиціями тощо. Розглянемо особливості кожного з видів вказаної діяльності.

*Робота з підручником.* Провідне місце у формуванні інформаційної компетентності посідає робота з підручником, який залишається основним джерелом інформації на уроці історії. Важливо сформувані вміння працювати як з самим текстом (пунктами параграфів, рубриками тощо) так і джерелами, розміщеними в підручнику (картами, ілюстраціями, описовими джерелами тощо).

Вивчення історії в сучасній школі розпочинається з 5 класу, учні проходять знайомство з новим для них предметом через пропедевтичний курс «Вступ до історії» і на першому ж уроці відбувається знайомство з підручником: як працювати з підручником, його структура, умовні позначення (що позначають малюнки-символи, тощо)<sup>10</sup>. Перші навички роботи з цим джерелом інформації учні формують починаючи вибирати (фільтрувати) необхідну інформацію (*додаток 1*).

Під час роботи з підручником варто звернути увагу на формування вміння фіксувати інформацію. Одним із поширених способів є створення та заповнення таблиць. За допомогою таблиць учні самостійно (за рубриками) систематизують інформацію, яку важко сприйняти просто читаючи через значний її обсяг, різноплановість тощо (*додаток 2*).

*Робота з історичними джерелами.* Важливе місце у формуванні інформаційної компетентності є вміння учнів працювати з історичними джерелами. В учнів формуються вміння навчальної роботи: читати документи, аналізувати і визначати потрібну інформацію, міркувати, оцінювати значення документів минулого і сьогодення<sup>11</sup>.

Одним із різновидів історичної інформації є статистичні дані, які доповнюють текст і створюють розширену картину процесу або явища. Одним із способів опрацювання статистичних даних є створення діаграм (в текстовому процесорі Microsoft Word або табличному процесорі Microsoft Excel) (*додаток 3*).

Робота з описовими джерелами формує в учнів вміння аналізувати інформацію, визначити її ступінь достовірності. Під час роботи з різними типами джерел (погляд очевидця, газетне повідомлення, погляд дослідника, свідчення учасника

подій) учні використовують схему, згідно якої аналізують джерело: 1. Вид документа (спогади, запис у щоденнику, лист приватний чи офіційний, дипломатичне послання, акт, нота, уривок з історичного дослідження тощо)? 2. Хто є автором документа (приватна особа, офіційна, анонім)? 3. Яка політична, національна, етнічна, службова приналежність автора? Яким чином це впливає на його ставлення до подій? 4. Чи був автор очевидцем того, що сталося, або ж брав безпосередню участь у подіях? 5. Чи є в документі які-небудь факти, що допомагають робити висновок щодо мети появи документа? Кому адресований текст? 6. Коли з'явилось джерело? Під час події чи вже після її завершення? 7. Чи намагається автор дати об'єктивний і осмислений опис того, що сталося? 8. Чи є в тексті факти, що дозволяють вам вважати цей документ достовірним джерелом інформації?<sup>12</sup> (додаток 4)

*Використання інтернетресурсів.* Формування інформаційної компетентності учнів тісно пов'язане із використанням інформаційно-комунікативних технологій та інтернетресурсів<sup>13</sup>. Одним із пріоритетних напрямків є пошук інформації в мережі інтернет за допомогою технічних засобів навчання: ноутбука, комп'ютера чи мобільного телефону. Для цього вчитель конкретизує пошукове завдання і продумує перелік запитань (додаток 5).

Окремо слід загадати і про нові можливості учнів та вчителів. Йдеться про використання електронних матеріалів до підручників з історії видавництва «Ранок» на сайті [ineractive.ranok.com.ua](http://ineractive.ranok.com.ua). На електронному освітньому ресурсі розміщено цікаву додаткову інформацію, фрагменти документів та запитання до них, тести для самоконтролю тощо.

*Робота з відеоматеріалами.* Ще одним джерелом інформації на уроках історії є відеоматеріали. Відеосюжети, кінохроніка, наукові та художні фільми доповнюють художніми образами загальне уявлення про події, розвивають пізнавальні інтереси та здібності учнів, посилюють наочність та активізують самостійну роботу школярів. Важливо зорієнтувати учнів перед переглядом як художнього, так і документального фільму на що слід звернути увагу, поставити конкретне завдання (додаток 6).

Отже, формування інформаційної компетентності учнів на уроках історії передбачає, в першу чергу, вміння працювати з різними видами та джерелами інформації. Складовою інформаційної компетентності є вміння використовувати цифрові технології для пошуку потрібної історичної та соціальної інформації, її нагромадження, перевірки і впорядкування; створювати вербальні й візуальні (графіки, діаграми, фільми) тексти, мультимедійні презентації та поширювати їх; виявляти маніпуляції інформацією соціального та історичного змісту

під час аналізу повідомлень електронних медіа; виявляти джерела й авторів інформації, робити коректні посилання.

### ДОДАТОК 1

#### **Пропедевтичний курс «Вступ до історії». 5 клас**

*Вступ.*

*Тема уроку: «Що таке історія».*

Учням пропонується завдання прочитати самостійно інформацію про історика М. Грушевського, вибрати речення, у яких розповідається про його діяльність і таким чином скласти розповідь про «батька української історії».

#### **«Кому завдячує розвитком українська історична наука?»**

Батьком української історії справедливо вважають **Михайла Грушевського**. Йому належить близько 2000 праць з історії України, серед яких і 10-томна «Історія України-Руси».

Михайло Грушевський (1866–1934) був людиною різнобічних талантів. Як науковець він виявив себе в історії, літературознавстві, досліджував усну народну творчість. А ще писав оповідання, п'єси, вірші. Учительська сім'я, у якій народився Михайло, прищепила йому жагу до знань та смак до слова. Та головне, чого навчили майбутнього вченого його батьки, – любові до рідної землі. Власне тому, зростаючи далеко від України (спершу в Ставрополі, а потім у Владикавказі, що на території Росії), він цікавився всім українським. Згодом Михайло Грушевський згадував, що під впливом розповідей батька він рано усвідомив себе українцем. Під час навчання в Тифліській гімназії (тепер Тбілісі, Грузія) він захопився минулим України. Бажання глибше осягнути історію рідного народу привело Грушевського до Київського університету. Відтоді свою долю він пов'язав з історією України фахово, ставши вченим-істориком».

**Джерело:** *Власов В.С. Історія України (Вступ до історії): підруч. для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2013. 256 с.: іл.*

### ДОДАТОК 2

#### **Історія України. 8 клас**

*Розділ I: Українські землі в XVI ст.*

*Тема уроку: Культурно-освітнє життя України в XVI ст.*

На початку уроку під час проведення евристичної бесіди вчитель спільно з учнями розкриває фактори та обставини розвитку української культури (це і використання традицій і духовної спадщини Київської Русі, і фактор дискримінації українського народу, постійна боротьба проти турецько-татарської загрози, героїчний образ козаків тощо) та поширення ідей гуманізму на українські землі, що відобразились у

культури того періоду. Під час розгляду розвитку та здобутків безпосередньо по галузям учням пропонується заповнити таблицю в зошиті.

**Завдання:** на основі матеріалу підручника параграф 8 «Культурно-освітнє життя України в XVI ст.» заповніть таблицю в зошиті.

Галузь	Основні здобутки
Освіта і шкільництво	
Рукописна книга та друкарство	
Розвиток української мови	
Література	
Літописання	

Запитання до класу після опрацювання матеріалу:

1. Яке місто було провідним центром освіти і культури в Україні в XVI ст.? Чому? Свою відповідь обґрунтуйте, використавши інформацію з таблиці.

2. У чому проявився вплив на українську культуру ідей гуманізму?

**Джерело:** Швидько Г.К., Чорнобай П.О. *Історія України: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2016. 352 с.: іл., карти.*

### ДОДАТОК 3

#### Історія України. 11 клас

**Тема 4:** Україна у період загострення кризи радянської системи.

**Тема уроку:** Демографічні і соціальні зміни.

Під час вивчення демографічної ситуації в УРСР у 1960-1980-х роках вчитель оперує статистичними даними згідно всесоюзних переписів населення 1959 та 1989 років (першого повоєнного перепису та останнього перепису населення в УРСР) (додаток А).

**Завдання 1:**

1. Складіть кругову діаграму «Національний склад населення УРСР у 1959 та 1989 роках» (додаток Б).

2. Як змінився кількісний і національний склад населення УРСР?

3. Чому відбулися такі зміни?

4. Які наслідки для українського суспільства вони мали?

**Завдання 2:**

1. Складіть стовпчикову діаграму «Зміни у соціальній структурі населення» (додаток В).

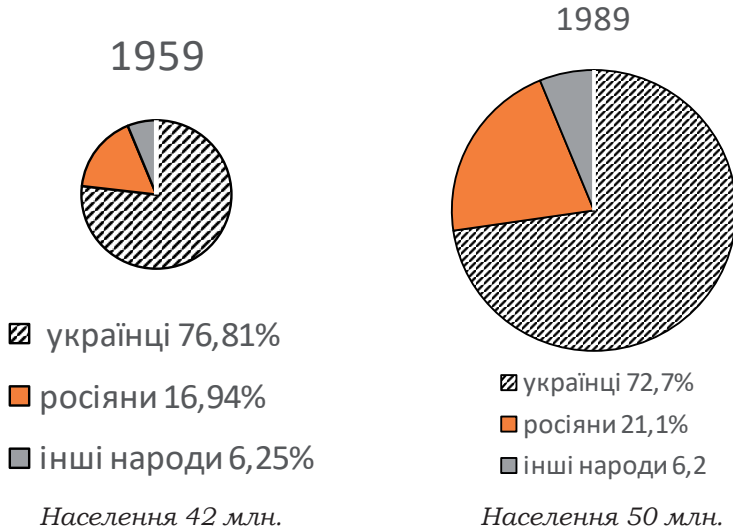
2. Як змінилася соціальна структура населення? З якими процесами в УРСР це пов'язано?

Додаток А

**Перепис населення УРСР 1959** – перший повоєнний перепис населення в Україні. Згідно з результатами перепису в УРСР мешкало 41 869 046 осіб, з них: 32 158 493 чол. – українці (76,81%), 7 090 813 – росіяни (16,94%), 840 311 – євреї (2,01%), 363 297 – поляки (0,87%), 290 890 – білоруси (0,69%). Найбільший відсоток українців був у Тернопільській області (94,89%), найменший – у Кримській (22,28%). (Вікіпедія: Вільна енциклопедія. Перепис населення УРСР 1959. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BF%D0%B8%D1%81\\_%D0%BD%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F\\_%D0%A3%D0%A0%D0%A1%D0%A0\\_1959](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BF%D0%B8%D1%81_%D0%BD%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%A3%D0%A0%D0%A1%D0%A0_1959). Дата звернення: 20.11.2017.

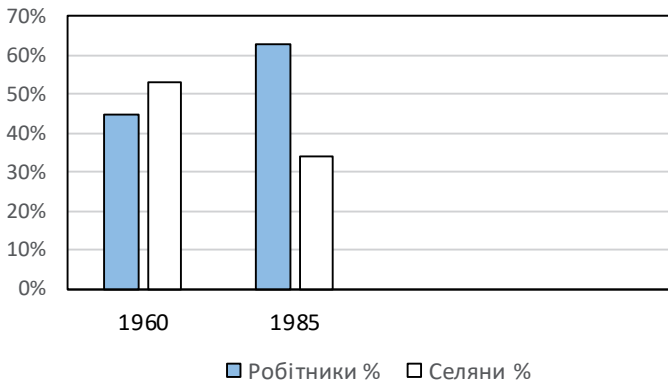
Статистичні дані перепису населення 1989 року розміщені у підручнику с. 169.

Додаток Б



**Джерело:** Струкевич О.К., Романюк І.М., Дрозозюк С.І. *Історія України: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень).* Київ: Грамота, 2011. 320 с.: іл.

Додаток В  
Соціальний склад населення УРСР



**Джерело:** Струкевич О.К., Романюк І.М., Дровозюк С.І. *Історія України: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень)*. Київ: Грамота, 2011. 320 с.: іл.

ДОДАТОК 4

**Історія України. 10 клас**

*Тема:* Український державотворчий процес (1917-1921 рр.).  
*Тема уроку:* Проголошення ЗУНР.

Під час вивчення нового матеріалу щодо подій на західноукраїнських землях у 1918-1919 роках учням запропоновано 2 документи, які розкривають питання претензії поляків на Східну Галичину.

*Завдання до документу 1:* Які аргументи наводить Р.Дмовський, обґрунтовуючи претензії поляків на Східну Галичину? Чому він звертається до президента США? Які ви можете навести контраргументи?

*Завдання до документу 2:* Охарактеризуйте ставлення офіційних польських представників на Паризькій мирній конференції щодо принципу самовизначення народів.

**Документ 1.** З меморіалу Р. Дмовського до президента США В. Вільсона (8 жовтня 1918 р.)

Український національний рух не охопив усього українського населення, ані витворив достатньо численного і незалежного українського інтелектуального класу. Офіційна статистика говорить, що серед усіх професій та у сфері торгівлі в Східній Галичині, за винятком дрібних землеробів, руський елемент представлений менше ніж 5%. Якщо під австрійсь-

ким пануванням уряди Галичини перебувають у руках поляків, то це не означає, що вони були в привілейованому становищі, але означає тільки те, що в цьому краї немає іншого елемента, який був би здатен забезпечити його адміністрацію. Тому найближчим часом польська адміністрація є єдино можлива для нормального розвитку і поступу цієї землі.

**Джерело:** Цит. за Павлишин О. *Соціально-політичний портрет українського проводу Галичини та Буковини в революції 1918-1919 років // Україна модерна. Число 4-5. Львів, 2004. С. 191.*

**Документ 2.** Із вражень американського кореспондента, присутнього на Паризькій мирній конференції.

Коли хто-небудь розмовляв з поляками про їхні претензії до різних частин німецької території, вони звичайно заявляли: «Не судить за декількома містами. Підїть у сільську місцевість і Ви побачите, що вона польська. Безглуздо з боку Німеччини претендувати на ці території тільки на тій підставі, що деякі міста є німецькими, у значній мірі через чиновників та їхні сім'ї». Співрозмовник сприймав справедливість цих аргументів і переходив до обговорення справ Галичини. Він інформував своїх польських колег, що пробував застосувати такі самі аргументи щодо Східної Галичини і що, згідно з його враженням, підкріпленим статистикою, у цьому краю, за винятком Львова й одного-двох міст, немає поляків, за винятком великих землеволодільців – того самого класу, що виступив проти поляків у Познані і Східній Пруссії. Ентузіазм щодо принципу самовизначення раптово вщухав. Їхні лиця, які перед тим майже наповнювалися слізьми від впливом розповіді про нещасну долю польських селян, насуплювалися.

**Джерело:** *Paliy M. The Ukrainian-Polish Defensive Alliance, 1919-1921. Edmonton, Toronto, 1995. P. 52.*

## ДОДАТОК 5

### Всесвітня історія. 9 клас

**Тема:** Європа в часи Французької революції та наполеонівських війн.

**Тема уроку:** Консульство та Імперія Наполеона Бонапарта.

Під час розгляду даної теми учням пропонується здійснити дослідження біографії Наполеона, використовуючи інформацію з мережі інтернет, а саме:

1. Зробіть підбірку цікавих фактів про життя та діяльність Наполеона Бонапарта.

2. Зауважимо, що не всі відомості в мережі інтернет є достовірними. Виберіть відомості, які, на вашу думку, є правдоподібними, а які можна віднести до вигадок сучасників. Свій вибір обґрунтуйте.



## ДОДАТОК 6

### Історія України. 8 клас

Тема: Землі України у складі Речі Посполитої (XVI – п.п. XVII ст.).

Тема уроку: Запорозька Січ- козацька республіка.

Завдання: Перегляньте уривок з художнього кінофільму «Тарас Бульба» (реж. В. Бортко, 2009 р.) та дайте відповіді на запитання:

1. Які звичаї та традиції запорожців відображені у фільмі?
2. Як відбувалося обрання кошового отамана? Чи всі козаки мали право брати участь у виборах?
3. Охарактеризуйте побут та зовнішній вигляд запорожців. Що вас найбільше вразило?

### Історія України. 9 клас

Тема: Кирило-Мефодіївське братство.

Завдання: Перегляньте документальний фільм №67 «Кирило-Мефодіївське братство» кіноциклу «Невідома Україна. Нариси нашої історії» (реж. М. Плахов-Модестов, М. Бернадський та ін., 1994-1996 рр.) та дайте відповіді на такі запитання:

1. Які передумови появи братства розкриваються у фільмі?
2. Що це була за організація, коли вона існувала?
3. Чому вона отримала таку назву?
4. Хто були її членами?
5. Які програмні документи були створені? Хто автор?
6. Які основні ідеї кирило-мефодіївців?
7. Коли та чому припинило своє існування?
8. Як склалась доля братчиків?
9. Яке значення Кирило-Мефодіївського братства в національно-визвольному русі?

### Примітки:

1. Про освіту: Закон України за станом на 05 вересня 2017 р. // *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. С. 12.
2. Овчарук О.О. Компетентісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи // *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. №5 (13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>. Дата звернення: 20.11.2017.
3. Лугова С.М. Компетентісний підхід в сучасній освіті, як необхідна умова розвитку вмінь та навичок студентів. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/539/53997/Stattya.doc>. Дата звернення: 25.11.2017.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczziya.pdf>. Дата звернення: 25.11.2017.
5. Труханенко Г. Різні підходи до визначення поняття «Інформаційна компетентність» у сучасній літературі // *Наукові записки Кірово-*

- градського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки. 2012. Вип. 107(2). С. 193-197.*
6. Баловсяк Н.В. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2004. № 5. С. 21-28.
  7. Панчошина М. Інформаційні компетентності – обов'язковий актив учня сучасної школи. URL: <http://sas1.at.ua/index/0-75>. Дата звернення: 17.11.2017.
  8. Кутненко Н.В. Формування інформаційної компетентності учнів. URL: <http://olgynka.edukit.dn.ua/Files/downloads/pdf>. Дата звернення: 20.11.2017.
  9. Там само.
  10. Власов В.С. Історія України (Вступ до історії): підруч. для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2013. С. 3-7.
  11. Пометун О., Фрейман Г. Методика викладання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. С. 146-147.
  12. Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900-1939 роках: навч. посібн. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Ю. Комаров, В. Мисан, А. Осмоловський та ін. Київ: Генеза, 2004. С. 22-23.
  13. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі. URL: <http://osvita.ua/school/method/technol/6804/>. Дата звернення: 27.11.2017.

*В статтє раскрыты пути формирования информационной компетентности учащихся на уроках истории, приведены примеры использования письменных источников и проанализированы различные формы познавательной деятельности.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, информационная компетентность, источники информации, учебник, интернет-ресурсах.

*Отримано: 03.12.2017*

УДК 37.091.313:37016:94

**Олена Кравчук**  
(м. Рівне)

## **ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ: З ДОСВІДУ РОБОТИ**

*У статті висвітлюється ефективність використання методу проектів на уроках історії. Розкривається суть проектної технології, її витoki та методи діяльності.*

**Ключові слова:** метод проектів, проектна діяльність, урок історії, технології навчання.

Метод проектів є однією із сучасних інноваційних технологій, що належать до методів навчання в співпраці. Він є особливо продуктивним, оскільки сприяє реалізації одночасно декількох підходів: особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного тощо. Особливістю методу є те, що він зорієнтований на перехід від авторитарного стилю навчання до демокра-

тичного, завжди передбачає дослідницьку, самостійну діяльність учнів, яка може реалізуватися як в індивідуальній, так і в парній, груповій роботі, що вимагає розв'язання поставленої проблеми. На мою думку, перспектива проектної роботи, визначається в тому, що кожен з учасників – активно діюча особистість, яка намагається зайняти в групі позицію, що відповідає його знанням, умінням, здібностям, мисленню тощо. Адже, працюючи над проектом, учні спілкуються, співпрацюють і допомагають один-одному в процесі навчання, розвивають соціальні, розумові та комунікативні навички.

Актуальність використання методу проектів полягає тому, що він допомагає формувати в учнів навички самостійно здобувати нові знання, уміти творчо мислити, збирати необхідну інформацію та робити висновки. Учні отримують можливість розширити знання за рахунок власних «відкриттів». Працюючи над проектом, створюються сприятливі умови для подальшої самореалізації старшокласників, оволодіння необхідними навичками і вміннями. Для формування здатності ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях. Приймати рішення та нести відповідальність за них.

*Мета статті:* розкрити особливості проектного навчання, що сприяє формуванню в учнів уміння співпрацювати і спільно розв'язувати завдання, всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному становленню і самореалізації особистості в сучасному світі та створює умови для формування ціннісного ставлення учнів до соціального і природного довкілля.

Проектна технологія в останні роки використовується досить активно. У сучасній історичній дидактиці є чимало напрацювань, присвячених проектному навчанню. Йдеться про дослідження К. Баханова, В. Курилів (канадський досвід використання методу проектів), Ф. Левітас, В. Нищети, О. Пометун, А. Пироженко та ін. Практичні аспекти використання методу проектів детально розробили автори системного курсу «Intel Teach to the future (навчання для майбутнього)», а також активно в цьому ракурсі працює Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба». Ці напрацювання є цінними для сучасних педагогів-істориків.

Чому ми є прихильниками проектної технології? Насамперед тому, що характерними ознаками методу проектів є: процес набуття знань будується на принципі диференціації навчання в залежності від особистісних рис учнів; діти в процесі створення освітнього продукту – проекту – навчаються співпрацювати, виховують у собі толерантність, здатність до взаєморозуміння, вчать уникати конфліктних ситуацій; процес навчання будується на засвоєнні учнем досвіду інших під час створення власного освітнього продукту; проектна діяль-

ність стимулює соціальну активність, надає можливість відчути радість творчості; учнівське проектування «можна вписати» в традиційну класно-урочну систему навчання, воно допомагає вирішити проблеми виховної роботи і дозволяє; проектна діяльність надає можливості дитині самовдосконаливатися і самоутверджуватися [10, с.4].

Що можуть здобути учні, працюючи над проектом? Виконуючи проект, школярі поєднують теоретичні знання з практичними, вони розвивають активну життєву позицію, адже відбувається взаємодія навчально-виховної діяльності з життям. На першому плані завжди випереджальний розвиток самої дитини як творчої особистості. Головним є те, що цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб досягти такого результату, необхідно навчити дітей мислити, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи для цього знання з різних галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів розв'язання проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Під час своєї роботи учень відкриває нові знання, експериментує, ставить завдання, реалізує свої можливості, досліджує, думає, створює, діє. Отже, активна позиція учня і реалізація принципу «вчитись, діючи» є важливою характеристикою проектною роботи [9, с.9].

Створення проекту – цікавий, але водночас надзвичайно складний процес. Успіх залежить і від того, наскільки в учнів розвинені необхідні уміння та навички роботи з історичними джерелами, наочністю, в групі, в парах тощо, чи захочуть і чи вмітимуть самостійно спільними зусиллями вирішувати проблему, застосовувати необхідні знання, отримувати очікуваний результат. Звідси три «кити», на яких тримається зазначена технологія: самостійність, діяльність, результативність. Все це вимагає від вчителя чітко продуманого процесу роботи відповідно до раніше поставлених завдань та наполегливої взаємної діяльності учнів [9, с.10].

Якою є історія проектною технології і що ми можемо запозичити з неї? Метод проектів не є новим у педагогіці. Він виник у другій половині XIX ст. в США і мав назву «метод проблем». Його засновниками вважають американського філософа і педагога Дж. Дьюї, а також його послідовника – В.Х. Кілпатріка. Дьюї пропонував використовувати у навчанні активні методи, основу яких складала цілеспрямована діяльність учня із вираховуванням його особистої зацікавленості у певному питанні. У цій методиці необхідно було показати важливість особистого інтересу у знаннях і здебільшого тих, що можуть стати у нагоді упродовж всього життя. Зауважимо, що над зазначеною проблемою ще на початку XX ст. почали працювати і російські пе-

дагоги. Під керівництвом російського педагога С.Т. Шацького в 1905 р. організували невелику групу співробітників, яка намагалася активно використовувати проектну методiku. У радянські часи ідеї С.Т. Шацького почали впроваджувати в школах, але недостатньо продумано і послідовно, тому ухвалою ЦК ВКП(б) у 1931 р. метод проектів був розкритикований і до 90-х рр. минулого століття у радянських школах не використовувався. У той же час у США та багатьох країнах Європи (Великобританії, Фінляндії, Нідерландах, Бельгії, Німеччині, Італії, Ізраїлі і т.д.) він був досить популярним [3, с.164].

Проекти поділяються на великі, що виконуються великою групою учнів і малі. Останні є складовими великих проектів і над ними працюють окремі учні або невеличкі групи. За характером діяльності учнів В. Кіпатрик виокремлював 4 види проектів: творчі (продуктивні), споживацькі, проекти розв'язання проблеми і проекти-вправи. На практиці частіше розрізняли проекти за їх кінцевим результатом: проекти-розповіді, бесіди і доповіді, трудові проекти, проекти ігор, проекти екскурсій [1, с.7].

Проектну технологію ми використовуємо у викладанні історії у старших класах. Щоправда, нам прийшлося її адаптувати до тих умов, що диктує навчальна програма. У нас відсутні можливості самостійно обирати тему дослідження, виділити достатню кількість годин на її опрацювання. Як правило метод проектів використовуємо в системі випереджального навчання, коли ще задовго до вивчення теми, ми з учнями обираємо проблему, визначаємо мету, завдання, плануємо етап її дослідження, способи та форми презентацій результатів. Для прикладу подамо алгоритм роботи над проектом, який обираємо в 11 класі з історії України за темою: **«Звільнення України від німецьких загарбників»**.

**Мета проекту:** Розкрити особливості визволення території України, проаналізувати соціально-економічне становище, з'ясувати рівень і якість життя міського населення після визволення українських земель від гітлерівських загарбників, з'ясувати причини депортації кримсько-татарського народу. Розвивати уміння оцінювати події, розвивати увагу, комунікативні здібності, уміння аналізувати й узагальнювати історичний матеріал, виховувати учнів в дусі патріотизму, національної свідомості та поваги до людської гідності.

**Ознайомлення** із завданнями та цілями проекту здійснюється шляхом завчасно підготовленої презентації. Після цього здійснюється розподіл учнів на декілька груп (три групи). Кожна із груп має своє індивідуальне завдання. Учні самостійно досліджують обрані проблеми, готують матеріали, домовляються про форму презентації. Час виконання такого

проекту – орієнтовно 3 тижні. Для того, щоб ретельно дослідити цю тему, необхідно добре вивчити матеріал та документи, що пропонуються з теми дослідження.

Перед роботою над проектом визначається **ключове запитання теми: «Яку ціну заплатив український народ за перемогу над нацизмом?»**, а також визначається перелік проблем для груп: 1. Військові операції Червоної армії взимку-навесні 1944 р. (I група – історики); 2. Обличчя визволених міст України після окупації (II група – соціологи); 3. Примусове виселення кримсько-татарського народу (III група – політологи).

На першому етапі учні знайомляться із суттю методу проєктів, опрацьовують рекомендовану літературу. На другому етапі учні заповнюють три колонки таблиці З-Х-Д (знаю, хочу дізнатися, дізнався). Це ми робимо для того, щоб учні усвідомили і оцінили свої попередні знання та з'ясувати, які події Другої світової війни вони знають. Наприкінці теми таблиця знову роздається учням, щоб вони пересвідчились, які їх знання та уявлення були помилковими. Учням пропонується презентація, в якій звертається увага на проблеми, що досліджуватимуться у ході проєкту. На третьому етапі кожна група обирає способи і методи реалізації проєкту та домовляється про можливу форму презентації результатів. Четвертий етап ми визначаємо як діяльнісний, в ході якого учні виконують завдання, опрацьовують літературу, спілкуються в мікрогрупах, отримують консультації. Важливо пам'ятати і про те, що учні потребують допомоги у плануванні проєкту. Періодично під час роботи над проєктом учні аналізують результати дослідження, визначають наскільки успішно вони виконують поставлені завдання тощо. На заключному етапі відбувається презентація проєктної діяльності та оцінювання. Рефлексія передбачає відповідь на ключове запитання: **«Яку ціну заплатив український народ за перемогу над нацизмом?»**. Учням пропонується відповісти на це запитання, написавши твір-есе. Проєкт завершується колективним обговоренням та аналізом того, що вдалося зробити якісно і яких помилок можна було уникнути.

### **Додаткові матеріали, які учні використовують у ході роботи над проєктом**

#### **I група – історики**

*Співвідношення сил на радянсько-німецькому фронті на території України (січень 1944 р.)*

Сторони, що протидіяли	Люди	Танки	Артилерія	Літаки
Радянська армія	2,3 млн. осіб	28800	2000	2370
Вермахт	1,8 млн. осіб	16800	2200	1460

**Завдання:** Яким було співвідношення сил на радянсько-німецькому фронті у той час? Які висновки можна зробити?

### *Військові операції радянської армії взимку-навесні 1944 р.*

Дата	Назва	Результати та наслідки
24 грудня 1943 р. – 14 січня 1944 р.	Житомирсько-Бердичівська	Звільнено територію Київської та Житомирської областей, деякі райони Вінниччини та Рівненщини. Охоплено ворожі війська на правому березі Дніпра. Визволено Кіровоград
24 січня – 17 лютого 1944 р.	Корсунь-Шевченківська	Оточено 10 німецьких дивізій і одну моторизовану бригаду, загалом майже 80 тис. солдатів та офіцерів
27 січня – 11 лютого 1944 р.	Рівненсько-Луцька	Звільнено Луцьк і Рівне
30 січня – 29 лютого 1944 р.	Нікопольсько-Криворізька	Звільнено райони, багаті на марганцеві та залізні руди, які були вкрай необхідні для німецької військової промисловості. Створено умови для розгортання наступу радянських військ на півдні України
6-18 березня 1944 р.	Березнегувато-Снігурівська	Радянські війська вийшли до річок Інгулець та Південний Буг і створили умови для визволення Одеси
4 березня – 17 квітня 1944 р.	Проскурівсько-Чернівецька	Радянські війська вийшли до передгір'я Карпат, перерізавши основні комунікації ворога
5 березня – 17 квітня 1944 р.	Умансько-Батошанська	Звільнено значну територію Правобережної України і Молдови. Вийшли на державний кордон СРСР з Румунією
26 березня – 14 квітня 1944 р.	Одеська	Звільнено від окупантів Миколаївську, Одеську області та значну частину Молдови
8 квітня – 12 травня 1944 р.	Кримська	Звільнено Джанкой, Керч, Сімферополь, Севастополь та інші міста Криму

**Завдання:** *Як можна оцінити результати всіх операцій цього періоду? Про які зрушення у Другій світовій війні свідчать такі результати дій радянської армії?*

### **II група – соціологи**

Повернення до мирного життя в умовах війни у звільнених від ворога містах республіки відбувалася нелегко. Окупація лишила страшний слід практично на всіх без винятку складових життя міст та їхніх мешканців. Більшість колись величезних, затишних, озелених міст України за короткий проміжок перетворилися на згарища. Значних руйнувань зазнали міста Донбасу, де точилися запеклі бої. Ущент були зруйновані Чугуїв, Слов'янськ, Зміїв, мало що залишилося від Червоноармійська, Ізюма, Кременчука. Масштаби руйнувань у містах Західної України були порівняно невеликими.

**Проблема житловлаштування.** За час війни в містах України було зруйновано 28,2 млн. кв. м площ у будівлях

різного типу. Руїнація житлового фонду великих міст сягла 45%. Майже чверть будинків була настільки пошкоджена, що експлуатувати було неможливо. Окупанти під час відступу прагнули знищити центральні райони міст, де розташовувалися багатоповерхові та упорядковані будівлі. Неушкодженим здебільшого залишалися одно- й двоповерхові некапітальні будинки на околицях міст. Таким чином, у перші місяці після визволення проблема житловлаштування стала однією з найголовніших у великих містах України. Городяни, які за тих інших обставин залишилися без даху над головою, змушені були облаштувати під житло підвали, сараї, комори, кухні. Навіть ванни кімнати, сходинокві майданчики вцілілих будинків слугували тимчасовим прихистком для безпритульних. Люди мусили жити в непристосованих приміщеннях. На одну квартиру в кращому випадку припадало 1,5 родини, у гіршому – на одній житловій площі проживали разом до певного часу зовсім чужі сім'ї. У 1944 р. майже 50 тис. киян жили в землянках. У цей незвичний для міських мешканців спосіб житловлаштування, як і проживання на чужій площі, залишався актуальним ще тривалі роки. Загалом по Україні в цей час у землянках проживало 163786 осіб, у чужих помешканнях було прописано 397767 осіб [4, с.631].

**Соціальний склад населення.** Суспільство, що стало на шлях поступового виходу з війни, значно відрізнялося від довоєнного соціальною структурою. Його обличчя після окупації вже визначали не лише традиційні категорії населення (робітники, службовці, пенсіонери, молодь тощо), а й мікросоціуми, народжені воєнним часом: інваліди війни, діти-сироти, вдови, а по війні – демобілізовані.

Характерною ознакою практично всіх міст України стала велика кількість інвалідів. На милицях, маленьких візках, відштовхуючись від землі дерев'яними «прасками», жебракували вони на вокзалах, базарах, вулицях, у «чайних» та вагонах поїздів. Лише в Україні таких людей (з ампутованими кінцівками) налічувалося 16,3% від загальної кількості інвалідів. Вони, будучи без рук, ніг, сліпі, боялися стати тягарем для своїх родин і часто-густо не поверталися зі шпиталів до рідної домівки. Скалічені війною, вони потягнулися до міст у сподіваннях знайти там порятунк.

Серед найтяжчих соціальних наслідків війни й окупації стала також поява великої кількості бездоглядних і безпритульних. Особливо багато таких знедолених війною дітей-сиріт було в Україні, де лише в першому кварталі 1944 р. їх налічувалося 67 тис., у тому числі 10200 безпритульних, а вже в грудні 1944 р., їхня кількість подвоїлась і становила відповідно 125 і 21 тис.



Цих найменш захищених громадян держави у важких умовах воєнного часу необхідно було якнайшвидше нагодувати, одягти та влаштувати, тому й одразу після визволення в містах проводились рейди, організовані силами НКВС та представниками громадськості, під час яких із вулиць, вокзалів, горіщ, підвальних приміщень вилучали дітей і відправляли їх до спеціально організованих приймальних пунктів, звідки згодом більшість безпритульних розподіляли по дитячих будинках різних типів. Приплив дітей до згаданих установ за останні роки війни був настільки великим, що держава не могла впоратися з проблемою забезпечення їх навіть мінімальним обсягом найнеобхідніших речей і продуктів харчування [4, с.634].

**Проблеми одягу і взуття.** Більшість чоловічого населення була одягнена у вкрай зношений одяг або військове обмундирування радянської та німецької армій. Повоєнна повсякденність запам'ятається сучасникам у сіро-зелених кольорах: на вулицях міст переважали гімнастюрки, шинелі та інший одяг, іноді замайор, іноді такий, що звисав аж до землі. Одяг жінок, як і чоловіків, був також невибагливим. Його асортимент коливався в діапазоні від старих пальто й шуб, зношених за час окупації, до плісових чи ватяних фуфайок, які стали найбільш популярними у той час. Жінки здебільшого були одягнені перешиті зі старих речей сукні та жакети. Серед тканин переважав ситець.

Серед взуття найбільш популярними були черевики і чоботи з військового обмундирування, а також гумове або валяне взуття. Останнє, підбите дерев'яною або гумовою підшвою, носили взимку. Не гребували люди й взуттям з убитих німців. Чоботи носили і жінки, і чоловіки. Іноді діти вже у визволених містах не ходили до школи, оскільки не мали що взути. Вони були одягнені в одяг, із якого вирости, або, навпаки, у дорослі речі, завеликі для них. Окрім одягу та взуття до розряду гостродефіцитних товарів потрапив і папір, через брак якого вже у відновлених радянських установах міст писали на зворотньому боці німецьких листівок. Дефіцитними стали товари широкого вжитку – сірники, мило, тютюнові вироби, гас, без якого в помешканнях міських жителів не було світла. Постільна білизна, матраци стали предметами розкоші для городян.

**Санітарно-епідеміологічна проблема.** Унаслідок «господарювання» окупаційної адміністрації у багатьох населених пунктах були зруйновані каналізація, мережа водопостачання, знищені очисні споруди й насосні станції. У великих і малих містах УРСР зберіглося всього близько 6% каналізаційних систем, 7% водогонів, унаслідок чого у два-три рази знизилась фактична норма водоспоживання городян. Багато міських жителів змушені були з відрами ходити по воду до колонок або

до річок та озер. Через погіршення умов на транспортних вузлах, де у зв'язку з масовою реєвакуацією спостерігалось велике скупчення людей, швидко поширювалися інфекційні хвороби. Цьому сприяло зниження імунітету людей. Ускладнювала санітарно-епідеміологічний стан у визволених містах і завошивленість великої кількості дорослого населення та дітей, спричинена повною відсутністю найпримітивніших засобів особистої гігієни, нелюдськими умовами життя [4, с.638].

*Яке враження справило на вас соціально-економічне становище, в якому опинились мешканці УРСР після окупації та визволення?*

### **III група – політологи**

***Із постанови Державного комітету оборони № 5859 від 11 травня 1944 р. «Про кримських татар». Цілком таємно.***

У період Вітчизняної війни багато кримських татар зрадили Батьківщину, дезертували з частин Червоної армії, що обороняли Крим і переходили на бік противника. ... Кримські татари активно співпрацювали з німецькими окупаційними властями, брали участь в організованих німецькою розвідкою, так званих «татарських національних комітетах», ... направляли свою діяльність на переслідування ... нетатарського населення Криму і вели роботу до підготовки насильницького відокремлення Криму від Радянського Союзу за допомогою німецьких збройних сил.

Враховуючи викладене вище, Державний комітет оборони ухвалює: ... Усіх татар виселити з території Криму і поселити їх на постійне місце проживання як спецпоселенців у районах Узбецької РСР. ... Zobов'язати НКВС СРСР (т. Берія) виселення кримських татар завершити до 1 червня 1944 р. Встановити такий порядок і умови виселення: а) дозволити спецпереселенцям взяти свої особисті речі, одяг, побутовий реманент, посуд та продовольство... б) для організації прийняття від спецпереселенців залишеного ними ... зерна та сільськогосподарських продуктів відрядити ... в Крим необхідну кількість працівників; в) zobов'язати Народний секретаріат шляхів сполучень організувати перевезення спецпереселенців з Криму до Узбецької РСР спеціально сформованими ешелонами. Розрахунки перевезень здійснити за тарифами перевезень засуджених...

Голова Державного комітету оборони Й.В. Сталін [8, с.497].

***Зі спогадів німецького фельдмаршала Е. Манштейна.***

... Більшість татарського населення Криму ставилася до нас дружно. Нам вдалося сформувати з татар збройні роти самооборони, завданням яких полягало в охороні своїх селищ від нападу партизанів.

### ***Із листа німецького військовослужбовця з радянсько-німецького фронту.***

... Тут проти нас б'ється багато татар. Я не хотів би зустрітися з татарами навіть уві сні.

### ***Із спогадів Г. Ібрагімової про виселення сім'ї.***

«Нас виселили з Фрайдорфського району, із сел. Аджіатмак 18 травня.

1944 р. Виселення відбувалося дуже жорстоко. В три години ранку, коли діти ще спали, увійшли солдати, щоб ми протягом п'яти хвилин зібралися й вийшли з дому. Нам не дозволили брати з собою ні речей, ні продуктів. З нами так грубо поводилися, що ми думали, що нас на розстріл ведуть. Вигнавши з села, нас протримали голодними цілу добу. Голодували, але з дому нічого не дозволили брати. Стояв суцільний плач голодних дітей. Чоловік воював на фронті. Я була з трьома дітьми. Нарешті нас завантажили на автомашини й повезли в Євпаторію. А звідти завантажили в товарні вагони, битком набиті, як худобу. Везли нас 24 доби в Самаркандську область, на станцію Зерабулак, звідти вивезли в Хатирчинський район, в колгосп «Правда». Нас змушували ремонтувати приватні кибитки. Ми працювали, голодували. Багато від голоду з ніг падали. З нашого села вивезли 30 родин, з яких вижили неповних 5 родин. І в цих родинях залишились 1-2 особи, решта загинула від голоду й хвороб. Моя племінниця Шейхіслямова Менубе з 8-10 дітьми була вислана з нами, а чоловік її був з перших днів війни в Радянській Армії й там загинув. А родина загиблого воїна загинула в засланні в Узбекистані голодною смертю, лише одна дівчинка на ім'я Пера залишилась живою, але від жаху й голоду, яких зазнала, стала какаю. Наші чоловіки були на фронті, й нікому було ховати померлих, і часто трупи лежали кілька діб разом із живими» [5, с.331].

### ***Лілія Яртубашева про виселення.***

По дорозі в Сімферополь проїжджали в темноті пусті села. В кожному з них сумно і страшно вили собаки, вили корови – просто страх брав. У Сімферополі нас битком набили в товарні потяги, можна було тільки сидіти. Проїжджали ми різні міста та села, часто у відкриті двері вагонів летіло каміння, доносилися крики: «Везуть зрадників Батьківщини!», – пригадувала виселенка [2, с.36].

### ***Зі спогадів А. Весніна, колишнього військовослужбовця, виконавця операції виселення кримських татар.***

О 1 годині 30 хвилин ранку підійшли до степового аулу Ойсул. Ми заходили в хати й оголошували «Іменем радянської влади! За зраду Батьківщини ви виселяєтесь в інші райони

Радянського Союзу». Операція була підготовлена блискуче: в аул прибуло стільки новеньких американських «фордів» і «студебеккерів», що вони вивезли все населення за одну ходку до найближчої залізничної станції. Одна стара, збожеволівши від горя і несподіванки, кинулася тікати в степ і була зрізана кулеметною чергою; безногого інваліда, що заявляв про свої права, поволокли до машини і, як куль борошна, кинули в кузов... Між групами було змагання: хто раніше завершить свою дільницю... [5, с.356].

**Завдання:** *Чим пояснює Державний комітет оборони необхідність виселення з Криму татарського населення? Про що свідчать наведені документи?*

Підсумовуючи вищевикладене можемо зробити такий висновок. Використання методу проектів у практиці сприяє розвитку інтелектуальних здібностей учнів, вчить дітей самостійно мислити, вирішувати проблемні питання. Без активності школярів у навчально-виховному процесі не може бути успішним засвоєння знань, не може повноцінно здійснюватися виховання. Проектне навчання – це навчання, де цілковою настановою є способи діяльності, а не накопичення фактичних знань. Метод проекту допомагає кардинально змінити відносини між вчителем і учнем у навчальному процесі таким чином, щоб учень вчився сам, а вчитель був консультантом, який мотивує, організовує, координує, консультує.

#### **Примітки:**

1. Баханов К. Життєтворчі проекти в навчанні історії України: посіб. для вчителів. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 109 с.
2. Бугай М.Ф. Депортація кримських татар у 1944 р. // *Український історичний журнал*. 1992. № 1.
3. Вирвихвіст Т. Використання методу проектів на уроках історії // *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2. С. 172.
4. Вронська Т. Обличчя визволених міст України після окупації і життєві стратегії городян (1943-1945 рр.) // *Україна в Другій світовій війні: погляд з XXI ст.*: історичні нариси в 2 кн. Київ: Наукова думка, 2011. 943 с.
5. Кримські татари. 1944–1994 рр.: статті, документи, свідчення очевидців. Київ: Рідний край, 1995. 363 с.
6. Левігас Ф. Методика викладання історії: практикум для вчителя Харків: Вид. група «Основа», 2007. 112 с.
7. Пометун О. Історія України: підруч. для 11 кл. Київ: Освіта, 2012. 336 с.
8. Сталинские депортации: 1928–1953 / под общ. ред. акад. А.Н. Яковлева; сост. Н.А. Поболь, П.М. Полян. Москва: Международный Фонд «Демократия»; Материк, 2005. С. 497.
9. Чорна М. Метод проектів на уроках історії. Тернопіль-Харків: Основа, 2011. 160 с.
10. Шерстюк Л. Метод проектів у дії. Суми: РВВ СОШПО, 2011. 54 с.

*В статтє раскрыта ефективность использования метода проектов на уроках истории, проанализирована сущность проектной технологии, ее истоки и методы деятельности.*

**Ключевые слова:** метод проектов, проектная деятельность, урок истории, технология обучения.

Отримано: 04.12.2017

УДК 373.5.016:94:159.955

**Леся Гринюк**  
(м. Кам'янець-Подільський)

### **ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ**

*У статті з'ясовуються питання формування історичного мислення старшокласників на уроках історії в школі. Визначаються методи та прийоми навчальної діяльності, що спрямовані на активізацію мисленнєвої діяльності учнів старшої школи на заняттях.*

**Ключові слова:** історичне мислення, критичне мислення, старша школа, освіта, методи та прийоми мисленнєвої діяльності.

Сьогодні, як ніколи, з'явилася можливість плюралізму думок. Не обминув він й історичну освіту та науку [1, с.45]. Відповідно до вимог навчальної програми та Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти однією з важливих цілей навчання історії в школі є розвиток історичного мислення. У вітчизняній методичній науці досліджували зазначену проблему Н. Дайрі, І. Лернер, П. Гора, Ф. Горелік, Г. Донської, Г. Кревер, М. Кругляк, В. Пунський, В. Беспечанський, В. Комаров, О. Пометун, К. Баханов, В. Сотніченко та інші. Розглядалися загальні підходи, методичні прийоми й технології розвитку мислення на уроках історії. Проте, проблема визначення змісту й структури поняття «історичне мислення», а також фундаментальних принципів його розвитку залишається недостатньо дослідженою [2, с.8].

Під критичним мисленням розуміють здатність використання певних прийомів обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат. До основних рис критичного мислення слід віднести такі вміння: 1) робити логічні умовиводи; 2) приймати обґрунтовані рішення; 3) давати оцінку позитивних і негативних рис як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; 4) бути спрямованим на результат. Воно характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю, тобто такий тип мислення використовують для розв'язання задач, формулювання висновків, ймовірності оцінки та прийняття рішень. Важко уявити сферу життя, яка не потребувала б від людини здатності ясно мислити [3, с.13].

Розвиток критичного мислення – це дуже важливий аспект не лише у навчанні, а й у повсякденному житті, де герої є реальними, а їхні вчинки конкретні. Навчити учнів мислити критично на уроках історії – означає правильно поставити запитання, спрямувати їх увагу в правильне річище навчити самостійно робити висновки та знаходити альтернативне рішення. На сучасному етапі існує необхідність залучити учнів до процесу дослідження, який може бути більш цікавим і захоплюючим для них, ніж звичайне накопичення емпіричних знань. Саме тоді, коли навчання перетворюється на спілкування між людьми під час отримання нової інформації, вчитель навчає учня чогось нового [4, с.3].

У програмах для загальноосвітніх навчальних закладів з історії України та всесвітньої історії зазначено: «... критерієм оцінки навчальної діяльності учнів вбачають не стільки обсяг матеріалу, що залишився в пам'яті, скільки вміння його аналізувати, узагальнювати, активно використовувати в нестандартній ситуації, вміння самостійно здобувати знання, вести пошуково-дослідницьку роботу». У зв'язку з цим зростає значення самостійної роботи як на уроках, так і в процесі виконання домашнього завдання. Серед предметно-історичних спеціальних умінь і навичок учнів з історії програма передбачає у старшій школі розвивати вміння критично аналізувати й оцінювати історичні джерела [4, с.4].

Вивчення історії у старшій школі включає набагато більше, ніж пасивне засвоєння фактів, дат, імен, подій. Історія є процесом мислення, що спирається на свідчення минулих років. При належному викладанні історія розвиває вміння аналізу та оцінки. Слід пам'ятати слова видатного німецького педагога А. Дістервега: «Поганий вчитель пропонує істину, добрий вчитель вчить її знаходити» [5, с.15].

Науковці та вчителі – практики прагнуть створити цілісну систему рекомендацій щодо запровадження критичного мислення. Викладачі Харківського національного педагогічного університету С.А. Горькова, В.І. Євдокімов, Т.А. Олійник у «Практикумі з розвитку критичного мислення» описали методику формування малих і великих груп, розподіл ролей між ними під час роботи. Найбільш доцільно використовувати роботу груп на повторювально-узагальнюючих уроках, уроках формування умінь та навичок або при вивченні нового матеріалу [6].

У монографії О.П. Мокрогуза «Інноваційні технології на уроках історії» розгляду проблеми критичного мислення присвячено розділ «Можливості розвитку критичного мислення у сфері сприйняття інформації». Автор систематизував прийоми критичного мислення для використання їх на різних етапах уроку. На етапі актуалізації знань доречно використову-

вати форсуючи запитання, такі методи як «Низка слів наперед», «Мозкова атака», «Керована діяльність». У вищезначеній монографії надаються рекомендації щодо змісту домашнього завдання: пропонується застосовувати такі елементи, як написання творів – есе, інтерв'ю, елементи драматизації. Вчителі практики застосовують у своїй діяльності різні прийоми методу критичного історичного мислення. Найбільш поширеними серед них є «Мозковий штурм», «Ялинка», «Кубування», «Торнадо», «Гронування» [7].

*Мозковий штурм з використанням конвертів («Конвертна атака»)*. Кожному учневі видається конверт з окремим проблемним запитанням. За певний час в окремій картці необхідно надати письмову відповідь на проблемне запитання, аргументуючи свою думку. Після цього конверт надається наступному учневі, який описує власний варіант бачення проблеми. Так, у конверті опиняються картки учнів всього класу. Після опрацювання проблемних питань конверт передають першому учневі. Він знайомиться зі змістом відповіді та узагальнює думки всього класу з цього питання. З метою економії часу роботу може виконувати не весь клас, а окремі учні [7, с.15].

*Прямий колективний «Мозковий штурм»*. Основне завдання методу полягає у створенні атмосфери вільного спілкування. Вона сприяє звільненню від критичних зауважень, абстрагуванню до звичайного перебігу думок під час вирішення конкретної проблеми. У ході «Мозкового штурму» цього типу перевагу мають вільні дискусійні стосунки між учасниками.

*Приєм синектики*. Приєм синектики являє собою групу «Мозкову атаку», всі члени якої легко орієнтуються у проблемі, що досліджується. Як правило використовуються чотири прийоми:

- Аналогія пряма або пошуки схожих процесів в інших видах знань.
- Аналогія особиста – ототожнювання себе з елементами проблемної ситуації.
- Аналогія символічна – використання поетичних образів і метафор для формування простору задачі.
- Аналогія фантастична – ігнорування законів природи [7, с.20].

*Приєм побудови асоціативного куца*. Приєм побудови асоціативного куца допомагає вільно і відкрито розмірковувати за певною темою. Доцільно використовувати на етапі актуалізації.

Правила створення асоціативного куца:

- Напишіть головне слово або фразу у центрі дошки чи аркушу паперу.

- Записуйте слова і фрази, що спадають на думку, з даної теми.
- Встановлюйте зв'язок між ними.
- Після складання куща вкажіть аспекти, що потребують додаткової інформації.
- Звертайте увагу на процес дослідження теми: виділіть відоме, виправте помилкові ідеї, розглядайте неординарні пропозиції [7, с.26].

Історичне мислення не відкидає, а й вважає одним із продуктивних та ефективних прийомів лекції. Учитель читає лекцію не більше 20 хвилин. Обмеження в часі є досить суттєвим, оскільки увага учнів значно послаблюється після перших 15-20 хвилин. Потім протягом 4-5 хвилин ставляться запитання та заслуховуються відповіді на них. Після цього учитель підбиває підсумки обговорення. Цей прийом повинен бути невід'ємним атрибутом в арсеналі вчителя. Він сприяє не лише автоматичному засвоєнню нових знань, а й вимагає постійної уваги та пошуку відповідей на запитання [7, с.38].

Різновидом навчальної діяльності на уроках історії в старшій школі є диспут. Організація диспуту заснована на висвітленні різних думок з найбільш дискусійної теми. Успіх дискусії багато в чому визначається темою, яка включає хоча б дві суперечливі позиції. Вчитель ретельно продумує завдання диспуту, його хід, можливі варіанти, висновки яких учні повинні дійти в результаті обговорення. Дискусії в класі проходять успішно, якщо кожен розуміє правила проведення дискусії і дотримується їх. Правила допомагають учням і дорослим користуватися своїми правами і відчувати відповідальність. Можна організувати на уроці дискусію, тільки якщо учні добре знають тему [8, с.10].

Під час обговорення певної теми чи проблеми на уроках історії серед старшокласників можна організувати дебати. Для їх проведення необхідно визначитись з позицією в обговоренні теми. У процесі підготовки до дебатів учням доцільно зосередитись на пошуку фактів. У процесі дебатів розвиваються комунікативні навички. Проведення дебатів є ефективним засобом вироблення в учнів вміння зрозуміло й логічно сформулювати свою позицію, знаходити переконливі факти й аргументи на свою підтримку [7, с.31].

Одним із найдієвіших методів формування історичного мислення на уроках історії в старшій школі є метод проєктів. Проєктний метод допомагає учням самостійно пройти всі етапи дослідження обраної проблеми, формує навички пошукової, аналітичної, творчої діяльності. Особливо популярними серед школярів є проєкти краєзнавчої, історико-політичної, правознавчої спрямованості. Розрізняють кілька



типів проектів: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні та практично-орієнтовані проекти. Даний метод потребує ґрунтовних знань, практичних навичок, розвиває творчі здібності учасників проекту [7, с.34].

Під час роботи з історичними джерелами, зокрема історичними документами в старшокласників розвиваються такі навички історичного мислення, як вміння формувати неупереджене ставлення, думки і судження, аналізувати факти, давати оцінку діям історичних осіб, піддавати сумніву логічну непослідовність у викладі подій автором документа, формувати особисту позицію бачення даного історичного факту чи історичних осіб. Навчання оптимально розвиває мислення, в тому числі й критичне, за умови, якщо учень не тільки набуває історичних знань, а й засвоює способи здобуття цих знань. Отже, необхідне залучення школярів до процесу дослідження, який є набагато цікавішим й захоплюючим для них, ніж просте накопичення емпіричних знань [8, с.21].

Таким чином, формування історичного мислення старшокласників на уроках історії базується на педагогічній філософії, критичному мисленні, суть якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження. Розвиток історичного мислення – це багатоаспектний, системний та тривалий процес навчання старшокласників. Він передбачає спрямовану, організовану та поетапну розумову діяльність учнів під керівництвом вчителя. Оволодіння основними принципами та операціями логічного мислення дозволить учням виробити новий критичний стиль мислення, який буде допомагати аналізувати проблеми в будь-якій сфері життя та знаходити їх оптимальне вирішення. Історичне мислення здатне висунути нові ідеї та побачити нові можливості під час вирішення освітніх проблем.

#### Примітки:

1. Терно С. Нові підходи у вивченні історії: прогрес в науці чи шлях в нікуди? // *Історія в школах України*. Січень-лютий. № 1. 2003. С. 45-49.
2. Терно С. Історичне мислення: як його розвивати? // *Історія в школах України*. № 5. 2007. С. 8-12.
3. Терно С. Критичне мислення: чергова мода чи нагальна потреба? // *Історія в школах України*. № 4. 2007. С. 13-15.
4. Баханов К.О. Технологія розвитку критичного мислення мислення як психолого-педагогічне явище // *Історія та правознавство*. № 33. 2008. С. 3-4.
5. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок та інтерактивні технології навчання. Київ, 2004. 328 с.
6. Євдокімов В.І., Олійник Т.А., Горькова С.А., Микитюк М.В. Практикум із розвитку критичного мислення. Харків, 2002. 143 с.

7. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії: навч.-метод. посіб. Харків, 2007. 191 с.
8. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект: посібник для вчителя і студентів. Київ: Фенікс, 2006. 225 с.

*В статье рассматриваются вопросы формирования исторического мышления старшеклассников на уроках истории в школе. Определяются методы и приемы учебной деятельности, направленных на активизацию мыслительной деятельности учеников старшей школы на занятиях.*

**Ключевые слова:** историческое мышление, критическое мышление, старшая школа, образование, методы и приемы мыслительной деятельности.

*Отримано: 04.11.2017*

УДК 94:316.477:ЗМІ(477)«1991/...»

**Володимир Дубінський,  
Володимир Верстюк**  
(м. Кам'янець-Подільський)

### **УКРАЇНА В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОСТІ (1991 р. – ДО СЬОГОДЕННЯ): ІНФОРМАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ**

*У пропонованому матеріалі представлено узагальнений підхід при розгляді учнями 11-го класу теми «Україна в умовах незалежності (від 1991 р. – до сьогоднішнього дня)» відповідно до підтем навчальної програми з історії України.*

**Ключові слова:** державотворення, політичне життя, економічне, етносоціальне становище, закономірності історичного розвитку, формування історичного мислення.

Сьогодні зміст шкільної історичної освіти розглядається не як самоціль, а як засіб для досягнення результатів, що забезпечують формування життєво важливих навичок. Тим більше концепція реформування середньої освіти орієнтує учасників освітнього процесу на результат. У зв'язку з цим учителю надано широкі можливості самостійно планувати навчальну роботу з учнями як за змістом, так і за видами. Крім того, його компетенцією також є формування тематики уроків у межах теми і підбір навчального матеріалу до кожного з них.

Виходячи з того, що важливим структурним компонентом змісту шкільної історичної освіти є інформаційний (факти, поняття, зв'язки, закономірності історичного розвитку), що визначає реалізацію мети в навчанні історії – формування історичного мислення та спрямовує діяльність суб'єктів освітнього процесу на досягнення конкретного результату, як на уроці, так і при вивченні певної теми загалом. Тому слід ретельно підходити до підбору фактичного й теоретичного матеріалу, особливо при вивченні тем з новітньої історії України.

Він також посідає значне місце в інформаційному плані при підготовці та складанні учнями ЗНО з історії України.

У пропонованому матеріалі узагальнений підхід при розгляді учнями 11-го класу теми “Україна в умовах незалежності (від 1991 р. – до сьогодні)” , відповідно до підтем, які представлені у навчальній програмі з історії України.

### **Тема № 1. Державотворчі процеси та політичний розвиток України в 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст.**

#### *План*

1. Державотворчі процеси першої половини 1990-х рр. Особливості розбудови законодавчої, виконавчої та судової влади в Україні.
2. Участь населення у державотворчих процесах першої половини 1990-х рр.
3. Прийняття Конституції України (1996 р.).
4. Становлення інституту президентства в Україні. Характерні риси політики президентів України.

#### **1. Проблеми початкового етапу державотворення:**

- невідповідність українського суспільства до державотворчих процесів;
- відсутність чіткої концепції державотворення;
- постійні конфлікти між гілками влади, бо не було розділено їхні функції;
- виникнення великої кількості партій без чітких політичних засад, боротьба між ними за владу;
- опір консервативних сил, зокрема КПУ, яку було відновлено 1993 р. Її лідером став П. Симоненко аж до 2014 р. (до заборони);
- стара номенклатура формально реалізовувала державотворення, однак фактично дотримувалася старих бюрократичних схем;
- тісний зв'язок економіки України з народногосподарським комплексом колишнього СРСР.

#### *Державотворчі завдання:*

- побудова правової демократичної держави;
- створення ринкової економіки;
- національне відродження, визнання на міжнародній арені;
- гідний рівень життя народу.

**На початку 90-х рр. ХХ ст. розпочалося формування трьох гілок влади:**

1. Законодавча влада – ВРУ, 450 депутатів. На місцях – обласні, районні, селищні та сільські ради.

2. Виконавча влада – Кабінет Міністрів (уряд).
3. Судова влада – Верховний суд України, Конституційний суд України...

Головою держави є Президент, він гарант Конституції, головнокомандувач ЗСУ.

*Початкові кроки на шляху державотворення:*

1. 8 жовтня 1991 р. – Закон України «Про громадянство України».
2. 1 листопада 1991 р. – «Декларація прав національностей України». В червні 1992 р. прийнято Закон України «Про національні меншини в Україні».
3. 4 листопада 1991 р. – Закон України «Про державний кордон України»: 24 області та Автономна республіка Крим.
4. 6 грудня 1991 р. – Закон України «Про Збройні Сили України».
5. Грошова одиниця: 1991-1992 рр. – радянські карбованці; з січня 1992 р. – купони; з 1 вересня 1996 р. – гривня (Президентом України був Л. Кучма, а головою НБУ – В. Ющенко).
6. Січень-лютий 1992 р. – затвердження державної символіки України: Державний герб (малий) – тризуб, Державний прапор – синьо-жовтий. Державний гімн – музика М. Вербицького на слова П. Чубинського (у повному обсязі зі словами затверджений тільки 6 березня 2003 р.).
7. 1991-1993 рр. – утворено НБУ, СБУ.
8. 2001-2003 рр. – Бюджетний, Митний, Земельний, Господарський, Цивільний кодекси України.

## **2. У 90-х рр. ХХ ст. для політичного життя було характерно таке:**

- багатопартійність;
- протистояння між різними гілками влади, в зв'язку з відсутністю чіткого розподілу їхніх функцій;
- низька політична культура українського населення;
- орієнтація політичних партій на регіональний електорат;
- популізм політичних діячів.

*Провідні політичні партії цього періоду:*

1. Восени 1991 р. виникла Соціалістична партія України (СПУ). Лідер – О. Мороз.
2. У червні 1993 р. у Донецьку було відновлено КПУ. Лідер – П. Симоненко, з 1993 по 2014 рр.
3. У березні 1991 р. виникла Селянська партія України. Лідер – С. Довгань.
4. 1993 р. Народний Рух України перетворився на партію. Вона розкололася: частина членів партії пішла на співпрацю з владою; решта продовжила бути в опозиції. Опозицію очолив В. Чорновіл.

5. Найрадикальнішою була партія націоналістичного спрямування – Українська Національна Асамблея (лідер – Д. Корчинський).
6. 1992 р. було утворено Український союз промисловців та підприємців (з 1993 р. лідер – Л. Кучма).

Упродовж 1992-1993 рр. відбувалися страйки гірників Криворіжжя, шахтарів Донбасу, Львівсько-Волинського басейну. Вони вимагали виплати зарплати, **швидко зростає авторитет партій лівого спрямування** – СПУ, КПУ.

У березні 1994 р. відбулися вибори до ВРУ **на мажоритарній основі**. 25% мандатів вибороли комуністи, 5% – СПУ, 5% – Селянська партія. Головою ВРУ став О. Мороз, прем'єр-міністром – В. Масол.

У червні-липні 1994 р. відбулися позачергові вибори Президента України. **Причини:** протистояння між Президентом та ВРУ (парламентом); складна економічна ситуація. Президентом обрали Л. Кучму. В 1992-1993 рр. він був прем'єр-міністром.

1998 р. – чергові вибори до ВРУ. Голоси виборців розподілилися таким чином: КПУ – 25%, Народний Рух – 9,4%, СПУ разом із Селянською партією – 8,6%. До цієї ВРУ вибори проходили на **мажоритарно-пропорційній основі (змішана система:** 50% мажоритарна, 50% пропорційна).

**3.** До 28 червня 1996 р. в Україні діяла Конституція УРСР 1978 р. До неї було внесено приблизно 90 поправок.

Нову Конституцію приймали у декілька етапів. Конституційну комісію очолювали Президент України – Л. Кучма та голова ВРУ – О. Мороз. Узгоджувальну комісію очолив М. Сирота.

Основний закон держави складався з:

1. Преамбули.
2. 15 розділів (останній – «Перехідні положення»).
3. 161 статті.

Конституція України відповідає світовим стандартам: найбільше уваги приділено правам та свободам (II Розділ, понад 40 статей, обов'язки – лише 4); примат інтересів людини над державними.

**4.** ВРУ 5 липня 1991 р. прийняла закон, який запровадив посаду Президента. **Президент** – глава держави з республіканською формою правління.

В Україні Президент, відповідно до Конституції, обирається терміном на 5 років. Але не більше, ніж на 2 терміни поспіль. Він координує діяльність органів виконавчої влади, володіє правом законодавчої ініціативи, є гарантом Конституції, головнокомандувачем ЗСУ.

*А) Леонід Кравчук (1991-1994):*

- ✓ Втілення ідеї незалежності в життя.
- ✓ Очолив державотворчі процеси на першому, надскладному етапі. В цей час було катастрофічне безробіття, падіння життєвого рівня, економічна криза, гіперінфляція.
- ✓ Не допустив, завдяки «поміркованій політиці», сплеску соціальної напруги.
- ✓ **1992 р.** – Україна вступила до МВФ, Світового банку, Європейського банку реконструкції та розвитку.
- ✓ 1992-1994 рр. – існування інституту представників Президента на обласному та районному рівнях. Далі замість них було утворено президентські державні адміністрації, які часто протистояли місцевим радам та їх виконкомам.
- ✓ Не зміг реалізувати обіцяну програму соціально-економічних перетворень.
- ✓ Не уникнув протистояння з ВРУ, що призвело до дострокових виборів Президента України 1994 р.

*Б) Леонід Кучма (1994-1999; 1999-2005):*

- ✓ 19 липня 1994 р. склав присягу.
- ✓ Зумів призупинити падіння обсягів виробництва, гіперінфляцію.
- ✓ **1995 р.** – вступ до Ради Європи.
- ✓ **1996 р.** – Україна стала співзасновницею **ГУАМ** (об'єднання Грузії, України, Азербайджану та Молдови) з метою створення євразійського транспортного коридору.
- ✓ 1 вересня 1996 р. запровадив гривню, було прийнято КУ, відповідно до якої Україна стала **президентсько-парламентською республікою (1996-2006 рр.)**.
- ✓ 1999-2001 рр. ознаменувалися економічним похвallenням. В цей час прем'єр-міністром був В. Ющенко. Уряд прийняв програму «Реформи заради добробуту».
- ✓ 2000 р. спалахнув «касетний скандал»: вбивство журналіста Г. Гонгадзе. В 2001 р. Україну сколихнула акція «Україна без Кучми».
- ✓ Україна утвердилась на міжнародній арені.
- ✓ **2000-2001 рр.** – Україна – непостійний член Ради Безпеки ООН.
- ✓ **2002 р.** – Україна заявила про намір вступу до НАТО.
- ✓ **2003 р.** – Україна набула статусу країни-сусіда ЄС.

*В) Віктор Ющенко (2005-2010):*

- ✓ Жовтень-листопад 2004 р. – чергові вибори Президента України (в 2 тури). Було виявлено фальсифікації на користь В. Януковича. Ці події ввійшли в історію України під назвою «**помаранчева революція**». Верховний Суд України та

ВРУ прийняли рішення провести переголосування. 26 грудня 2004 р. Президентом України було обрано В. Ющенко. Інавгурація відбулась 23 січня 2005 р.

✓ Було внесено зміни до КУ, держава стала **парламентсько-президентською республікою**.

✓ Часта зміна голів уряду, політична нестабільність. Як наслідок, у виборах до ВРУ, що проводилися 2006 р. на **пропорційній основі**, перемогла Партія Регіонів (32,14% голосів виборців).

✓ **2005 р.** – розробка «**Дорожньої мапи**» – плану просування України до вступу в ЄС. Цей план включає подання заяви на вступ, **отримання Україною статусу країни з ринковою економікою**.

✓ 2007-2009 рр. по економіці України вдарив світова економічна криза. Впав попит на метали та продукцію хімічної промисловості. Саме ці галузі були експортноорієнтованими.

✓ **2008 р.** – вступ до світової Організації Торгівлі (СОТ).

*Г) Віктор Янукович (2010-2014):*

✓ Було внесено зміни до Конституції України. Держава стала знову **президентсько-парламентською республікою**.

✓ Зросла роль та вплив донецького клану.

✓ Була спроба встановлення монополії на владу Партією регіонів. Як наслідок, опозиція («Батьківщина» та «Свобода») ініціювали в **березні-серпні 2013 р.** акцію «**Вставай, Україно!**».

✓ Відбулося зрощення державних та кримінальних структур.

✓ Листопад 2013 – лютий 2014 рр. – **події «Революції гідності»:**

1. 30 листопада 2013 р. – силовий розгін Євромайдану, що радикалізувало протест.
2. 1 грудня 2013 р. – Марш мільйонів: демонстрація проти жорстокого свавілля влади, початок стаціонарного табору протестувальників на Майдані (Київ).
3. 11 грудня 2013 р. – спроба зачистки майдану силовиками.
4. 16 січня 2014 р. – ВРУ прийняла т. зв. «диктаторські закони».
5. 19 січня 2014 р. – початок зіткнень на вул. Грушевського в Києві через прийняття ВРУ «диктаторських законів».
6. 22 січня 2014 р. – перші жертви серед протестуючих (С. Нігоян, М. Жизневський, Ю. Вербицький).
7. 18-19 лютого 2014 р. – побиття та вбивства демонстрантів у районі Маріїнського парку, штурм Майдану (підпал будинку Профспілок, барикад).
8. 20 лютого 2014 р. – протистояння на вул. Інститутській, розстріл протестувальників силовиками, снайперами.

- Лише за офіційними даними загинуло більше сотні майданівців (**НЕБЕСНА СОТНЯ**), близько тисячі осіб було поранено. Цього ж дня в регіонах штурмували будівлі СБУ, МВС, прокуратури. Влада втратила контроль над силовими структурами, які були пасивними, або ж, під враженням кривавих подій, переходили на бік протесту.
9. 22 лютого 2014 р. ВРУ відсторонила від виконання обов'язків В. Януковича (він втік у Росію) та призначила дострокові президентські вибори.

*Д) Петро Порошенко (з 7 червня 2014 р.):*

- ✓ Березень 2014 р. – «референдум» в АРК, анексія Криму РФ.
  - ✓ **2014 р. – підписання Україною угоди про асоціацію з ЄС.** Економічна частина угоди діє з 1 січня 2016 р.
  - ✓ Зростання цін на продукти харчування, значне здорожчання цін на комунальні послуги, падіння життєвого рівня населення.
  - ✓ Інфляція, девальвація національної валюти. Літо 2015 р. – небезпека **дефолту** (нездатність країни сплачувати за борговими зобов'язаннями), тому кредитування України Заходом.
  - ✓ Недостатніми є розслідування вбивств майданівців, робота Антикорупційного бюро.
  - ✓ Не стала всезагальною **люстрація** (заборона скомпromентованим службовцям упродовж певного часу або пожиттєво займати державні посади).
  - ✓ **АТО:**
1. Березень-квітень 2014 р. – проросійські виступи на Сході та Півдні України, активізація **сепаратизму** (діяльність, спрямована на відокремлення) на Донбасі.
  2. Для протидії озброєним сепаратистам українська влада **14 квітня 2014 р.** розпочала АТО.
  3. 17 липня 2014 р. – збито літак «Малазійських авіаліній» з російського зенітного ракетного комплексу «Бук».
  4. Травень-серпень 2014 р. українські підрозділи (переважно добровольчі батальйони) витіснили сепаратистів, але **24 серпня 2014 р. («кривавий День незалежності»)** російські війська для порятунку сепаратистів розпочали відкритий наступ: **криваві бої на Савур-Могилі; «Ловайський котел» (кінець серпня 2014 р.)** – оточення й знищення українських підрозділів.
  5. **«Дебальцівський котел» (лютий 2015 р.)** – великі втрати ЗСУ при виході з оточення.
  6. Героїчні сторінки війни: **242 дні захисту Донецького аеропорту** (ДАП) українськими **КІБОРГАМИ** (символічна характеристика стійкості захисників ДАП їх противником).



7. Активність **волонтерського руху** (добровільна та безкорислива діяльність окремих осіб, організацій) по підтримці українських військових у зоні бойових дій.

**Війна на Донбасі** має також **характер гібридної:**

Росія не визнає присутність там своїх військ, дезінформує світову громадськість про ситуацію в Україні, зображуючи її, як громадянську війну, намагається розколоти та дезорієнтувати українське суспільство пропагандою.

8. **Вересень 2014 р., лютий 2015 р. – Мінські угоди** про припинення бойових дій (чітка лінія розмежування, відведення важкого озброєння, контроль України над кордоном у зоні конфлікту). Вони досі фактично не виконуються сепаратистами та Росією.
9. Лютий 2015 р. – ВРУ прийняла закон «Про військово-цивільні адміністрації (тимчасові державні органи) у зоні проведення АТО». Березень 2015 р. – райони, контрольовані сепаратистами т.зв. ДНР та ЛНР, визнані тимчасово окупованою територією.

*Голови ВРУ (спікери):*

1. 24 серпня 1991 р. – 5 грудня 1991 р. – Леонід Кравчук.
2. 5 грудня 1991 р. – 11 травня 1994 р. – Іван Плющ.
3. 18 травня 1994 р. – 12 травня 1998 р. – Олександр Мороз.
4. 7 липня 1998 р. – 21 січня 2000 р. – Олександр Ткаченко.
5. 1 лютого 2000 р. – 14 травня 2002 р. – Іван Плющ.
6. 28 травня 2002 р. – 16 травня 2006 р. – Володимир Литвин.
7. 6 липня 2006 р. – жовтень 2007 р. – Олександр Мороз.
8. 4 грудня 2007 р. – 12 листопада 2008 р. – Арсеній Яценюк.
9. 9 грудня 2008 р. – 12 грудня 2012 р. – Володимир Литвин.
10. 13 грудня 2012 р. – 22 лютого 2014 р. – Володимир Рибак.
11. 22 лютого – 27 листопада 2014 р. – Олександр Турчинов.
12. 27 листопада 2014 р. – 14 квітня 2016 р. – Володимир Гройсман.
13. 3 14 квітня 2016 р. – Андрій Парубій.

*Прем'єр-міністри України*

*(Голови Кабінету Міністрів - урядів):*

1. 24 серпня 1991 р. – 1 жовтня 1992 р. – Вітольд Фокін.
2. 13 жовтня 1992 р. – 21 вересня 1993 р. – Леонід Кучма.
3. 27 вересня 1993 р. – 16 червня 1994 р. – виконувач обов'язків голови уряду – Юхим Звягільський.
4. 16 червня 1994 р. – 3 березня 1995 р. – Віталій Масол.
5. 3 березня 1995 р. – 27 травня 1996 р. – Євген Марчук (до 8 червня 1995 р. – виконувач обов'язків прем'єр-міністра).
6. 28 травня 1996 р. – 2 липня 1997 р. – Павло Лазаренко.
7. 16 липня 1997 р. – 30 листопада 1999 р. – Валерій Пустовойтенко.

8. 22 грудня 1999 р. – 28 квітня 2001 р. – Віктор Ющенко.
9. 29 травня 2001 р. – 21 листопада 2002 р. – Анатолій Кінах.
10. 21 листопада 2002 р. – 29 листопада 2004 р. – Віктор Янукович.
11. 4 лютого – 8 вересня 2005 р. – Юлія Тимошенко.
12. 22 вересня 2005 р. – 4 серпня 2006 р. – Юрій Єхануров.
13. 4 серпня 2006 р. – 18 грудня 2007 р. – Віктор Янукович.
14. 18 грудня 2007 р. – 3 березня 2010 р. – Юлія Тимошенко.
15. 11 березня 2010 р. – 28 січня 2014 р. – Микола Азаров.
16. 28 січня – 27 лютого 2014 р. – виконувач обов'язків голови уряду – Сергій Арбузов.
17. 27 лютого 2014 р. – 14 квітня 2016 р. – Арсеній Яценюк.
18. 3 14 квітня 2016 р. – Володимир Гройсман.

#### *Порядок каденцій ВРУ:*

1. ВРУ I скликання (1990-1994 рр.), була обрана ще в період існування СРСР.
2. ВРУ II скликання (1990-1994 рр.), вибори проходили за мажоритарною системою. Це перші вибори до ВРУ за доби незалежності.
3. ВРУ III (1998-2002 рр.), чергові вибори до ВРУ. Проходили за мажоритарно-пропорційною системою.
4. ВРУ IV скликання (2002-2006 рр.), чергові вибори до ВРУ. Проходили за мажоритарно-пропорційною системою.
5. ВРУ V скликання (2006-2007 рр.), чергові вибори до ВРУ. Проходили **вперше** за пропорційною системою (тільки за партійними списками) з 3% бар'єром.
6. ВРУ VI скликання (2007-2012 рр.), позачергові вибори до ВРУ. Проходили за пропорційною системою (тільки за партійними списками). Вибори відбулися за ініціативи Президента України В. Ющенка на основі домовленостей між політичними силами.
7. ВРУ VII скликання (2012-2014 рр.), чергові вибори до ВРУ. Проходили за мажоритарно-пропорційною системою.
8. ВРУ VIII скликання (вибори проходили 26 жовтня 2014 р.), позачергові вибори до ВРУ. Проходили за мажоритарно-пропорційною системою.

### **Тема № 2. Становище економіки України за доби незалежності**

#### *План*

1. Економічна ситуація в 1990-х рр.
2. Соціальне та матеріальне становище населення в 1990-х рр. Початок масової еміграції.
3. Основні тенденції розвитку економіки на початку XXI ст.
4. Інтеграція економіки України в європейський та світовий економічний простір.

1. Після розпаду СРСР економіка України переживала надзвичайно складні часи. Це було зумовлено такими чинниками:

- Україна забезпечувала себе газом на 17-20%, нафтою – на 8-10%. Як наслідок, держава залежала від поставок газу та нафти з Росії та Туркменістану.
- Моральна та фізична зношеність основних виробничих фондів становила 50-60%.
- 80% усього виробництва не мало завершеного циклу виробництва.
- 60-70% промисловості було орієнтовано на випуск військової продукції.
- В Україні був найвищий відсоток розораності земель в Європі. Як наслідок, вміст гумусу в чорноземі зменшився з 17 до 3%.
- Наслідки Чорнобильської катастрофи.
- Низька якість товарів. Як наслідок, відсутність на них попиту за кордоном.
- Низька культура ведення приватного бізнесу.

У березні 1992 р. ВРУ увалила документ «**Основи національної економічної політики України**», головними засадами яких проголошувалися:

- розвиток ринкових відносин;
- запровадження власної грошової системи;
- приватизація та демонополізація;
- лібералізація зовнішньоекономічної діяльності.

1992 р. ВРУ також прийняла **Закон України «Про приватизацію майна державних підприємств»**. Приватизація набула «дикого» характеру: заводи та фабрики захопили кримінальні структури.

У 1990-х рр. більша частина підприємств була збитковою, процвітала «**тіньова економіка**».

1992 р. Кабінет Міністрів відмовився від державного регулювання цін. Ціни було **лібералізовано**, тобто держава відмовилася від адміністративного контролю за ціноутворенням. Як наслідок, ціни на продукти харчування та предмети першої необхідності зросли в рази.

Інфляція переросла в **гіперінфляцію**. За 1990-1994 рр. ВВП скоротився на 44%. Аналогів у світовій практиці не було (в період ВВВ падіння промислового виробництва складало 30%).

*Терміни для запам'ятовування:*

**Емісія** – друк грошей.

**Гіперінфляція** – катастрофічне знецінення грошей, падіння їхньої купівельної спроможності.

**Корупція** – підкуп посадових осіб та їхня продажність.

**Монетарні заходи** – система державних заходів (затримка виплати зарплат, пенсій, скорочення видатків на освіту, медицину та культуру), які мають за мету зупинення інфляції.

На 1992 р. припав пік шахтарських страйків через підвищення цін на продукти харчування. За 1990-1994 рр. змінилося 4 уряди.

#### **Фінанси:**

- до 10 січня 1992 р. в обігу були радянські карбованці;
- з січня 1992 до 1 вересня 1996 р. – купони;
- з 1 вересня 1996 р. запроваджено гривню (Президентом України був Л. Кучма, а головою НБУ – В. Ющенко).

#### **Аграрний сектор:**

- 1992 р. ВРУ прийняла постанову «Про прискорення земельної реформи та приватизацію землі». З початку 1990-х рр. постійно зростає частка фермерських господарств.
- 1994 р. селянам було надано право розпоряджатися земельними паями, плата за оренду якого складала не менше 1% вартості паю. Однак досі діє мораторій (заборона) на купівлю-продаж с/г угідь.

**2.** За 1991-1994 рр. зарплата та пенсії зменшилися у 4 рази (мається на увазі купівельна спроможність). Зарплата виплачувалася вкрай нерегулярно, її часто видавали в «натуральній формі». В рази зросла злочинність, процвітали хабарництво та корупція.

У 1993 р. рівень життя впав у 17 разів порівняно з 1989 р.

З початку 1990-х рр. намітилася масова еміграція людей за кордон (Італія, Іспанія, Німеччина, Польща, Чехія, Португалія, Ізраїль та ін.). Еміграція була або тимчасовою («заробітчанство»), або мала на меті виїзд на постійне місце проживання.

У 1990-х рр. відбулася **майнова диференціація суспільства** – поділ на багатих та бідних. В 1992 р. за межею бідності перебувало 11% населення, а в 1998 р. – 74%. Станом на 2000 р. 3% населення володіли 65% доходів населення України.

#### **Проблема – відсутність т. зв. «середнього класу».**

**3.** Наприкінці 1990-х рр. відбувся перехід до ринкової економіки. В 1999 р. з'явилися перші ознаки економічної стабілізації. 2000 р. було прийнято програму уряду «Реформи заради добробуту». На той час Кабінет Міністрів очолював В. Ющенко.

Початок 2000-х ознаменувався економічним піднесенням. Це було зумовлено зростанням попиту на світових ринках на метали та продукцію хімічної промисловості.

**Увага!!! Бюджет України (прибутки) в значній мірі формується за рахунок металургії, хімічної промисловості та енергетики + аграрний сектор.**

**2001 р.** було прийнято Земельний кодекс України.

2007-2009 рр. – світова економічна криза. Як наслідок, падіння життєвого рівня населення, інфляція, банкрутство заводів, фабрик, банків.

2014-2017 рр.: анексія Криму Росією, АТО, зростання видатків на військову сферу.

Росія чинить тиск на Україну в контексті її Євроатлантичної інтеграції. Москва спровокувала низку конфліктів:

✓ 2003 р. – конфлікт через будівництво Росією дамби до українського о. Тузла у Керченській затоці.

✓ 2005-2006 рр., 2008-2009 рр. – «газові війни».

✓ 2013-2014 рр. – **«митні війни»:**

1. 14 серпня 2013 р. з метою шантажу України, щоб змусити її відмовитися від підписання Асоціації з ЄС, митна служба Росії внесла усіх українських імпортерів до розряду ризикованих. Це призвело до фактичної блокади поставок товарів з України до Росії.
2. Березень 2014 р. – нове перекриття Росією кордону для української продукції.

**4.** Україна бере участь в роботі (співпрацює) з такими міжнародними організаціями економічного спрямування:

- **1992 р.** – Україна вступила до МВФ, Світового банку, Європейського банку реконструкції та розвитку.
- **1995 р.** – вступ до Ради Європи.
- **2008 р.** – вступ до світової Організації Торгівлі (СОТ).
- Кроки до просування в ЄС:

**1. 1994 р.** – Угода про співробітництво з ЄС.

**2. 2003 р.** – Україна набула статусу країни-сусіда ЄС.

**3. 2005 р.** – розробка **«Дорожньої мапи»** – плану просування України до вступу в ЄС. Він включає подання заяви на вступ, **отримання Україною статусу країни з ринковою економікою.**

4. 2010-2014 рр. – поступова переорієнтація Президента України В. Януковича на співпрацю з Росією та СНД.

5. 2014-2017 рр. – курс Президента України П. Порошенка на вступ України в ЄС.

### Тема № 3. Етносоціальні процеси та рівень життя населення

#### План

1. Демографічні зміни та соціальна диференціація суспільства.
2. Міжнаціональні відносини. Кримська проблема.

1. За переписом 1989 р. в УРСР мешкало 51,7 млн. осіб. Населення розміщується по території країни нерівномірно. За умов погіршення матеріального становища більшості населення незалежної України у 90-ті роки ХХ ст., величезного безробіття, масової трудової міграції за кордон, АТО та анексії Криму Росією почалося різке його скорочення. Отже, кількість населення в Україні за роки незалежності скоротилася на 7 млн. осіб.

Фактично відбувається старіння населення. З 1985 по 1995 рр. частка молоді серед населення України скоротилася на 2,5% і склала 19,7% від загальної кількості населення країни. З 1993 р. намітилася **депопуляція** – низька тривалість життя; старіння нації; проблеми генофонду. Особливо катастрофічною є ситуація на селі.

Посилились тенденції до розпаду сімей. В Україні з 90-х рр. ХХ ст. посилилася **трудова міграція**. Основні потоки трудової міграції спрямовувалися в Росію, Італію, Нідерланди, Німеччину, Польщу, Іспанію, Португалію, Словаччину, Чехію. Мігранти з України за кордоном переважно виконували роботу, що не потребувала високої кваліфікації.

Наслідком упровадження ринкових відносин стала **соціально диференціація суспільства**, тобто розшарування населення, його поділ на заможних, середньозаможних і бідних. На початку 1992 р. за межею бідності перебувало 11% населення. У 1998 р. цей відсоток зріс до 74. Якщо у 1993 р. 5% громадян контролювали 35% всієї економіки країни, то у 2000 р. 3% людей володіли 65% всіх доходів населення України.

Процес соціальної диференціації мав і регіональну диференціацію. Порівняно з іншими регіонами України рівень бідності в Києві був найнижчим і становив на кінець 2000 р. 11,5%. Тоді як у Миколаївській та Луганській областях він складав, відповідно, 44,9% та 33,5%. Саме найбідніші регіони ставали основними постачальниками кримінальних елементів.

Виникла своєрідна **роздвоєність суспільства**: значна частина людей одночасно вважає себе і українцями, і радянськими; вони негативно ставляться до власної держави, бо ототожнюють її не з собою, а з пануванням олігархів та корупціонерів.

2. Корінний етнос, українці, – найчисельніший. Їх за переписом 1989 р. налічувалося 72,7%, 2001 р. – 77,8%. Іноетнічне населення становило відповідно 23,7% у 1989 р. і 22,2% у 2001 р. і складалося з представників 134 етнічних груп.

За етнічним складом населення Україна належить до числа **поліетнічних країн**. Це зафіксовано юридично у Конституції України та законах України. З перших днів незалежності в Україні стали закладатися правові демократичні основи **міжнаціональних відносин**. Так, 1 листопада 1991 р. ВРУ прийняла Декларацію прав національностей України.

Ще одним кроком до створення правових основ міжнаціональних відносин в Україні стало прийняття у червні 1992 р. Закону «Про національні меншини в Україні».

У 1994 р. в Україні було зареєстровано 300 національно-культурних товариств, організацій, що представляли 38 народів України. В місцях компактного проживання **національних меншин** за роки незалежності запрацювало 210 шкіл із викладанням рідною для них мовою. У ВНЗ студенти одержали можливість вивчати болгарську, угорську, румунську, єврейську, кримсько-татарську, польську та інші мови національних меншин. Мовами національних меншин в Україні виходять газети й журнали.

Одним із регіонів, де національні відносини найбільш складні, став Крим. Спробою розпочати розв'язання національного питання на півострові стало утворення у лютому 1992 р. Автономної Республіки Крим. Для відновлення історичної справедливості й збереження національної злагоди українська влада забезпечила повернення 250 тис. кримських татар на їх історичну батьківщину. У складі населення АРК вони становлять уже 12,1%. У порівнянні з 1989 р. їхня кількість у Криму збільшилася в 6,4 раза.

Процес **репатріації** та інтеграції кримських татар в сучасне українське суспільство ускладнювався реформуванням сфери економічних відносин, наприклад процесами приватизації землі, напруженістю у взаєминах репатріантів та влади. Має місце комплекс питань культурно-освітньої сфери.

*У підручнику (О.І. Пометун, Н.М. Гупан), вказано, що АРК створена у лютому 1992 р. (у інших джерелах та програмі ЗНО – у лютому 1991 р.). Кримські татари створили представницький орган – Меджліс. У травні 1992 р. була прийнята Конституція Криму, що фактично проголошувала його вихід зі складу України. ВРУ скасувала це рішення.*

## **Тема № 4. Духовне та культурне життя України в умовах незалежності**

### *План*

1. Основні чинники та особливості розвитку культури в Україні.
2. Освіта та наука.
3. Здобутки української літератури та мистецтва, фізичної культури та спорту.
4. Основні чинники та особливості релігійного життя України в умовах незалежності.

1. Лібералізація суспільного життя за часів «перебудови» сприяла утвердженню принципів демократії та плюралізму в галузі культури, відкрила можливості для відродження духовного життя українського народу. Поступово зменшувався контроль компартійного апарату за ідейною й класовою спрямованістю творів культури та мистецтва, освітою і культурно-просвітницькою роботою.

Можна виділити такі чинники й особливості розвитку культури в Україні за доби незалежності:

+ Закон «Про мови в Українській РСР» (1989 р.) юридично закріпив державний статус української мови та гарантував рівноправність мов усіх народів, що проживали на території республіки.

+ Демократизація культури, відміна цензури, позбавлення ідеологічного тиску.

+ Вільний розвиток усіх художніх стилів та жанрів.

+ Можливість збагачення української культури європейськими здобутками.

+ Розвиток культури національних меншин.

+ Утворення різних благодійних культурних фондів.

+ Українізація освіти, однак толерантне ставлення до національних меншин.

+ Повернення забутих імен, публікація творів М. Грушевського, Д. Дорошенка, М. Драгоманова, Д. Яворницького та ін.

+ 2006 р. – визнання ВРУ Голодомору 1932-1933 рр. – геноцидом українського народу.

- **Негативні чинники:** наслідки русифікації, недостатнє фінансування, поява низькопробних творів масової культури.

2. На час здобуття незалежності в Україні понад 90% зайнятого населення мали середню або вищу освіту. Близько 85% педагогічних кадрів, які працювали в школах, мали вищу або неповну вищу освіту. Проте зміни соціально-економічних



реалій спонукали до модернізації освіти. У **1991 р.** ВРУ був прийнятий Закон «Про освіту».

### **Освіта:**

- Демократизація освіти, поява різноманітних навчальних закладів (гімназії, ліцеї, коледжі, профільні академії тощо), існування недержавних (приватних) навчальних закладів.
- **1993 р.** була затверджена програма «Освіта. (Україна XXI століття)».
- Використання альтернативних програм, підручників, методики.
- Індивідуалізація навчально-виховного процесу.
- Поступова комп'ютеризація освіти.
- Реформування середньої освіти (перехід до семестрової системи навчання, розвиток профільного навчання, застосування тестової системи перевірки знань; з **2001 р.** запровадження 12-бальної системи оцінювання знань учнів).
- Реформування вищої освіти (можливість навчання на контрактній основі, розширення спектра спеціальностей, введення двоступеневої системи вищої освіти – бакалавр, магістр). **2005 р.** Україна приєдналася до Болонського процесу вищої освіти (Європейської кредитно-трансферної системи навчання).
- Через брак коштів на непросту демографічну ситуацію стала скорочуватися мережа шкіл, особливо в сільській місцевості.
- Почали відкриватися нові ВНЗ. Зокрема, до річниці незалежності України відкрився університет «Києво-Могилянська академія» (1992 р.); згодом з'явилася Національна академія управління, Академія фінансистів у Донецьку, Острозька академія, ряд нових університетів. У першій половині 90-х рр. було запроваджено систему державного ліцензування й акредитації (визначення рівня освітньої діяльності) ВНЗ. Найвищі III та IV рівні акредитації одержали 161 ВНЗ України. **Липень 2014 року** прийнято Закон України «Про вищу освіту», що передбачає надання автономії ВНЗ і перехід системи підготовки фахівців на двоступеневий рівень «бакалавр» – «магістр».
- **Вересень 2017 року** прийнято нову редакцію Закону України «Про освіту».

### **Наука:**

- Провідна наукова установа – Академія наук України, яка у **1994 р.** отримала статус національної (очолює **Б. Патон**). **На початок 2017 року** діють 163 наукових установи та 46 організацій дослідно-виробничої бази.

- У 1992 р. утворилася Вища атестаційна комісія України (ВАК), яка до 1997 р. присвоїла наукові ступені кандидатів наук понад 10400 особам, докторів наук – понад 2600.
- «Відплив умів» за кордон.
- Залишковий принцип виділення коштів.
- Слабке впровадження у виробництво наукових розробок.
- Комерціалізація наукових структур.
- **1997 р.** здійснив політ американський космічний корабель «Колумбія», у складі міжнародного екіпажу якого був **перший космонавт незалежної України Л. Каденюк**.
- **Науковці:** Ю. Митропольський (фізик), П. Гудзь (механіка), П. Костюк (фізіологія), В. Грищенко (кріобіологія), В. Смолій (історія), І. Курас (політологія) та ін.
- На початку ХХІ ст. з'явилися нові типи літаків АН («Руслан», «Мрія»), ракета-носій «Зеніт».

### **3. Література та мистецтво:**

- Свобода творчості.
- Розширення діапазону творів, урізноманітнення їх стилів.
- Повернення із забуття творів М. Куліша, М. Хвильового, Є. Маланюка, В. Стуса та ін.
- Публікація творів представників української діаспори (У. Самчука, І. Багряного, Ю. Липи, В. Барки, О. Ольжича та ін.).
- Розвиток літератури постмодернізму (твори Ю. Андруховича, О. Забужко, С. Жадана, О. Ульяненка та ін.).
- Комерціалізація мистецтва.
- Помітні зрушення в театральному мистецтві (творчість режисерів-новаторів Р. Віктюка, Б. Шарварка, С. Донченка, А. Жолдака та ін.; поява недержавних театрів).
- Зрушення в кінематографі (поява стрічок на українську тематику – «Роксолана», режисер Б. Небієрідзе, «Пастка» (за твором І. Франка, режисер О. Бійма), «Мамай» (О. Санін), «Молитва за гетьмана Мазепу» (Ю. Ілєнко, заборонений до показу) та ін.).
- Нове покоління кінематографістів і перші успіхи на міжнародній арені: 2001 р. Т. Томенко перемога в конкурсі «Панорами» Берлінського фестивалю; 2003 р. фільм «Мамай» О. Саніна представляв Україну на премії «Оскар»; 2005 р. стрічка «Подорожні» режисера Ігоря Стрембицького отримала Золоту пальмову гілку за короткометражний фільм.
- Українізація телебачення.
- Утворення Всеукраїнської музичної спілки (1992 р.).
- Плідна праця українських композиторів (О. Білаша, О. Морозова, А. Горчинського, Є. Станковича, М. Скорика, Л. Дичко).

- Зростання популярності українських виконавців та гуртів (Гурти «Океан Ельзи», «ВВ», «Скай», «Скрябін»; виконавці Р. Лижичко, Т. Кароль, О. Пономарьов, І. Білик, С. Бабкін, О. Потапенко, С. Ротару, Т. Пovalій, А. Лорак та ін.).
- Проведення музичних фестивалів («Таврійські ігри», «Червона рута», «Берегиня», «Чорноморські ігри» та ін.).
- Пропагування творчими колективами українського мистецтва за кордоном, участь у міжнародних конкурсах, фестивалях:
  1. 2004 р. – Р. Лижичко виграла «Євробачення».
  2. 2016 р. – Джамала виграла «Євробачення».
  3. Травень 2017 р. – Україна приймала «Євробачення» (нашу державу представлятиме гурт «O. Torvald»).
- Збагачення художнього мистецтва творами А. Антонюка, Ю. Герца, В. Зарецького, І. Марчука та ін.
- **Оперні співаки:** А. Солов'яненко, В. Гришко, В. Степова.

**Твори до запам'ятовування:** Л. Костенко (роман у віршах «Берестечко» та прозовий публіцистичний роман «Записки українського самашедшого»), історичні романи «Северин Наливайко» М. Вінграновського, «Вогненні стовпи» Р. Іваничука; твори про сучасне життя «Стовпо-творіння» П. Загребельного, роман Марії Матіос «Солодка Даруся».

- Р. Іваничук «Рев оленів на розвидні».
- Б. Олійник «Сім».
- І. Драч «Чорнобильська мадонна».
- П. Загребельний «Тисячолітній Миколай».

### **Спорт:**

- У 1990 р. створено Національний олімпійський комітет, визнаний Міжнародним олімпійським комітетом 1994 р. З 2005 р. головою Національного олімпійського комітету України є С. Бубка.
- Від 1994 р. Україна бере самостійну участь в Олімпійських іграх (зимова Олімпіада).
- Найвідоміші українські спортсмени: С. Бубка – стрибки із жердиною, О. Баюл – катання на ковзанах, І. Кравець – легка атлетика, І. Мерлені – вільна боротьба, К. Серебрянська – художня гімнастика, Л. Подкопаєва – спортивна гімнастика, Я. Клочкова – плавання, брати Кличко, В. Ломаченко, А. Усик – бокс, А. Шевченко – футбол.
- На чемпіонаті Європи з футболу 2006 р. українська збірна (головний тренер О. Блохін) увійшла до вісімки найкращих команд континенту.
- 2009 р. донецький «Шахтар» володар Кубка УЄФА з футболу.
- У 2012 р. Україна разом із Польщею провела чемпіонат Європи з футболу.

#### **4. Особливості релігійного життя в Україні:**

- Закони, які регулюють релігійні відносини – ЗУ «Про свободу совісті та релігійні організації» (1991 р.), ст. 35 Конституції України.
- Політизація релігійного життя.
- Зняття заборон на релігійне життя, забезпечення свободи віросповідання.
- Повернення до традиційних духовних цінностей.
- Збільшення кількості релігійних організацій, конфесій.
- Відродження культових споруд, будівництво нових храмів.
- Поглиблення розколу в православній церкві:
  1. Українська православна церква Київського патріархату УПЦ (КП), створена в червні **1992 р.**
  2. Українська православна церква Московського патріархату УПЦ (МП).
  3. УАПЦ (відновлена у 1990 р.).
- Другою за кількістю віруючих в Україні після православної церкви є УГКЦ (відновила діяльність у 1989 р.).
- Поява язичницької РУН-віри (рідна українська віра).
- «Чорний вівторок»: Конфлікт 1995 р. під час похорону патріарха УПЦ (КП) Володимира (Романюка). Влада відмовила у похованні в Софійському соборі. Відбулися зіткнення. Тіло поховали біля брами дзвіниці собору.
- Червень 2001 р. – візит Папи Римського Іоанна-Павла II в Україну (Київ, Львів).

#### **Тема № 5. Зовнішня політика та міжнародні зв'язки незалежної України**

##### *План*

1. Основні принципи зовнішньої політики незалежної України. Ядерне роззброєння.
2. Україна в міжнародних організаціях.
3. Відносини із сусідніми державами.

**1.** 2 грудня 1991 р. Україну визнала Польща (другою це зробила Канада). До кінця 1993 р. – уже 130 країн, у 46 з них було відкрито дипломатичні та консульські представництва. Сьогодні Україну визнали майже всі країни світу.

##### **Правова база зовнішньої політики України:**

- Декларація про державний суверенітет України (16 липня 1990 р.).
- Основні напрямки зовнішньої політики України (липень 1993 р.).
- Воєнна доктрина України (жовтень 1993 р.).
- Конституція України (1996 р.).

### **Основні засади (принципи) зовнішньої політики:**

- 1) дотримання принципів рівноправності, взаємоповаги, невтручання у внутрішні справи та інших загальновизнаних принципів і норм міжнародного права;
- 2) вирішення всіх міждержавних суперечностей тільки політичними засобами;
- 3) скорочення всіх видів збройних сил та озброєнь; без'ядерний статус України;
- 4) дотримання позаблокового статусу (згодом керівництво держави переглянуло цей пункт);
- 5) відсутність територіальних претензій.

### **Завдання зовнішньополітичної діяльності України:**

1. Зміна іміджу України на міжнародній арені.
2. Лібералізація режиму перетину кордонів для українців, посилення правового захисту українських трудових мігрантів.
3. Блокування кордонів для терористичних загроз і злочинності, завершення облаштування державного кордону.
4. Створення зони вільної торгівлі між ЄС та Україною, впровадження європейських стандартів в українське законодавство, співробітництво з НАТО.
5. Сприяння зовнішньоекономічним контактам, сприяння іноземним інвестиціям.
6. Поширення українських культурних здобутків у світі, повернення українських культурних цінностей в Україну.

### **Без'ядерний статус України**

#### **Причини проголошення:**

- Чорнобильська катастрофа.
- Відсутність єдності української еліти в ядерному питанні.
- Жорстка позиція США: на пострадянському просторі лише Росія має право на ядерну зброю як правонаступниця СРСР.
- Загроза «холодної війни» між Києвом та Вашингтоном.
- Тиск Москви, яка прагнула ізолювати Україну на міжнародній арені.

**14 січня 1994 р.** (Президентом України був **Л. Кравчук**) було підписано Тристоронню угоду Росії, США та України. Росія та США гарантують Україні безпеку. Україна підтверджує, що приєднається до Договору про непоширення ядерної зброї.

#### **Результати:**

- Росія стала єдиною пострадянською ядерною державою та підтвердила свій статус учасниці міжнародного ядерного клубу.
- США нейтралізували стратегічну загрозу своїй національній безпеці, скоротивши витрати на оборону.

- Україна втратила ядерний потенціал (близько 2 тис. одиниць ядерної зброї), але так і не отримала компенсацій за роззброєння.

## **2. Участь України у міжнародних організаціях**

### **Активна участь у роботі всіх структур ООН:**

- 1997 р. – Г. Удовенко головував на Генеральній асамблеї ООН;
- **2000-2001 рр.** – Україна – непостійний член Ради Безпеки ООН;
- Участь у миротворчих операціях ООН у Хорватії, Боснії та Герцеговині, Лівані, Сьєра-Леоне тощо.
- **1992 р.** – ратифікація Гельсінських угод, вступ до Організації з безпеки і співробітництва в Європі (**ОБСЄ**).
- **1992 р.** – Україна вступила до МВФ, Світового банку, Європейського банку реконструкції та розвитку.
- **1995 р.** – вступ до Ради Європи.
- **1996 р.** – Україна стала співзасновницею **ГУАМ** (об'єднання Грузії, України, Азербайджану та Молдови) з метою створення євразійського транспортного коридору.
- **2008 р.** – вступ до світової Організації Торгівлі (СОТ).

### **Європейська інтеграція: курс на вступ до ЄС:**

- **1994 р.** – Угода про співробітництво з ЄС.
- **1995 р.** – затвердження стратегії співробітництва ЄС та України.
- **2002 р.** – саміт «Україна – ЄС».
- **2003 р.** – Україна набула статусу країни-сусіда ЄС.
- **2005 р.** – розробка «**Дорожньої мапи**» – плану просування України до вступу в ЄС. Цей план включає подання заяви на вступ, **отримання Україною статусу країни з ринковою економікою**.
- 2014-2017 рр. – курс Президента України П. Порошенка на вступ України в ЄС.

### **Співробітництво з НАТО:**

- 1994 р. – участь у програмі НАТО «Партнерство заради миру».
- 1995 р. – надання технічної та матеріальної допомоги Харкову під час техногенної катастрофи на Диканьківських очисних спорудах.
- 1998, 2001 рр. – допомога НАТО в подоланні наслідків по-веней на Закарпатті.
- 1999 р. – Хартія про особливе партнерство між Україною та НАТО.
- **2002 р.** – Україна заявила про намір вступу до НАТО.

### **Співробітництво з країнами СНД:**

- 8 грудня 1991 р. – вступ до СНД.
- 1993 р. – асоційоване членство в Економічному Союзі країн СНД.
- 1995 р. – військово-технічне співробітництво в межах Алмагінської угоди про створення Об'єднаної системи протиповітряної оборони.
- 2003 р. – угода про формування Єдиного економічного простору (ЄЕП).

Україна, зацікавлена передусім у розвитку економічного співробітництва, відмовилася підписати Статут СНД, який звужував її суверенітет, документ про створення Об'єднаних Збройних сил СНД; заперечує проти створення наднаціональних структур.

### **3. Відносини з Росією:**

- Була найбільшим торговельним партнером.
  - 1997 р. – Договір про дружбу та співробітництво з РФ.
  - 2003 р. – затверджено сухопутний кордон; не вирішене питання про кордони у керченській затоці та Азовському морі.
  - Росія чинить тиск на Україну в контексті її Євроатлантичної інтеграції. Москва спровокувала низку конфліктів:
- 1) 2003 р. – конфлікт через будівництво Росією дамби до українського о. Тузла у Керченській затоці;
  - 2) 2005-2006 рр., 2008-2009 рр. – «газові війни»;
  - 3) 2013-2014 рр. – **«митні війни»:**
    - ✓ 14 серпня 2013 р. з метою шантажу України, щоб змусити її відмовитися від підписання Асоціації з ЄС, митна служба Росії внесла усіх українських імпортерів до розряду ризикованих. Це призвело до фактичної блокади поставок товарів з України до Росії.
    - ✓ Березень 2014 р. – нове перекриття Росією кордону для української продукції.
  - 2014-2017 рр.: анексія Криму Росією (березень 2014 р.), підтримка (фактично військова агресія) РФ т. зв. ДНР та ЛНР.

### **Відносини з Білоруссю:**

- 1995 р. – Договір про дружбу, добросусідство і співробітництво.
- Один з найбільших торгових партнерів України.
- Співпраця у сфері транспортних послуг, машинобудування, переробній промисловості, військово-технічній сфері.

### **Відносини з Молдовою:**

- 2001 р. – Договір про кордони: Україна передала Молдові частину території Подунав'я.

- Україна – посередник у розв’язанні Придністровського конфлікту між Республікою Молдовою та самопроголошеною Придністровською республікою.

#### **Відносини з Польщею:**

- Першою визнала незалежність України.
- 1992 р. – Договір про добросусідство, дружні відносини та співробітництво.
- Стратегічний партнер України, підтримує Україну в її інтеграції до ЄС та НАТО.
- Участь в євро регіонах «Карпати», «Буг» (разом з Угорщиною та Словаччиною).

#### **Відносини з Угорщиною:**

- 1991 р. – Договір про добросусідство та співробітництво.
- Активні торговельні зв’язки (імпорт – ліки, промислове обладнання, експорт – металургійна продукція).
- Воєнне співробітництво.
- Спільне з Україною протипаводкове облаштування басейну р. Тиса.

#### **Відносини з Словаччиною:**

- 1993 р. – Договір про добросусідство, дружні відносини та співробітництво.
- Співпраця у транзитних поставках російських нафти і газу до Європи.
- Участь у будівництві українських підприємств.

#### **Відносини з Румунією:**

- Початок 1990-х рр. – територіальні претензії Румунії щодо Північної Буковини, Бессарабії, о. Зміїний.
- 1997 р. – Договір про відносини добросусідства і співробітництва.
- Лютий 2009 р. – Міжнародний суд у Гаазі розв’язав румунсько-українську суперечку щодо делімітації континентального шельфу: 1) о. Зміїний є островом і невід’ємною часткою України; 2) о. Зміїний має свій континентальний шельф та економічну зону; 3) Україна отримала зону Чорного моря, удвічі більшу за зону Румунії; 4) розподіл спірної зони: 25% отримала Україна, 75% – Румунія.

*The proposed article presents a generalized approach when considering students of the 11th grade of the theme «Ukraine in the Independence (from 1991 to the present)» in accordance with the subject of the curriculum on the history of Ukraine.*

**Key words:** state formation, political life, economic, ethno-social position, laws of historical development, formation of historical thinking.

*Отримано: 16.10.2017*



*Сергій Копилов,  
Іван Боровець*

### **УКРАЇНСЬКИЙ ВИМІР ЧЕСЬКОЇ ІСТОРІЇ**

**(рецензія на: Зінько Ю.А., Калитко С.Л., Кравчук О.М., Поп І.І. Нариси історії Чехії. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: Тов «Нілан-ЛТД», 2017. 464 с.)**

Позитивною тенденцією початку ХХІ ст. у розвитку української історичної дидактики є те, що бібліотека викладача вищу поступово наповнюється українськими навчальними виданнями з історії зарубіжних країн: Німеччини (С.Й. Бобилева), Бельгії (О.М. Сухий), Іспанії (О.П. Іваницька, В.Ю. Годлевська), Польщі (А.О. Зашкільняк, М.Г. Крикун), Болгарії (В.П. Чорній), Словаччини (М.М. Кріль, Є.П. Пугач). Логічним продовженням даної справи стало видання колективом вінницьких дослідників навчального посібника «Нариси історії Чехії» з рекомендацією Міністерства освіти і науки України. Зауважимо, що актуальності й новизни цій праці додає той факт, що попередня схожа жанрова публікація вийшла 70 років тому, була російськомовною й створеною в дусі марксистської методології (Історія Чехии / ред. В.И. Пичета. Москва: Госполитиздат, 1947. 260 с.).

Уже зовнішній вигляд книги справляє позитивне враження, тому що має тверду кольорову палітурку з панорамою Празького граду із собором Святого Віта на задньому плані й домінуванням на фото Карлового мосту; з другого боку – зображення Костелу Діви Марії перед Тином на Староместському майдані.

Структура посібника включає передмову, тематичні розділи, список літератури, термінологічний словник, питання та завдання для самоконтролю.

Авторський колектив свідомий того, що «вивчення минулого Чехії... збагатить молодь глибокими знаннями історії чеської нації, сприятиме формуванню широкого історичного світогляду» (с. 3). У передмові подано важливе роз'яснення поширеного в Україні географічного розуміння терміну «Чехія», що ототожнюється з територією сучасної Чеської республіки. Таке трактування є неточним, адже це лише один з трьох історичних регіонів країни, поряд з Моравією та Сілезією (с. 4).

Основний обсяг книги представлений 19-ма розділами, 18 з яких у хронологічній послідовності розкрива-

ють історію Чехії: Чеські землі в найдавніші часи (с. 6-16); Утвердження слов'ян на території сучасної Чехії. Держава Само (623-658 рр.) (с. 17-25); Велика Моравія (с. 26-34); Держава Пржемисловичів (с. 35-46); Чеське королівство XII – початку XV ст. Гуситський рух (с. 47-70); Чехія у XVI – наприкінці XVIII ст. (с. 71-93); Чеські землі наприкінці XVIII – у 40-х рр. XIX ст. (с. 94-111); Чехія в складі монархії Габсбургів у 1848-1914 рр. (с. 112-146); Чехія в роки Першої світової війни (с. 147-163); Чеські землі у міжвоєнний період (1918-1939 рр.) (с. 164-204); Чехія під час Другої світової війни (с. 205-218); Становлення комуністичного режиму в Чехословаччині (с. 219-231); Чехословаччина в умовах комуністичного правління у 1948-1960-х рр. (с. 232-239); «Празька весна» 1968 р. (с. 240-259); Чеські землі в період «нормалізації» (1969-1989 рр.) (с. 260-274); «Оксамитова революція». Суспільно-політичні і економічні реформи в Чехії у 1989-1992 рр. (с. 275-285); На рубежі тисячоліть: Чехія наприкінці XX – на початку XXI ст. (с. 286-309); Культура Чехії у другій половині XX – на початку XXI ст. (с. 310-325). Оригінальним у схожих виданнях став останній, дев'ятнадцятий, тематичний розділ «Вивчення історії Чехії в Україні» (с. 326-368).

Ознайомлення зі змістом посібника спонукає до його умовного поділу на дві частини: до 1848 р. і після початку «весни народів». Для першої характерне переважання фактографії, лаконічність та чіткий хроністичний виклад матеріалу. В другій ширшими є аналітичні узагальнення, простеження причинно-наслідкових зв'язків, перевага історичних процесів над фактами. Очевидно, головною причиною цього є більша насиченість новомодерної історії та елементи впливу авторського стилю. У загальній канві посібника вирізняється також стилістично оригінальний розділ «Становлення комуністичного режиму в Чехословаччині» (підготовлений І.І. Попом) з меншою увагою до фактографії, есеїстським забарвленням і широким міжнародним тлом чеських подій.

Особливого схвалення заслуговує загальна редакція посібника, здійснена С. Калитком. Враховано позиції авторів в оцінці історичних подій. Кількість технічних огріхів, зважаючи на обсяг у 29 умовних друкованих аркушів, є мізерною.

На нашу думку, важливим є акцентування в перших розділах на етимології назв та історичних символах Чехії. Читач дізнається про таке: походження назв Богемія (с. 9), Сілезія, Австрія (с. 16); легендарна версія заснування Чеської держави (с. 21-25); генеза терміну «корона св. Вацлава» (с. 38); створення герба сучасної Чехії (с. 44); історія карбування чеських монет, які дали назви «грош», «талер» (звідси – сучасний долар) (с. 53, 56, 75); початки пивоваріння (с. 59); зведен-

ня Карлового мосту (с. 68); заснування Карлових Вар, встановлення унікального годинника на Староместській ратуші (с. 69); виробництво славнозвісної «бехерівки» (с. 89); складання державного гімну сучасної Чехії (с. 108).

Автори слушно підкреслюють важливу роль Чехії у розвитку загальноєвропейського історичного процесу, демонструючи знакові факти й події, часто з грифом «вперше в Європі». Йдеться про поєднання слов'янської та латинської цивілізації (с. 35-36, 46), коронацію чеського короля Карла I імператором Священної Римської імперії під іменем Карла IV (с. 53), гуситський рух як першу європейську революцію (с. 60), чеську пропозицію про створення міжнародних організацій й союзу християнських держав (с. 66), космополітичний характер чеської феодальної культури (с. 67), перший прояв, на північ від Альп, раннього гуманізму при дворі Карла IV (с. 68), виховання у школах таборитів спільно хлопчиків і дівчат (с. 69), визнання рівноправності католиків й гуситських чашників (с. 72), узаконення свободи віросповідань (с. 77), соціальне законодавство першої Чехословацької республіки (с. 166).

Викликає зацікавлення демонстрація вагомого чеського внеску у спільну історію держави Габсбургів: чеське походження канцлера Кауніца (с. 88); патронат «кучера Європи» канцлера Меттерніха над чеським літературним відродженням (с. 95); оперта прем'єр-міністра Таафе на чеських депутатів у австрійському парламенті (с. 124); статистика частки чеських земель в економіці та прибутках Габсбурзької імперії (с. 96); метод чеської «елегантної» обструкції райхсрату (с. 129). То ж не дивно, що діячі чеського національного руху вважали перебування у складі Ціслейтанії найоптимальнішою умовою свого політичного визрівання (с. 122-123).

Привабливим у змісті посібника є високий рівень компетентності та фаховий професійний підхід авторського колективу, що виявився у ґрунтовному висвітленні найбільш суперечливих проблем історії Чехії. Дослідники не вдаються до абсолютизації в оцінках, показуючи як позитиви, так і негативи тих чи інших подій і процесів. Виваженість та об'єктивність чітко простежуються у випадках, коли науковці не ідеалізують роль і місце самих чехів у історичних перипетіях.

Зокрема, простежуючи історію чесько-німецьких взаємин, історики визнають позитивні наслідки хвиль німецької колонізації для економічного розвитку чеських земель (с. 57, 89). Протистояння судетських німців і чехів в австро-угорську добу висвітлено коректно, без прочеських симпатій (с. 115, 117, 128-129, 133-134). Проте політична активність німців наприкінці 1918 р., спрямована на приєднання Судет до Австрії, кваліфікується вже як сепаратизм, а вве-

дення військ визначається як ліквідація першої спроби порушити єдність республіки (с. 167). Німецька окупаційна політика у Протектораті Богемія і Моравія не демонізується, автори підкреслюють, що «відносно масштабів німецької колонізації протекторату немає повної ясності» (с. 213). Натомість вони визнають дійсність повоєнного «дикого виселення» німців з території Чехословаччини (с. 217-218). Наголошується, що питання компенсацій для судетських німців аж до реституції майна є актуальною в сучасному політичному житті країни (с. 292, 302-303).

Цілком погоджуємося з думкою істориків, що словацька проблема будівничими Чехословаччини «не усвідомлювалася в усій її складності» (с. 157). Імпонує те, що автори не вдаються до безоглядної героїзації подій 1968 р. та дисидентського руху в період «нормалізації». Зазначено, що «особливимство «Празької весни» був розвиток руху за оновлення в рамках існуючої [соціалістичної] системи, а не боротьба проти неї» (с. 241). У зв'язку з цим звертаємо увагу, що головний ідеолог «Празької весни» З. Млинарж знав і спілкувався упродовж життя з М. Горбачовим (с. 243), тому логічно припустити, що ідея «перебудови» в СРСР виникла на чеському ґрунті та була спробою реалізації того, що не вдалося здійснити у Чехословаччині в 1968 р.

Констатується не вельми приємна для чеських патріотів дійсність, що у 1970-1980-х рр. «більшість громадян перестала цікавитися суспільними проблемами, захистом прав людини, ідеалами демократії» (с. 264-265). Більше того, автори не приховали від читача гірку реальність упередженого ставлення більшості населення до дисидентів: «пересічні чехи вбачали у дисидентських колах тих, хто порушував гармонію їх внутрішнього світу... сприймали тих, хто відкидав існуючий порядок, як своєрідних «панів», що, подібно до комуністів, «жили від ідеології», володіючи соціально-культурним капіталом, особливим статусом і привілеями» (с. 268).

Розбудова сучасної Чехії подається у посібнику теж не винятково в «рожевих окулярах». Поряд з характеристикою позитивів реституції майна колишнім власникам та церкві, проведення люстрації й ринкових реформ (с. 279-287) проаналізовано хибні кроки ініціатора чеських економічних перетворень В. Клауса, що призвели до фінансових зловживань під час приватизації (с. 287-289). Розвиток чеського соціуму на початку ХХІ ст. супроводжувався корупцією, хабарництвом, сумнівними статками державних керманців (с. 296-297). Зовні безсумнівний прозахідний курс зовнішньої політики Чехії теж не є абсолютно доведеною формулою, адже рішення про вступ до НАТО ухвалювалося без організації референдуму

(с. 294), а чесько-американський військовий договір 2008 р. досі не ратифікований парламентом (с. 301).

Безперечною цінністю навчального видання є наявність сюжетів про чесько-українські історичні зв'язки, серед них: відносини чеських правителів із руськими князями (с. 41); проукраїнські симпатії діяча чеського національного відродження К. Гавлічка-Боровського (с. 104); переселення чехів на Волинь (с. 124); допомога міжвоєнного чехословацького уряду розвиткові шкільництва на Закарпатті, де народні школи утримувалися державним коштом (с. 197); сприяння українській та російській еміграції, на потреби якої виділялося в 1919-1938 рр. 5% середньорічного бюджету республіки (с. 200-201); одіозна роль лідера УРСР П. Шелеста у подіях «Празької весни» (с. 244, 251, 252); заклики сучасного президента Чехії М. Земана приймати на постійне проживання вихідців з України (с. 307).

Важливим у посібнику є розкриття тенденцій культурно-го життя, яким відведено окремий параграф у більшості розділах. Особливо простежено культурне життя другої половини ХХ ст.: згадано присудження Я. Сайферту Нобелівської премії з літератури (с. 318); значну увагу звернено на здобутки чеського кінематографу, визначено вплив політики на розвиток культури у повоєнній комуністичній Чехословаччині: розстріли сюрреалістів (с. 311), репресії та дискримінація істориків (с. 317, 320). Не приховують автори й негативних культурних тенденцій сучасності, коли Чехія «трансформувалася з радянської провінції на провінцію Заходу» (с. 322).

Свідченням кропіткої роботи авторського колективу став огляд чималої кількості наукових досліджень української богемістики. Приємно, що на сторінках останнього розділу знайшлося місце й для характеристики праць авторів даної рецензії (с. 352-353, 365). Загалом список рекомендованої літератури нараховує 1313 позицій! Наскільки нам відомо, на сьогодні – це посібник-рекордсмен з таким масштабом бібліографічної систематизації.

Висловлюємо деякі побажання щодо корекції фрагментів змісту окремих сюжетів посібника. В описі початку гуситської революції згадується перша Празька дефенестрація (с. 62), проте події в Празі 23 травня 1618 р. не названі другою дефенестрацією (с. 78), хоча для пересічного читача більш відомою є якраз вона, адже стала приводом розгортання Тридцятилітньої війни в Європі.

У сюжеті про вересневу кризу 1938 р. чітко та ґрунтовно описана політика «умиротворення агресора» західними державами, включаючи США (с. 188), водночас двічі згадано про готовність СРСР захищати Чехословаччину (с. 189, 190). Перед

читачем постає логічне запитання: чому Бенеш усе ж таки не скористався радянською допомогою? Отже, варто було б докладніше пояснити ситуацію.

Провина за березневу кризу 1939 р. покладається на словацьких політиків, які «висунули вимогу значно знизити частку Словаччини у сплаті податків до загальнодержавного бюджету, суттєво збільшити її економічну допомогу і цим спровокували конфлікт» (с. 194). Це дійсно вагомі підстави для політичної кризи, але, на нашу думку, ті заходи, до яких вдалася празька влада – відставка автономного уряду, розпуск сейму Словаччини, оголошення у регіоні надзвичайного стану (уточнюємо, що на вулицях головних словацьких міст з'явилися війська, зафіксовано декілька кривавих інцидентів) – навряд чи можна вважати адекватною реакцією на вказані вимоги словаків. Провокатором у цьому ракурсі виглядає власне чеська сторона.

Інша справа, що глибша обізнаність із ситуацією спонукає до висновку, що провокаційні кроки здійснювали німці, які підготували словаків до радикалізації вимог чеській владі, а на консультативні запити останньої реагували так, начебто чесько-словацькі протиріччя є внутрішньою справою ЧСР (див: Боровець І. Словацька держава 1939-1945 рр.: історична генеза та особливості розвитку. Кам'янець-Подільський, 2012. С. 94).

У характеристиці процесу чесько-словацького «цивілізованого розлучення» О. Кравчук зазначає: «провідні словацькі політичні сили схилилися до референдуму, але наштотувалися на спротив чехів» (с. 284). Варто було б пояснити негативну позицію чеської сторони щодо цього, можливо, моніторинг громадської думки як в Чехії, так і в Словаччині засвідчував приблизний паритет прихильників та противників збереження спільної держави, а тому результат спрогнозувати було важко? Крім того, сторони переговорів не могли дійти згоди щодо формулювання питання на референдумі (див: Боровець І. Цивілізоване «розлучення»: чехословацький варіант // *Країни Центрально-Східної Європи в умовах постсоціалістичної демократичної трансформації*: збірник матеріалів науково-теоретичної конференції. Кам'янець-Подільський, 2012. С. 25-26).

Серед помічених неточностей вказуємо на такі: у 907 р. назви поселення «Братислава» не існувало (с. 33), а виправданним є вживання хронікальних латинізованих назв «Уратіславургіум», «Брезалауспурк»; правильна назва епохальної битви 1278 р. «біля Дюрнкрута» (вона ж – під Сухими Крутами), а не «біля Бюренкрута» (с. 50); прізвисько міністра закордонних справ Франції 1917-1920 рр. «Пішон», а не «Пішо» (с. 159).

Звертаємо увагу на те, що автори скромно підкреслюють навчальний, а не академічний характер видання (с. 4-5) й ставлять завдання перед українськими богемістами підготовку фундаментальної академічної праці (с. 368), проте, на думку рецензентів, посібник має значно більше рис саме академічної фундаментальності, а ознаки навчального видання є радше символічними: шість сторінок термінів та стільки ж відведено на питання і завдання для самоконтролю. Отже, публікація посібника є знаковою подією в сучасній українській історіографії. Він буде корисним як студентам вузів, так і науковцям – спеціалістам з чеської історії. Фактичний матеріал посібника стане хорошим стартом для тих, хто бажає здійснювати глибші дослідження у богемістиці.

*Отримано: 30.10.2017*

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Боровець Іван** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Верстюк Володимир** (м. Кам'янець-Подільський), старший викладач кафедри всесвітньої історії 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.

**Гринюк Леся** (м. Кам'янець-Подільський), магістр історії, учитель історії Кам'янець-Подільського ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою Хмельницької області.

**Дубінський Володимир** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії 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.

**Камбалова Яніна** (м. Київ), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Комарницький Олександр** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Копилов Сергій** (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Кравчук Олена** (м. Рівне), вчитель історії комунального закладу «Школа-інтернат II-III ступенів «Рівненський обласний ліцей» Рівненської обласної ради.

**Лисенко Олександр** (м. Київ), доктор історичних наук, професор, завідувач відділом історії України Другої світової війни Інституту історії України НАН України.



**Лозовий Віталій** (м. Київ), доктор історичних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту стратегічних досліджень.

**Мисан Віктор** (м. Рівне), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, заступник директора з навчальної роботи комунального закладу «Школа-інтернат II-III ступенів «Рівненський обласний ліцей» Рівненської обласної ради, заслужений вчитель України.

**Найчук Антон** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософських дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Омельчак Тетяна** (м. Рівне), вчитель історії комунального закладу «Школа-інтернат II-III ступенів «Рівненський обласний ліцей» Рівненської обласної ради.

**Пагор Валентин** (м. Кам'янець-Подільський), аспірант кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Покалюк Вадим** (м. Кам'янець-Подільський), аспірант кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Степанков Валерій** (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, академік УАІН.

**Струкевич Олексій** (м. Вінниця), доктор історичних наук, професор Вінницької академії безперервної освіти.

**Філінюк Анатолій** (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, академік АНВО.

**Хойнацька Людмила** (м. Київ), кандидат історичних наук, доцент, професор кафедри гуманітарних та загально-практичних дисциплін Інституту управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ**

<i>Філінюк Анатолій. Історичні дисципліни у стандартах вищої освіти в умовах сучасних державно-політичних і цивілізаційних викликів</i> .....	3
<i>Лисенко Олександр, Хойнацька Людмила. Методологічні аспекти міждисциплінарних зв'язків у вивченні історії Другої світової війни</i> .....	21
<i>Лозовий Віталій. Гуманітарні науки в контексті модернізації освітньої системи в Україні та їх вплив на національно-патріотичне виховання молоді</i> .....	33
<i>Ганаба Світлана. Методологічні орієнтири вивчення символічного простору міста на уроках історії</i> .....	40
<i>Мисан Віктор. Принципи змісту шкільного курсу історії України як дидактична проблема</i> .....	49
<i>Найчук Антон. Трансформація української філософсько-педагогічної думки у традиційному суспільстві</i> .....	57

**ВИКЛАДАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ  
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

<i>Степанков Валерій. Українська революція XVII ст. та її історичне значення: актуальні проблеми з'ясування її сутності (методичні поради викладачам, учителям і студентам)</i> .....	68
<i>Струкевич Олексій. Бій під Крутами (дидактичні матеріали на допомогу студентів та учителеві)</i> .....	97
<i>Комарницький Олександр. Екскурсійна діяльність студентів педагогічних навчальних закладів радянської України (20-ті – 30-ті рр. XX ст.)</i> .....	116
<i>Покалюк Вадим. Навчально-методична робота сільськогосподарських вишів УСРР (20-ті рр. XX ст.)</i> .....	125
<i>Пагор Валентин. Організація навчального процесу в медичних вишах радянської України (20-30-ті рр. XX ст.)</i> .....	135

## МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

<i>Завальнюк Олександр.</i> Українська революція 1917-1921 рр.: погляд з ХХІ століття (до 100-річчя від початку): на допомогу вчителям історії.....	143
<i>Камбалова Яніна.</i> Функції навчально-методичного комплексу в процесі вивчення шкільних курсів історії.....	148
<i>Омельчак Тетяна.</i> Формування інформаційної компетентності учнів на уроках історії.....	159
<i>Кравчук Олена.</i> Використання методу проєктів у навчанні історії: з досвіду роботи.....	170
<i>Гринюк Леся.</i> Формування історичного мислення старшокласників на уроках історії.....	181
<i>Дубінський Володимир, Верстюк Володимир.</i> Україна в умовах незалежності (1991 р. – до сьогодні): інформаційний компонент.....	186

### РЕЦЕНЗІЇ

<i>Копилов Сергій, Боровець Іван.</i> Український вимір чеської історії (рецензія на: Зінько Ю.А., Калитко С.Л., Кравчук О.М., Поп І.І. Нариси історії Чехії. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: Тов «Нілан-ЛТД», 2017. 464 с.).....	209
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	216

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

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

# **ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**Випуск 8**

---

---

Підписано до друку 29.12.2017 р. Гарнітура «Книжник».  
Папір офсетний. Друк різнографічний.  
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 12,8. Обл.-вид. арк. 13,8.  
Тираж 100. Зам. № 800.

Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка,  
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.  
Свідоцтво серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.

Надруковано в Кам'янець-Подільському національному  
університеті імені Івана Огієнка,  
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.