

Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка

# **ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**Випуск 9**

Кам'янець-Подільський  
2018

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

Друкується за ухвалою вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 11 від 27 грудня 2018 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 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*);  
**І. І. Боровець**, кандидат історичних наук, доцент;  
**П. В. Вербицька**, доктор педагогічних наук, професор;  
**В. П. Газін**, доктор історичних наук, професор;  
**О. В. Добжанський**, доктор історичних наук, професор;  
**І. А. Коляда**, доктор історичних наук, професор;  
**В. О. Мисан**, кандидат педагогічних наук, доцент;  
**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, 2018. Вип. 9. 200 с.

У збірнику розглядаються проблеми теорії та методології дидактики історії, викладання курсів вітчизняної та всесвітньої історії у закладах вищої освіти, а також окремі аспекти методики навчання історії у закладах середньої освіти, 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.

# ДО 100-РІЧЧЯ ВІД ЗАСНУВАННЯ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

УДК 94:323.1(477)

*Анатолій Філінюк  
м. Кам'янець-Подільський*

## КАДРОВА І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ НА ІСТОРИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

*У статті зроблена спроба охарактеризувати систему кадрової та теоретико-методологічної складової підготовки фахівців історичних спеціальностей усіх рівнів акредитації у найстарішому в Південно-Західній Україні закладі вищої освіти – Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Узагальнено накопичений досвід діяльності деканату і кафедр історичного факультету, зокрема кафедри історії України, в цьому напрямі. Обґрунтовано проблеми і перспективи поліпшення роботи із пошуків шляхів і засобів її удосконалення з урахуванням краєвих надбань вітчизняної та зарубіжної практики.*

**Ключові слова:** *кадрова, теоретико-методологічна складова, підготовка фахівців, історичний факультет, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, досвід, проблеми, перспективи.*

У Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка нагромаджено багаторічний досвід підготовки фахівців вищої кваліфікації. У його складі чільне місце посідала і посідає кадрова та теоретико-методологічна складова. Більше того, вона набуває дедалі більш важливого значення в сучасних умовах, коли головним стало не тільки і не стільки здобуття глибоких знань за обраним фахом, скільки озброєння знаннями та вміннями для їх самостійного систематичного поповнення і переосмислення. Водночас слід враховувати, що кожен фахівець сьогодні має й матиме справу як з об'єктивними науковими знаннями про минуле, котрі продукуються вітчизняною і зарубіжною історичною наукою спільноту, так і з тим, що інформація про минуле України та

світ значною мірою концептуалізована з російських історичних і публіцистичних праць, створених під потужним тиском відповідних міфів й фальсифікацій. Саме в цьому й приховуються витoki більшості сьогоdnішніх непорозуміннь, пов'язаних із неадекватним ставленням чи то до різних сторінок історії, чи до інтерпретації новітньої російсько-української війни. «Сучасна Вітчизняна війна за незалежність, розпочата у відповідь на агресію Росії в лютому 2014 р., є прямим продовженням кількaсотлітнього протиборства українського світу московської експансії, тому просто не могла не відчути на собі вплив попередніх протистоянь»<sup>1</sup>.

Сучасний етап розвитку української цивілізації зумовлений цивілізаційним вибухом на межі ХХ – ХХІ ст., який дав шанс Україні відновити свій суверенітет, спрямувати історичний розвиток по шляху незалежності і демократії<sup>2</sup>. З іншого боку, динамізм суспільно-політичних і соціокультурних процесів в нашій країні зумовлений глибинними трансформаційними змінами, що відбуваються як під впливом демократизації суспільства, реалізації цінностей Революції гідності, так і інформатизації сучасного світу. За таких умов дедалі більшої актуальності набуває послідовна та цілеспрямована теоретико-методологічна підготовка майбутніх професійних істориків, спроможних не лише знати й передавати здобуті знання про наше історичне минуле та зберувати їх самостійно, а й всiякo сприяти неухильному збереженню і примноженню національних традицій і самобутності українського народу, індикаторами яких слугують українська історія та український менталітет. І це закономірно, адже майбутній професійний історик покликаний навчитись здійснювати реконструкцію історичного минулого через власне розуміння, уявлення, усвідомлення та осмислення. Рівно сто років тому, в 1918 р. відомий німецький історик, філософ, культуролог і публіцист й мислитель Освальд Шпенглер у своїй книзі «Присмерк Європи (Закат Европы)» зазначав, що будучи професіоналом, кожний історик не зображає той чи інший факт, подію, явище, закономірність, а відкриває їх у собі, не механічно читає і передає інформацію про минуле, а висвітлює, розкриває їх через призму власного осмислення<sup>3</sup>.

На користь необхідності і важливості теоретико-методологічної підготовки студентів-істориків варто віднести кілька принципових аргументів. По-перше, вона покликана виступати ключем для професійного осмислення та відтворення минулого. По-друге, кожному з майбутніх фахівців потрібно буде, перш ніж займати ту чи іншу позицію щодо оцінок і трактування минулого, нинішнього й майбутнього України, теоретично осмислити сучасні процеси модернізації нашого суспільства, а

вже тоді виступати активним суб'єктом їх реалізації. Саме історична правда є найгострішою зброєю проти агресії Російської Федерації на Сході України та анексії Криму. По-третє, новому корпусу фахівців гуманітарного напрямку, передусім історикам, належить підготувати співвітчизників до переходу від минулих соціально-політичних установок і цінностей до нових поглядів на життя в умовах переходу на європейські та світові стандарти, в центрі яких перебуває людина і громадянин. По-четверте, розуміння історичного процесу прямо чи опосередковано впливає на масову історичну свідомість й суспільну практику. Ґрунтовна теоретико-методологічна підготовка та історичне мислення дозволяють розглядати складні проблеми на інтеграційному, синергетичному рівні, формувати гіпотези, використовувати логіко-методологічні принципи, вироблені в межах філософських і історичних знань, створювати теорії, володіти логікою прийняття рішень, а також орієнтації в складній діяльності тощо<sup>4</sup>.

У цьому зв'язку варто навести слова відомого італійського історика Бенедетто Кроче, який наголошував, що «Сучасна історія виникає безпосередньо з життя, звідти ж походить і не-сучасна історія, оскільки очевидно, що лише інтерес до теперішнього здатний спонукати на дослідження фактів минулого: вони входять в нинішнє життя і відгукуються на нинішні, а не колишні інтереси. Про це на різні лади твердять історики, в цьому і полягає якщо не глибинна суть, то хоча б причина живучості доволі збитої формули: «історія – *magistravitae*» (історія – наставниця життя)». Головний пафос крочеанської концепції історії спрямований на визнання в процесі історичного розвитку та пізнання ролі активної, творчої, моральної особистості, що творить історію у відповідності зі своїми моральними, ціннісними установками.

У підготовці фахівців історії на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка нагромаджений значний досвід роботи щодо теоретико-методологічної підготовки. Накопичення цього досвіду пройшло в три основних етапи. Перший із них продовжувався з часу відновлення історичного факультету в 1968 до 1990 р. Його вирізняло те, що в підготовці істориків істотно місце посідало вивчення навчального курсу «Вступ до спеціальності». Знайомлячись з ним на першому курсі, студенти опановували основні принципи та підходи до вивчення історичного минулого через призму теорії суспільно-економічних формацій – важливої складової марксистсько-ленінської теорії. При цьому основоположну роль відіграло вивчення таких філософських дисциплін, як: діалектичний та історичний матеріалізм, політекономія капіталізму і соціалізму (як першої

фази комунізму), а також науковий комунізм. Власне, майбутньому вчителю історії необхідно було засвоїти закони, за якими розвивалося і розвивається суспільство в неодмінно прогресивному напрямі: від найдавніших часів до сьогодення, тобто від первіснообщинного ладу через рабовласницьку, феодално-кріпосницьку і капіталістичну до комуністичної формації. Тоді було прийнято, що теоретичні та методологічні проблеми досліджували в центрі, а на периферії повинні були їх лише засвоювати та керуватися ними.

Ситуація докорінно змінилася з крахом соціалістичної ідеології та розвалом соціалістичної системи на межі 80–90-х рр. минулого століття. Власне тоді розпочався другий етап теоретико-методологічної підготовки студентів історичного факультету. Історики опинилися перед фактом методологічної кризи, оскільки нав'язана комуністами догматична марксистсько-ленінська методологія зазнала повного краху. Назріла потреба в пошуку нових орієнтирів і підходів до вивчення та реконструкції вітчизняного минулого. Це означало закінчення ери «єдино вірної теорії і методології» й початок переходу до періоду плюралізму, що передбачав застосування різних пізнавальних підходів, котрі не зводились до якогось одного основоположного. На цьому етапі питання про теоретико-методологічні засади різних існуючих напрямків методології набуло виняткової актуальності та гостроти. Передусім це стосувалася пошуку методологічного синтезу і його концептуального ядра в реалізації історичного пізнання.

У процесі підготовці істориків в більшості наукових праць своєрідною «ахілесовою п'ятою» була відсутність міцного методологічного фундаменту для синергії різноманітних дисциплінарних підходів. Це, в свою чергу, впиралось у проблему «наведення мостів» між різними дисциплінарними підходами, а точніше кажучи, переведення даної проблеми на новий рівень теоретичного й конкретно-історичного осмислення. Ось чому на факультеті глибоко усвідомили нагальну потребу не формальної, епізодичної, фрагментарної, а саме системної та тісної співпраці з колективом й окремими відділами та вченими Інституту історії України НАН України. Як результат, із середини 90-х рр. ХХ ст. на історичному факультеті утвердилась практика залучення до навчального процесу провідних вчених цього наукового Інституту, зокрема його очільника академіка В.А. Смолія, його заступників професора С.В. Кульчицького і члена-кореспондента НАН України О.П. Реєнта, завідувачів відділами члена-кореспондента НАН України, професора В.М. Даниленка, професора О.Є. Лисенка, академіка НАН України П.Т. Тронька, професора

О.А. Удада та інших. Поступово, тобто з підготовкою групи докторів історичних наук, у колективі основну місію щодо теоретико-методологічної підготовки студентів стали виконувати головним чином свої професори. Саме вони очолювали процес перенавчання себе і вчителів-предметників, здатних знаннями, світоглядними переконаннями та громадянськими установками вирощувати нові покоління істориків сучасної України.

Одне з найважливіших завдань в організації навчання і виховання майбутніх істориків – допомогти студентам в опануванні сучасною теорією та методологією історії як неодмінною умовою й незамінним інструментом у пізнанні самих себе, своєї та світової історії, своїх і світових достойників. Вкрай необхідно навчити їх відкривати очі нашим співвітчизникам на історичні, суспільно-політичні, соціально-економічні, духовно-культурні та інтелектуальні здобутки українського народу, світової спільноти загалом. Ефективність навчання значною мірою залежить від того, які цінності та взірці обирають викладачі і їхні студенти. І треба віддати належне, що історичний факультет університету за останні десятиліття став зразком якісної новітньої історичної освіти і науки, а деканат і кафедри при підтримці ректорату довели, що професіоналізм, просвітництво, патріотизм, активна життєва позиція – це не просто професіограма історика з підручників, а цілком реальна та об'єктивно необхідна суспільству стратегія фахової діяльності всього колективу. З цією метою, зокрема, на п'ятому курсі був запроваджений навчальний курс «Методологія історії», який забезпечував доктор історичних наук, професор В.С. Степанков, а на магістерському рівні – «Теорія і методологія історії», який доручили читати професору А.Г. Філінюку. Звісно, на історичному факультеті і в університеті загалом не відкидали необхідності продовження практики залучення академічних учених, читання ними спецкурсів і особливо організація методологічних семінарів за участю докторантів, аспірантів і студентів магістратури.

В умовах такої співпраці була утверджена якісно нова практика не заперечення чи заміни однієї методології іншою, а послідовна лінія на озброєння викладачів і студентів винятково важливими теоретико-методологічними напрацюваннями української діаспорної і світової філософсько-історичної думки, від якої ми до недавнього часу були ізольовані й ставились переважно скептично або упереджено. За таких обставин було надзвичайно важливо засвоїти природу історичних понять і категорій, сутність поняття «історіописання», його зміст і часові межі, відмінності між міфом та історичною наукою, всього комплексу понятійно-категоріального апара-

ту теорії та методології історичного пізнання, його проблеми та перспективи на сучасному етапі, про місце та значення міфів і фальсифікацій тощо. Адже історія безліч разів доводила: щоб протистояти ворогам, нам українцям, необхідно взяти з історії кращі зразки свободи думки, духовного подвижництва, відчуття співвідповідальності з вільним світом за мир.

Можна стверджувати, що теоретико-методологічна підготовка студентів-істориків на факультеті перейшла поступово в третій, нинішній етап. Рубіжним у цьому відношенні стали проведені з ініціативи і на базі навчального закладу два наукових форуми: в жовтні 2001 р. – Міжнародна наукова конференція «Українська історіографія на рубежі століть» та у вересні 2003 р. Другий міжнародний науковий конгрес українських істориків «Українська історична наука на сучасному етапі розвитку». Зокрема, учасниками конгресу були близько 500 осіб із 16 країн, у тому числі Австрії, Великобританії, Казахстану, Канади, Республіки Молдова, Німеччини, Республіки Білорусь, Республіки Польща, Російської Федерації, Румунії, Словацької Республіки, США, Франції. За результатами 5 пленарних, 34 секційних засідань, 3 круглих столів і 4 презентацій вони виробили істотні теоретичні, методологічні та змістові напрацювання, котрі увійшли до п'ятитомного видання його матеріалів. Проте головним став той факт, що відтоді втратив будь-який сенс ділити українську історичну науку на материкову і діаспорну.

Нинішній етап теоретико-методологічної підготовки студентів-істориків вирізняють три основних аспекти. По-перше, в освітньо-навчальних програмах вона чітко відображена у компетентностях, яких набуває кожен майбутній магістр історії. По-друге, ця складова конкретизована в навчальному курсі «Теорія і методологія історії». По-третє, акценти на забезпечення необхідного рівня теоретико-методологічної рефлексії (осмислення) майбутніми фахівцями минулого реалізуються з допомогою збагачення дослідницьких результатів і методик інших наук й застосування сучасних методологічних підходів у контексті їх взаємодоповнюваності та наявності загального методологічного фокуса для вивчення і відтворення генези й розвитку багатошарової дійсності суспільства. По-четверте, в зв'язку з підготовкою на магістерському рівні істориків-архівістів було запроваджено окремий навчальний курс «Методологія архівної справи». По-п'яте, для аспірантів, які розпочали з 2016 р. виконання навчально-наукової програми доктора філософії в галузі історії та археології, передбачено два навчальних курси теоретико-методологічного характеру – «Методологічні засади дисертаційних досліджень з історії та археології» і «Сучасна теорія та методологія історії»



України». По-шосте, на всіх курсах і спеціальностях історичного факультету введені навчальні предмети за вибором студентів, головний акцент в яких зроблено на теоретичні та методологічні проблеми минулого.

В цій багатогранній роботі ми виходимо з того, що європейські історики, зокрема послідовники французького вченого Ф. Броделя, переконані в тому, що теорії як єдиного універсального принципу – матеріального чи ідеалістичного, яка (які) б були здатними пояснити все різноманіття історичної дійсності, не існує. У колективі утвердилася схильність до методологічного плюралізму та усвідомлення важливості залучення принципів і методів з інших галузей наук, залишаючись при цьому на ґрунті історії, не перетворюючись на економістів чи соціологів. Зважаючи на це, науково-педагогічні працівники історичного факультету систематично працюють над тим, щоб студенти вивчали і знали історію (як соціальну реальність в минулому), яка не обмежується жорсткими схемами К. Маркса, Ф. Броделя, І. Валерстайна, М. Вебера, Т. Парсонса чи інших вчених; щоб розуміли багатофакторний розвиток історичного процесу як спонтанну людську дійсність, котра розвивалася в просторі і часі. Враховуючи, що людина (люди) жили в певному суспільному середовищі, були членами відповідних соціальних груп, вивчення стереотипів і мотивів їхньої поведінки вимагає звернення до моделей, вироблених іншими гуманітарними та суміжними науками. Власне, в цьому і полягає міждисциплінарний підхід до вивчення історії, який збагачує історичне пізнання.

Історики в сучасних умовах чи не вперше отримали можливість подивитись на минуле України не лише незааганжованим поглядом, а через власні «українські діоптрії», тобто поглянути на національну історію очима українців. Адже, говорячи словами В. Мак-Ніла, бачення істориком «минулого віддзеркалює досвід його епохи, залежить від традицій і школи, несе на собі відбиток того часу і місця, в якому він жив»<sup>5</sup>. Тим більше, що історія, за виключенням беззаперечних фактів, ґрунтується передусім на інтерпретації, і до певної міри, допускає існування багатьох істин.

Практика дедалі більше засвідчує, що не існує єдиної моделі міждисциплінарного синтезу, як не існує і не може бути єдиного набору дисциплін, які історик залучає до вивчення минулого. В сучасній історичній науці немає єдиного підходу, який би приймали всі фахівці. Підходи базуються на різних філософських передумовах про цілі науки і про природу соціальної реальності. Найчастіше дослідники дотримуються одного з підходів, а іноді поєднують елементи різних підходів<sup>6</sup>. Отже, майбутніх істориків націлюємо на те, що один і той са-

мий предмет різні автори можуть вивчати по-різному, застосовуючи один, два, три підходи чи елементи цих підходів.

Все залежить від предмета дослідження, його масштабності. Як зазначав Ю. Лотман, у тих сферах історії, де люди відіграють роль «частинок великого розміру», включених у бرونівський рух гігантських надособистісних процесів, закони причинності постають у своїх простих, можна сказати, механічних формах. Там, де історія постає як величезна множинність альтернатив, вибір між якими здійснюється інтелектуальною і вольовою силою людини, необхідні пошуки нових, більш складних форм причинності»<sup>7</sup>. Звідси важливим є нагромадження концептуально-методологічного досвіду й систематичне вивчення природи і механізму синтезу дослідницьких стратегій у рамках мікро-чи макроісторії та добір відповідного інструментарію, відповідних моделей. Тому якщо раніше головним майданчиком теоретико-методологічної підготовки студентів виступала кафедра історії України, то нині цією діяльністю охоплено всі кафедри та наукові школи історичного факультету.

Що ж до кадрового складу науково-педагогічних працівників, то, звичайно, результати тут є незаперечними, адже з 1991 р. він не лише збільшився чисельно, а й зазнав істотних якісних змін. Приміром, на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка сьогодні працює 14 докторів наук, професорів і майже 50 кандидатів наук, доцентів. Потужний науково-педагогічний склад представлений на факультетах української філології та журналістики, іноземної філології і економічному та педагогічному факультетах. «Покоління дев'яностих», тобто молодих, амбіційних, освічених викладачів, котрі вже не обтяжені ідеологічними обмеженнями, вирізняються більш гнучким підходом до будь-яких питань минулого. Вершину історичної полеміки, серед зрілих, досвідчених дослідників визначають А. Баженов, В. Газін, О. Завальнюк, С. Копилов, В. Степанков, О. Федьков, А. Філінюк, які зважено і прискіпливо підходять до постановки та реалізації наукових проблем. Їх, як і раніше, істотно підсилюють залучені до забезпечення навчального процесу доктори історичних наук, професори з академічних інститутів НАН України академік В. Смолій, член-кореспондент НАН України О. Реснт, професори В. Брехуненко, О. Лисенко, В. Лозовий, Ю. Мицик та інші. Характерними рисами цього етапу, на наше переконання, є:

- наявність вільної творчості та великої кількості спеціалізованих періодичних видань, на сторінках яких ведеться жвава дискусія;
- можливість різних підходів за відсутності ідеологічного тиску;

- об'єднання дослідників в ініціативні групи, що надають підтримку та допомагають у розповсюдженні інформації та обміну думками;
- початок аналізу історіографії питань і пошук істини через урізноманітнення засобів тощо.

Вслід за І. Гиричем ми розглядаємо поняття національного міфу як головну ідею, що лежить в концептуальній основі суспільно-державного розвитку України. Кожна національна варіація міфу, на його переконання, лежить в основі національної ідеї, а науковим виразом національної ідеї є власне національна історіографія. Вважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що національний міф є комплексом уявлень про минуле, як пріоритетних поглядів на «героїв історії», що передбачає необхідність життя народу в системі відповідних переконань, сформованих національною історіографією та суспільною філософією, а також функціонування суспільства в середовищі власного національного міфу. Звідси нагальна потреба перегляду історичних міфів і стереотипів, які сотнями років поширювалися серед народних мас неукраїнськими чинниками, «з позицій легітимації присутності української нації і державності в європейській і світовій історії»<sup>8</sup>.

У зв'язку з цим особливого значення набуває мережева модель науки. Як зазначає українська дослідниця І. Колесник, «виникнення принципово нових моделей історії історіографії в уявленні істориків зумовлено цілою низкою причин. По-перше, йдеться про зміну політичної кон'юнктури: крах тоталітарного режиму, кризу марксистської ідеології, новий політичний статус України як незалежної держави. По-друге, стан західної науки, процес входження України у світовий інтелектуальний простір, «прозорість» інтелектуальних кордонів. Урешті, найважливіший чинник – перехід до інформаційного суспільства, нових технологій. У потоках інформації немає жодних пріоритетів, усталених лідерів, течій, теорій, методів. Знання стає версіальним, динамічним, зникають ієрархії, руйнуються авторитети в науці. За таких умов вивчення минулої науки неможливе у вигляді сукупності біографій, праць істориків, або через конкуренцію провідних течій. Поточна історіографічна ситуація в Україні ускладнюється остаточним заміщенням марксистської схеми історії України національно-історичною концепцією<sup>9</sup>. Водночас українська історична наука має доволі вагомий напрацювання в царині дослідження та осмислення минулого, які складають основу навчального процесу, в якому формуються загальні та спеціальні компетенції фахівців-істориків<sup>10</sup>.

Ми маємо свою власну державу. Її потрібно зробити цивілізованою. Для цього необхідно забезпечити її цілісність і недо-

торканність. Недостатня духовна та психологічна з'єднаність вимагає значних зусиль з боку всього народу, формуючи сучасну українську ментальність, спиратися на найкращі національні риси, ознаки і традиції, що зберегались і виплекались українським народом упродовж довгих сторіч боротьби та поневірянь. І саме в такому разі українська нація буде здатною піднятися на високий рівень культури, науки, мистецтва і виробництва<sup>11</sup>. З іншого боку, не меншою, а, навпаки, ще більшою є потреба в популяризації справді наукових знань, особливо про історію українського народу, про його багатонаціональний склад, про сутність і специфіку міжнаціональних і міжконфесійних відносин, культурну спадщину та духовний потенціал України тощо. Вимагає об'єктивного осмислення наше минуле, яке має ґрунтуватися на реальних подіях і фактах.

Доводиться визнавати, що сьогодні, як ніколи, ведеться потужний антиукраїнський наступ на Україну не просто по всьому фронту, який в основному «тримають мертві герої», а спрямований в основу нації – її історію, мову, літературу, звичаї, традиції, церкву, інформаційний простір тощо. В цьому протистоянні за збереження національної ідентичності важливе місце належить історії України як наукової і навчальної дисципліни. Адже історична пам'ять – це своєрідний духовний потенціал, а історичні традиції виступають духовним світоглядним оснащенням спільноти, яка намагається себе усвідомити та ідентифікувати як народ і націю. Без перебільшення, історична пам'ять є основою для історичної свідомості народу, а на їх ґрунті формується національна свідомість.

Історія нинішньої війни між Україною та Росією – це, серед іншого, конкуренція двох міфів про Україну. Українського і російського. Перемогти російські міфи здатна тільки історична правда. Річ у тому, що видумані реальності не тільки співіснують – вони нерідко ворогують. По суті, будь-яка революція – це не що інше, як зміна міфу. Коли на зміну однієї системи самовідчуття приходить інша. І вся історія нинішньої війни між Україною та Росією – це, серед іншого, конкуренція двох міфів про Україну: українського і російського. Москві хочеться, щоб Україна і далі жила кремлівським уявленням про саму себе. Щоб саме російський міф і російська інтерпретація були головними в нашій країні. Тим часом Україна протиставляє цьому свій власний колективний міф про саму себе, який, у свою чергу, складається з самих різних деталей. Серед них сприйняття історії, бажане майбутнє, ставлення до поняття «норми». І свої власні інститути – суспільні, державні та релігійні. Все те, що окреслює країну по периметру і захищає від спроб колишньої метрополії доказати нам, що нас не існує. Щоб формувати свої власні правила гри в країні, нам

треба для початку захиститися від спроб нав'язати нам чужі інтерпретації та правила гри. Якщо ми і запізнилися з деякими процесами на століття, а то й більше, то це не звільняє нас від необхідності розв'язувати назрілі проблеми. В році, що завершується, в українській символічній споруді добавилася ще одна ділянка стіни. Цей наріжний камінь по собі не забезпечує нам успіх і тріумф, проте він дає нам шанс на те, що наше майбутнє будемо визначати саме ми, а не ті, хто вважає, що їхній колективний міф повинен витіснити наш власний.

Глобальна історія вимагає для свого вивчення глобальної методології, яка здатна синтезувати можливість різних підходів і дисциплін, котрі вивчають різні аспекти соціального життя людей і самих людей як соціальних істот<sup>12</sup>. Це, в свою чергу, не тільки не зменшує, а, навпаки, підвищує необхідність змістовної та якісної теоретико-методологічної підготовки майбутніх професійних істориків. Бо ж освіта, як і наука, не буває завершеною книгою, кожний новий рік приносить нові завдання. Історики знаходяться по-справжньому на передовій, бо залишаються перед фактом повномасштабного відновлення історичної правди про минуле України. В навчальному процесі історичного факультету університету ключовим є підхід, відповідно до якого історія – не лише свідок минулого, а й світло істини, жива пам'ять і мудрість нашого народу. Нагромаджений досвід стане надійним майданчиком на наступні десятиліття.

### Примітки:

1. Брехуненко В., Ковальчук В., Ковальчук М., Корнієнко В. «Братня» навала. Війни Росії проти України XII – XXI ст. Київ, 2016. 248 с.
2. Михальченко Н. Великий цивилизационный взрыв на рубеже XX – XXI веков. Киев: Парламентское изд-во, 2016. 503 с.
3. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Москва: Мысль, 1993. Т. 1. 554 с.
4. Завальнюк О.М., Петров М.Б., Філінюк А.Г. Формування історичного мислення у студентів історичних факультетів університетів. *Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти*: збірник наукових праць за підсумками Всеукраїнської науково-практичної конференції (4–5 грудня 2003 р.). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, інформ.-видавн. відділ, 2004. С. 113.
5. Мак-Ніл В. Піднесення Заходу. Історія людського суспільства з авторською ретроспективною передмовою [пер. з англ. А. С. Волинський [та ін.]; ред. пер. Г.А. Галушка]. Київ: Ніка-Центр, 2002. С. 11-12.
6. Ньоман Л. Значение методологии: три основных подхода. *Социологическое исследование*. 1998. № 3. С. 133.
7. Лотман Ю.М. Клио на распутье. *Новое время*. 1993. № 47. С. 56-58.

8. Полянський О.А. Битви за історію України: від постмодерністських інтерпретацій до прямої українофобії. *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*: збірник наук. праць. Рівне: О. Зень, 2011. Вип. 21. С. 749.
9. Колесник І. Історія історіографії в Україні: методологічні моделі. *Історія історіографії і методологія історії в Польщі та в Україні* / [під ред. Я. Матерніцького, Я. Пісудінського і Л. Залізняка]. Пряшів: Вид-во Пряшівського ун-ту, 2015. С. 64-78.
10. Філінюк А.Г. Історичні дисципліни у стандартах вищої освіти в умовах сучасних державно-політичних і цивілізаційних викликів. *Проблеми дидактики історії*: збірник наук. праць / [редкол.: С. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2017. Вип. 8. С. 20.
11. Соїчук Р.А. Сутність феномена українського менталітету. *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*: збірник наук. праць. Рівне: О. Зень, 2011. Вип. 21. С. 252.
12. Методологический синтез: прошлое, настоящее, возможные перспективы / [под ред. Б.Г. Могильницкого, И.Ю. Николаевой]. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2002. 204 с. URL: [https://books.google.com.ua/books/about/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9\\_%D1%81%D0%B8%D0%BD.html?id=faI0AAAAMAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ua/books/about/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%81%D0%B8%D0%BD.html?id=faI0AAAAMAJ&redir_esc=y)

*The article attempts to characterize the system of staffing and theoretical and methodological component of training specialists of historical specialties of all levels of accreditation in the oldest institution of higher education in the Southwest Ukraine – Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University. The accumulated experience of the dean's office and departments of the faculty of history, in particular, the Department of History of Ukraine, in this direction is summarized. The problems and perspectives of work on finding ways and means of its improvement taking into account the best achievements of Ukrainian and foreign practice are substantiated.*

**Key words:** *personnel, theoretical and methodological component, training of specialists, faculty of history, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, experience, problems, perspectives.*

*Отримано: 17.12.2018*

*Олександр Комарницький,  
Олена Кушнірова  
м. Кам'янець-Подільський*

## **НАВЧАЛЬНА РОБОТА В КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОМУ ПЕДІНСТИТУТІ У ДОБУ ХРУЩОВСЬКОЇ «ВІДЛИГИ»**

*У статті прослідковано зміни, що сталися у навчальній роботі Кам'янець-Подільського педінституту. У виші приділяли увагу удосконаленню навчальних планів і програм, наповненню їх необхідним змістом освітньої, методичної та виховної роботи. Йдеться про новації, пов'язані з хрущовськими реформами. Зокрема, студенти освоювали поняття господарського розрахунку, особлива увага зверталася на політехнічну підготовку студентів.*

**Ключові слова:** інститут, навчання, навчальний план, заняття, сесія.

Період вітчизняної історії, тісно пов'язаний з іменами Хрущова, часто називають «великим десятиліттям». Проведені у ці роки перетворення охоплювали не лише сфери політики та економіки, але й культуру, науку, освіту та інші галузі духовного життя суспільства. Значення цієї епохи, особливо в області культурного розвитку країни, виходить далеко за межі реформаторської діяльності самого Хрущова. Цей період радикально вплинув на суспільну свідомість, сталася зміна в ідеології, викликаний критикою сталінізму.

У умовах вступу СРСР в епоху науково-технічної революції зросла потреба у фахівцях із вищою та середньою спеціальною освітою. Одним із закладів, який готував учителів був Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут імені В.П. Затонського. У середині 50-х – першій половині 60-х рр. XX ст. притерпів певних змін навчальний процес у цьому виші.

У 50-ті рр. XX ст. навчання у закладі проводилося в одну зміну за сталим розкладом, який складався на кожний семестр. На початку 60-х рр. кількість студентів стаціонару зросла до 1100 осіб, а навчальна площа практично не збільшувалася і становила 3464 кв. м. За таких умов заняття проводилися практично у дві зміни. Покращення намітилося лише у 1963-1964 н.р., коли було введено в експлуатацію нове навчальне приміщення (нині – навчальний корпус №1 університету) з корисною площею 4659 м<sup>2</sup><sup>1</sup>. Загалом, тоді площа навчально-лабораторних корпусів складала 12885 кв. м.<sup>2</sup>

З кінця 50-х рр. в педінституті було встановлено чіткий режим дня: академічні заняття відбувалися з 8<sup>00</sup> до 13<sup>20</sup> год., обід, робота гуртків художньої самодіяльності, заходи громадських організацій, факультативні заняття – з 13<sup>20</sup> до 18<sup>00</sup> год.,

самостійна робота студентів – з 18<sup>00</sup> до 22<sup>00</sup> год., робота із самообслуговування – з 22<sup>00</sup> до 23<sup>00</sup> год.<sup>3</sup>

У роботі колективу інституту велика увага приділялася удосконаленню навчальних планів і програм, наповненню їх необхідним змістом освітньої, методичної та виховної роботи. Зверталася увага на усунення перевантаження аудиторними заняттями і дублювання навчального матеріалу, робився більший акцент на залучення студентів до активної педагогічної праці. Більше часу стали приділяти вивченню спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін, української, російської мов і літератур, зарубіжної літератури, історії СРСР<sup>4</sup>. Крім предметів, визначених навчальним планом, для студентів читали факультативні курси<sup>5</sup>.

У переважній більшості навчальні плани виконувалися. Щоправда, в окремих випадках виникали труднощі з їх виконанням. Так, у 1953-1954 н.р. у зв'язку з несприятливими кліматичними умовами не вдалося провести всі заплановані заняття із ковзанярського спорту<sup>6</sup>. Особливо складно було виконати план у першому півріччі навчального року, оскільки восени студентів залучали до збирання врожаю. Навчальний план виконували за рахунок того, що продовжували перший семестр на тиждень і, відповідно, скорочували зимові канікули. Крім того, скоротили на 5-7% кількість годин, визначених на вивчення окремих дисциплін. Частина матеріалу з цих дисциплін винесли на самостійне опрацювання<sup>7</sup>.

Читання навчальних дисциплін проводилося за існуючими програмами з деякими доповненнями, пов'язаними із прийняттям нових рішень пленумів чи з'їздів КПРС. Основна відповідальність за втілення в життя цих «основоположних принципів» покладалася на кафедру марксизму-ленінізму та історії. До занять з історії КПРС і політекономії студенти обов'язково готували реферати, інформації з питань підготовки, ходу чергових з'їздів партії і пленумів, виконання їх рішень, велися конспекти першоджерел, «Ленінські зошити». Як правило, тут був досить високий відсоток успішності: з історії КПРС – 98,8%, політекономії – 98%<sup>8</sup>.

Ідеологічні питання вносилися у навчальні плани. Так, у 1953 р., керуючись розпорядженням Міністерства освіти УРСР, дирекція включила до навчальних планів IV курсів фізико-математичного факультету і фізичного виховання курс діалектичного та історичного матеріалізму. Для всіх курсів і факультетів було прочитано 30-годинний курс лекцій за матеріалами XIX з'їзду КПРС і статті Й. Сталіна «Економічні проблеми соціалізму в СРСР»<sup>9</sup>. Відповідальність за наповнення дисциплін ідеологічним змістом несли й інші кафедри, зокрема кафедра педагогіки і психології<sup>10</sup>. Такі ж питання обов'язково мали бути присутніми у навчальних програмах<sup>11</sup>.



Викладачі фахових дисциплін і викладачі педагогіки тісно пов'язували читання своїх дисциплін з практикою роботи школи, постійно дбали про поліпшення професійної підготовки майбутніх учителів. У своїх лекціях, а також на практичних заняттях вони широко використовували кращий досвід роботи учителів шкіл. Крім цього, студенти під керівництвом викладачів методик виконували практичні завдання в школах, відвідували уроки кращих учителів і брали участь в їх аналізі. Наближення викладання фахових дисциплін до роботи шкіл, поліпшення стану викладання методик сприяло поліпшенню підготовки студентів до майбутньої практичної діяльності<sup>12</sup>.

В інституті практикували стенографію лекцій кожного викладача. Це було зумовлено тим, що у фонді бібліотеки не вистачало найновішої наукової та навчальної літератури. За цих умов лекційні записи ставали основою для підготовки до практичних чи семінарських занять, екзаменів і залків. Через складне фінансово-матеріальне становище не всі студенти мали можливість придбати навчально-методичну літературу. Крім цього, самої літератури у масових накладах не існувало<sup>13</sup>.

При проведенні семінарських і практичних занять зверталася увага на вивчення студентами рекомендованої літератури, на вміння оформляти і висловлювати свої думки, відстоювати висловлені положення. Під час виконання лабораторних робіт акцент робився на те, щоб виробити у студентів уміння і навички самостійно готувати матеріал і прилади до занять, правильно ними користуватися, вміння вести спостереження, фіксувати і оформляти результати роботи і вміння застосовувати їх на практиці.

Окремі семінарські заняття проводилися на виробництві, зокрема, з політекономії. У 1959-1960 н.р. на верстатобудівному заводі молодь студіювала тему «Господарський розрахунок», на тютюновій фабриці – «Вартість і собівартість». На цих заняттях з доповідями вступали працівники цих підприємств. Асистент Ю. Дробноход напередодні семінарського заняття «Економічні основи колгоспного ладу» організував зустріч студентів IV курсу з бухгалтером колгоспу імені Котовського (с. Гуменці), який розповів про впровадження госпрозрахунку в колгоспі, про грошову оплату праці колгоспників без нарахування трудоднів, досягнення і перспективи розвитку господарства і відповів на численні запитання студентів<sup>14</sup>.

У тогочасному суспільстві особлива увага зверталася на політехнічну підготовку студентів, яка визначається як опанування системи знань про наукові основи сучасного виробництва, набуття навичок поведінки з найуживанішими засобами праці, формування та розвиток технічних здібностей та творчого ставлення до праці<sup>15</sup>. У педінституті політехніч-

не навчання впроваджувалася різними шляхами відповідно до спеціальностей, яких студенти набували. Так, викладачі суспільних і гуманітарних дисциплін в лекціях, на семінарських і практичних заняттях пропагували «значення політехнічної підготовки молоді для успішного будівництва комунізму». В курсі педагогіки розкривався зміст політехнічного навчання і визначалися шляхи і засоби здійснення його в школі. Особливо велика робота проводилася в справі політехнічної підготовки студентів фізико-математичного факультету. Викладачі фізики і математики знайомили студентів з основними принципами процесів виробництва, показували досягнення і перспективи розвитку техніки, електрифікації в СРСР та їх застосування в промисловості, сільському господарстві, транспорті і будівництві<sup>16</sup>.

Для забезпечення політехнічної підготовки в інституті працювали 8 фізичних лабораторій, які мали невелику корисну площу, що обмежувало проведення лабораторних робіт. Теж саме стосується і навчальних майстерень. Крім того, вони мали недостатнє обладнання<sup>17</sup>.

У виші практикували проведення екскурсій на підприємствах міста, машинно-тракторні станції і колгоспи. Наприклад, студенти фізико-математичного факультету у 1953-1954 н.р. відвідували підприємства з прив'язкою до вивчення певного розділу фізики. Зокрема, першокурсники побували в артілі «Металіст», на верстатобудівному заводі, електростанції і птахокомбінаті. Студенти інших факультетів відвідали друкарню, пивзавод, електростанцію та інші підприємства міста, де знайомилися з технологічними процесами і працею робітників<sup>18</sup>.

З 1959-1960 н.р. на заняттях почали ширше використовувати навчальні, документальні і художні кінофільми. У квітні-травні 1960 р. був організований семінар для всіх викладачів інституту з техніки кінопроекції та методики навчального кіно<sup>19</sup>.

Значна увага приділялася насадженню у студентському середовищі атеїзму. Зокрема, у 1957-1958 н.р. для студентів історико-філологічного факультету і факультету фізичного виховання прочитали факультативний курс лекцій (18 год.) і провели семінарські заняття (6 год.) з питань атеїзму. Вони розглядалися також у курсах астрономії, історії фізики. Окремі питання науково-атеїстичного виховання стали темами курсових робіт<sup>20</sup>. Проводилися атеїстичні вечори. Наприклад, один з таких заходів відбувся у грудні 1962 р., на якому з доповіддю-лекцією виступив уповноважений з питань атеїстичної пропаганди при обласкомкомі Стацюк<sup>21</sup>.

Приділялася увага поліпшенню культури мовлення студентів. З цією метою в січні 1954 р. було прийняте рішення

вченої ради педінституту «Про єдиний мовний режим та дальше піднесення мовної грамотності і культури усної мови студентів». Було організовано спецсеминар із вивчення мови та художніх особливостей літературного твору. Почав функціонувати гурток виразного читання<sup>22</sup>.

Приділялася увага застосуванню диференційованого підходу до викладання і вивчення іноземних мов. Щоправда, питання про їх глибоке опанування студентами не ставилося, оскільки частина молоді до вступу у виш іноземні мови не вивчала<sup>23</sup>.

Особлива увага зверталася на організацію самостійної роботи студентів як «засобу міцного засвоєння знань і вироблення умінь та навичок в опрацюванні наукової літератури, планування роботи тощо»<sup>24</sup>. У перші дні кожного навчального року проводилися методичні наради прикріплених викладачів до академгруп з питань самостійної роботи студентів. До академгруп перших курсів підібрані і прикріплені найбільш досвідчені викладачі. Зі студентами старших курсів були проведені методичні наради з питань самостійної роботи, а для першокурсників прочитані лекції на теми «Як самостійно працювати над книгою», «Як конспектувати прочитаний матеріал». Для обміну досвідом на факультетах і курсах проводили наради студентів.

Основним місцем самостійної роботи студентів були навчальні кабінети, лабораторії і читальний зал інституту. В кабінетах у вечірні години чергували викладачі, які надавали необхідну допомогу студентам. У навчальних кабінетах і читальному залі зосереджувалася достатня кількість навчальної і монографічної літератури, наукових і методичних періодичних видань, посібників. Вони працювали з 13<sup>00</sup> до 22<sup>00</sup> год., а під час екзаменаційних сесій – з 9<sup>00</sup> до 22<sup>00</sup> год.<sup>25</sup>.

Студенти педінституту виконували курсові роботи, тематика яких сприяла зростанню теоретичних знань і професійної підготовки виконавців. Наприклад, тематика курсових робіт для студентів третіх курсів була складена з розрахунком поглиблення їх знань, набуття навичок самостійної роботи над різними джерелами. Кафедра фізики з метою вироблення навичок експериментування пропонувала студентам експериментальні курсові роботи<sup>26</sup>.

Значну роль у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів відігравала педагогічна практика, вивчення якої є предметом окремого дослідження.

У полі зору дирекції вишів, кафедр було дотримання трудової дисципліни викладачами і студентами, що загалом була задовільною. Щоправда, мали місце спізнення і пропуски занять викладачами, неявки на пробні уроки студентів під час

педпрактики. У 1953 р. у педінституті було введено подвійну систему дзвінків на заняття, що, на думку дирекції, давало б можливість запобігти спізненню викладачів<sup>27</sup>.

З метою покращення трудової і навчальної дисципліни студентів проводилася роз'яснювальна робота в академгрупах, на комсомольських і профспілкових зборах. Значну допомогу надавала інститутська преса, в якій піддавалися критиці порушники дисципліни, а також висвітлювалися кращі зразки роботи академгруп та окремих студентів. Крім заходів роз'яснювального характеру до деяких порушників трудової і навчальної дисципліни застосовувалися адміністративні заходи. З року в рік своєрідним лідером щодо пропусків занять у педінституті був факультет фізичного виховання. Наприклад, у 1959-1960 н.р. відвідування занять його студентами становило 93,7% (2,3% – пропуски без поважних причин), на історико-філологічному факультеті – відповідно 96,1% і 1,6%, фізико-математичному – 97% і 1,5%<sup>28</sup>.

У підготовці фахівців важливим критерієм якості навчання є результати екзаменаційних сесій. Зокрема, у педінституті абсолютна успішність студентів за наслідками літньої сесії становила: у 1953-1954 н.р. – 94,8%, у 1954-1955 н.р. – 95,8%, у 1956-1957 н.р. – 92,1%, у 1957-1958 н.р. – 92,7%, у 1958-1959 н.р. – 94%, у 1959-1960 н.р. – 94,5%, у 1960-1961 н.р. – 94,9%, у 1961-1962 н.р. – 94,6%, у 1962-1963 н.р. – 96,2%, у 1963-1964 н.р. – 95,9%<sup>29</sup>. Тобто, упродовж десятиліття цей показник був стабільним.

В інституті практикувалася система заохочення, коли кращим студентам надавали іменні стипендії<sup>30</sup>.

Студентських активістів, відмінників, ентузіастів художньої самодіяльності, кращих спортсменів і фізкультурників преміювали путівками. Власник такої путівки впродовж поїздки харчувався за свої кошти, всі інші витрати, включаючи вартість квитка на потяг, проживання тощо, профком брав на себе. Матеріали газети «Радянський студент» повідомляють про екскурсійні поїздки студентів до Москви, Ленінграду, у Закарпаття тощо<sup>31</sup>. Практикувалося відзначення студентів преміями, цінними подарунками<sup>32</sup>.

Водночас, у закладах застосовували різні заходи для покращення успішності. Так, у 1953 р. найнижча успішність була на відділі фізики фізико-математичного факультету (88,4%), особливо на I курсі – 70,6%. Найважче студентам давалися дисципліни теоретичної фізики (викладач – доцент Л. Манакін) і аналітична геометрія (старший викладач В. Савронь). Відповідальність за низьку успішність поклали на викладачів, які «формально поставилися до роботи студентів, не допомагали їм у самостійній роботі, незадовільно контро-

лювали роботу молоді»<sup>33</sup>. У 1957-1958 н.р. найкраще навчалася молодь історико-філологічного факультету. Абсолютний показник становив 96,7%. За ним розташувалися факультети фізичного виховання (91,7%) і фізико-математичний (90,2%)<sup>34</sup>. У наступні два роки успішність фізматівців суттєво зросла<sup>35</sup>. На початку 60-х найгіршу успішність мали студенти новоствореного факультету педагогіки і методики початкової освіти<sup>36</sup>.

Одним із пріоритетів у роботі вишів був розвиток навчально-методичної роботи, яка була спрямована на подальше поліпшення навчально-виховної роботи, на піднесення теоретичного рівня лекційних, практичних, семінарських і лабораторних занять, на допомогу молодим викладачам у підвищенні їхнього науково-методичного рівня. Для поліпшення навчального процесу в інституті було впроваджено різні форми контролю за роботою викладачів і студентів, а саме: попереднє обговорення текстів лекцій, планів семінарських занять; проведення відкритих лекцій, практичних і семінарських занять з подальшим обговоренням їх на засіданнях кафедр; взаємовідвідування навчальних занять викладачами; відвідування лекційних, практичних, семінарських і лабораторних занять викладачів завідувачами кафедр, деканами факультетів, директором та заступником директора інституту; запис окремих лекцій на магнітофон з наступним заслуховуванням та обговоренням їх; вибіркова перевірка роботи кафедр і обговорення результатів перевірки на засіданнях ради інституту<sup>37</sup>.

Важливим засобом контролю за якістю викладання було відвідування і взаємовідвідування занять, результати яких записувалися до кафедральних журналів. З цими записами міг ознайомитися кожний викладач<sup>38</sup>. Проводилася спеціальна перевірка роботи кожного викладача і кафедр в цілому з подальшим обговоренням на засіданні ради інституту<sup>39</sup>.

З метою обміну досвідом у навчальній роботі практикували спільні засідання споріднених кафедр, на яких обговорювали теоретичні та методичні питання, зокрема, розглядали питання методики читання лекцій і проведення практичних занять тощо<sup>40</sup>. На всіх факультетах проводилися методичні наради з питань самостійної роботи студентів, проведення педагогічної практики тощо.

Проводилася робота, спрямована на допомогу молодим викладачам у підвищенні їх методичної майстерності. Форми її були різними, а саме: досвідчені викладачі запрошували молодих викладачів на свої лекції, відвідували їх лекції, семінарські заняття; на засіданнях кафедр читалися доповіді про методику підготовки і проведення лекцій. Молодим викладачам

постійно давали поради з різних навчально-методичних і теоретичних питань<sup>41</sup>.

У першій половині 60-х років помітно зросла кількість і якість наукових й навчально-методичних праць викладачів. Зокрема, з'явилися фундаментальні теоретичні праці, змістовні підручники, навчальні посібники, наукові збірники, цікава довідкова література (словники), стало більше методичних рекомендацій і розробок із навчальних курсів вищих і загальноосвітніх навчальних закладів. Видано низку навчально-методичних праць на допомогу вчителям і студентам вищих педагогічних навчальних закладів<sup>42</sup>.

У педінституті було створено громадський університет передового педагогічного досвіду з урахуванням напрямків підготовки фахівців. Запровадили систему інформування викладачів і кафедр про результати науково-методичних досліджень. У викладацькій практиці застосовували інноваційний метод програмованого навчання. На всіх факультетах було прочитано лекцію «Втілення в роботу шкіл нових форм і методів навчання». Крім того, науково-педагогічні працівники прослухали 20-годинний факультативний курс «Програмоване навчання в школі»<sup>43</sup>.

Після закінчення курсу навчання студенти складали державні екзамени. Напередодні проводилася підготовча робота. Так, для студентів-випускників педінституту читалися оглядові лекції, проводилися групові та індивідуальні консультації, семінари. Були створені всі необхідні умови для самостійної роботи і успішної підготовки до державних екзаменів. У кабінетах були завчасно вивішені списки рекомендованої літератури і зосереджено всю необхідну літературу. Кабінети працювали з 9 до 23 год. Для роботи студентів були виділені спеціальні аудиторії і окремі дні, в які вони звільнялися від академічних занять для самостійної роботи з підготовки до державних екзаменів<sup>44</sup>.

Абсолютна більшість молоді успішно складала екзамен<sup>45</sup>. Хоча мали місце і діаметрально протилежні випадки. Зокрема, у 1959 р. не склали екзаменів 5 студентів<sup>46</sup>; у 1963 р. – 7<sup>47</sup>.

У пропонованій *таблиці 1* покажемо динаміку випуску спеціалістів у педінституті у 1953-1964 рр.

Серед випускників були особи, які виявляючи високу громадську свідомість, їхали працювати далеко за межі України. Наприклад, у 1960 р. 12 випускників історико-філологічного факультету педінституту виявили бажання поїхати на роботу в школи Таджикиської РСР<sup>49</sup>. Наступного року студенти-випускники фізико-математичного факультету вирішили по комсомольській путівці їхати в райони цілинних земель<sup>50</sup>.

Таблиця 1.

**Дані про випуск спеціалістів у педінституті  
у 1953-1964 рр.<sup>48</sup>**

Роки	Всього випущено спеціалістів	У т.ч. денної форми навчання	У т.ч. заочної форми навчання	Отримали диплом з відзнакою
1953	285	159	126	*
1954	*	*	193	*
1955	413	248	165	*
1956	*	*	266	*
1957	*	*	*	*
1958	473	148	325	12
1959	506	191	315	*
1960	539	190	349	18
1961	570	184	386	10
1962	*	163	*	12
1963	*	164	*	14
1964	564	218	346	12

\* Дані не виявлено

Про якість підготовки фахівців надходило чимало позитивних відгуків від низки навчальних закладів областей України. Про помітні успіхи у навчально-виховній роботі інституту зазначалося і на обласному рівні, зокрема у 1960 р. і наступних роках<sup>51</sup>.

Починаючи з 1953-1954 н.р., було започатковано налагодження зв'язків з випускниками інституту та вивчення якості їх роботи в школах Хмельницької області. Здійснювалися вони у формі листування з випускниками і директорами шкіл, в яких вони працювали, а також шляхом безпосереднього знайомства з їхньою роботою в школах. Крім того, окремих випускників запрошували на засідання кафедр інституту, де вони звітували про їхню роботу в школі. Наприклад, таку форму роботи практикували на кафедрі російської літератури. Матеріали про роботу випускників засвідчували, що переважна більшість їх має достатню практичну і методичну підготовку, вміє організувати виховну роботу серед учнів, бере активну участь в громадській роботі у селах. Водночас, були і такі, які виявляли недостатні теоретичні знання і методичну підготовку, на роботі в школі допускали помилки і недоліки як теоретичного, так і методичного характеру. Окремі випускники демонстрували недостатнє вміння організувати позакласну роботу з учнями. Ці недоліки обговорювалися на засіданнях кафедр і раді інституту. Були вжиті заходи для того, щоби в подальшому усунути ці недопрацювання, і забезпечити покращення якості підготовки учителів до школи<sup>52</sup>.

Отже, у період хрущовської «відлиги» сталися зміни у навчальній роботі педінституту: удосконалювалися навчальні плани і програми, що наповнювалися новим змістом освітньої, методичної та виховної роботи. В окремих випадках виникали труднощі з їх виконанням, пов'язані із залученням молоді до збирання врожаю. У роботу вишу впроваджувалися нові ідеї, зумовлені з хрущовськими реформами, зокрема, студенти освоювали поняття господарського розрахунку, увага зверталася на їх політехнічну підготовку. Крім того, у виші проводилася робота щодо реалізації «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і дальший розвиток системи народної освіти в СРСР».

### Примітки:

1. Державний архів (далі – Держархів) Хмельницької області. Ф. Р. 302. Оп. 8. Спр. 275. Арк. 4.
2. Завальнюк О.М., Комарницький О.Б. До історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: довідк.-статистич. матер. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2011. С. 49.
3. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 8. Спр. 99. Арк. 23.
4. Кам'янець-Подільський державний університет: минуле і сьогодення. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2003. С. 114; Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.). Київ: Либідь, 1992. С. 116, 118; Народное образование УССР. Киев, 1988. С. 36.
5. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 7. Спр. 154. Арк. 110; Спр. 192. Арк. 110; Оп. 8. Спр. 83. Арк. 17-18; Спр. 275. Арк. 23.
6. Там само. Оп. 7. Спр. 154. Арк. 110.
7. Там само. Оп. 8. Спр. 244. Арк. 16.
8. Там само. Оп. 8. Спр. 240. Арк. 36, 53.
9. Там само. Оп. 7. Спр. 154. Арк. 110, 114.
10. Там само. Оп. 8. Спр. 285. Арк. 50-51.
11. Солопчук М.С., Комарницький О.Б. Факультет фізичної культури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (1949-2008 рр.): іст. нарис. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. С. 30.
12. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 8. Спр. 83. Арк. 19; Спр. 99. Арк. 18.
13. Філінюк А.Г. Життя, віддане справі: трудова, громадська та науково-педагогічна діяльність Івана Степановича Зеленюка: іст. нарис. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. С. 135.
14. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 8. Спр. 99. Арк. 16.
15. Політехнічне навчання. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Політехнічне\\_навчання](https://uk.wikipedia.org/wiki/Політехнічне_навчання)
16. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 7. Спр. 154. Арк. 111; Оп. 8. Спр. 83. Арк. 20.
17. Там само. Оп. 7. Спр. 192. Арк. 28-30.
18. Там само. Оп. 7. Спр. 192. Арк. 29.
19. Там само. Оп. 8. Спр. 99. Арк. 22.
20. Там само. Оп. 8. Спр. 83. Арк. 21.



21. Там само. Оп. 8. Спр. 275. Арк. 91.
22. Філінюк А.Г. Життя, віддане справі... С. 129.
23. Там само. С. 130
24. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 8. Спр. 99. Арк. 24; Спр. 244. Арк. 30.
25. Там само. Оп. 8. Спр. 99. Арк. 23.
26. Там само. Арк. 26.
27. Там само. Оп. 7. Спр. 154. Арк. 113.
28. Там само. Оп. 7. Спр. 192. Арк. 38; Оп. 8. Спр. 83. Арк. 24; Спр. 99. Арк. 41.
29. Там само. Оп. 7. Спр. 192. Арк. 57; Оп. 8. Спр. 83. Арк. 50; Спр. 112. Арк. 75; Спр. 244. Арк. 91.
30. Там само. Оп. 8. Спр. 240. Арк. 7; Спр. 254. Арк. 20, 40; Спр. 268. Арк. 5, 6, 39.
31. В час літніх канікул... *Радянський студент*. Кам'янець-Подільський, 1959. 11 квітня; 18 путівок на курорти. *Радянський студент*. 1 вересня; Григоренко О. По путівках профспілки. *Радянський студент*. 1958. 1 вересня; Хапіцький М. На кошти профспілки. *Радянський студент*. 1960. 1 вересня.
32. Активістам багатотиражки. *Радянський студент*. 1960. 10 травня.
33. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 7. Спр. 154. Арк. 119.
34. Там само. Оп. 8. Спр. 83. Арк. 50.
35. Там само. Оп. 8. Спр. 99. Арк. 41.
36. Там само. Оп. 8. Спр. 275. Арк. 104.
37. Там само. Оп. 7. Спр. 154. Арк. 112; Спр. 192. Арк. 40.
38. Там само. Оп. 8. Спр. 99. Арк. 20.
39. Там само. Оп. 7. Спр. 154. Арк. 112.
40. Там само. Оп. 8. Спр. 83. Арк. 32.
41. Там само. Оп. 7. Спр. 192. Арк. 42.
42. Там само. Арк. 42; Оп. 8. Спр. 83. Арк. 33; Кам'янець-Подільський державний університет. С. 118.
43. Філінюк А.Г. Життя, віддане справі... С. 138.
44. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 7. Спр. 192. Арк. 71; Оп. 8. Спр. 244. Арк. 96.
45. Там само. Оп. 8. Спр. 244. Арк. 95.
46. Там само. Оп. 8. Спр. 112. Арк. 83.
47. Там само. Оп. 8. Спр. 275. Арк. 17.
48. Там само. Оп. 7. Спр. 192. Арк. 71; Оп. 8. Спр. 83. Арк. 51; Спр. 99. Арк. 45; Спр. 244. Арк. 95; Спр. 259. Арк. 95; Спр. 275. Арк. 107; Спр. 293. Арк. 62; Завальнюк О.М., Комарніцький О.Б. До історії Кам'янець-Подільського національного університету... С. 29.
49. Випускники одержали призначення. *Радянський студент*. 1960. 30 квітня.
50. Александрович З., Лепьохіна А., Шудрова А., Гадомська Є. На цілину! *Радянський студент*. 1961. 4 квітня.
51. Філінюк А.Г. Життя, віддане справі... С. 142.
52. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 7. Спр. 192. Арк. 37.

*В статье прослежены изменения, которые произошли в учебной работе Каменец-Подольского пединститута. В вузе уделяли особое внимание совершенствованию учебных планов и программ, наполнению их необходимым содержанием образовательной, ме-*

тодической и воспитательной работы. Речь идет о новациях, связанных с хрущевскими реформами. В частности, студенты осваивали понятие хозяйственного расчета, особое внимание обращалось на политехническую подготовку студентов.

**Ключевые слова:** институт, обучение, учебный план, занятия, сессия.

Отримано: 05.11.2018 р.

УДК 378.014.53:061.2(477.43)«198/199»

**Олександр Комарницький,  
Юрій Зварич**  
м. Кам'янець-Подільський

### **ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОГО ЖИТТЯ ВИШІВ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 80-х – НА ПОЧАТКУ 90-х рр. ХХ ст.**

У статті йдеться про демократичні тенденції у суспільно-політичному житті вишів Хмельниччини у період перебудови. З'ясовано, що реальному демократичного змісту набуло студентське самоврядування, центральною ланкою реалізації якого була академічна група, студентські деканати, ради гуртожитків. Змінювалися акценти у проведенні політінформації, з'явилися незалежні від партійних структур політклуби. Зазначається, що студенти скористалися активним і пасивним виборчим правом у виборах до союзної, республіканської та місцевих Рад. Частина викладачів, членів Народного Руху України за перебудову, вимагали подальшої демократизації органів вишу та більш ретельного дотримання законодавства республіки. Автори розповідають про жовтневий 1990 року страйк студентів. Піднімалося питання про відновлення Кам'янець-Подільського державного українського університету.

**Ключові слова:** інститут, перебудова, самоврядування, група, вибори.

Перебудовчі процеси, другої половини 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. позначилися на громадсько-політичній діяльності вишів Хмельниччини. Глибока криза в економічній, політичній, ідеологічній та соціальній сферах країни була наслідком кризи у КПРС і її керівництва в цілому. Вихід з цього стану розглядався як нагальна потреба часу. Країна потребувала серйозних зрушень, прискорення науково-технічного прогресу, форсованого соціально-економічного розвитку. У березні 1989 р. на засіданні вченої ради педінституту проректор з навчальної роботи І. Козак з цього приводу зауважував, що слід «чільніше керуватися настановою лютневого (1988 р.) Пленуму ЦК, у постанові якого сказано про необхідність на практиці вчити молодь жити і діяти в умовах демократії, що поглиблю-

ється. З цією метою створювати в навчальних закладах всі умови для відкритості і гласності, взаємоповаги та співробітництва учителів і учнів, професорів і студентів. Виховувати загальну, політичну і правову культуру, культуру соціалістичного демократизму, добиватись глибокого розуміння молоддю конституційних прав і обов'язків громадянина СРСР»<sup>1</sup>.

Демократичні тенденції проникали у середовище комсомольських організацій. Зокрема, очільник комсомольців Хмельницького технологічного інституту (далі – ХТІ) В. Нижник визнав, що комітет комсомолу мав подавати більш дієву допомогу студентам і співпрацювати з ними. Для контролю за його діяльністю було створено раду комсоргів, члени якої мали право вирішального голосу на засіданнях комітету комсомолу. У 1990 р. керівний орган комсомольців вищу запланував створити молодіжний центр, госпрозрахункові центри дозвілля, клубів за інтересами, формування студентських загонів, проведення конкурсів «Міс» і «Містер», КВК, провести заходи з відродження національних традицій, організувати економічний, юридичний всеобуч, службу знайомств «Шанс» тощо<sup>2</sup>.

Період перебудови характеризується розвитком студентської демократії. В 1985 р. у педінституті запровадили студентське самоврядування. Було прийняте відповідне положення. Центральною ланкою реалізації самоврядування була академічна група, що мала такі повноваження: обирати старосту, приймати рішення про звільнення його від обов'язків і вносити про затвердження прийнятого студентським колективом рішення; вносити пропозиції і робити запити в органи адміністрації і громадські організації з усіх питань діяльності академгрупи; висувати кандидатури на присвоєння іменних і персональних стипендій; порушити клопотання перед стипендіальною комісією про призначення стипендій членам групи, які мають задовільні оцінки, а також про призначення добавок до стипендій за активну участь в громадсько-корисній роботі або про позбавлення таких добавок; подавати студентському деканату мотивовану думку з питань заохочення або стягнення студентів групи, відрахування з вишу з причин, не пов'язаних з неуспішністю, атестації і відбору студентів для поглибленої профспілкової підготовки, видачі характеристик, рекомендації для навчання в аспірантурі; вносити пропозиції до профкому і студкому про надання місць у гуртожитку, поселенні і розміщенні в ньому членів академгрупи; вносити попередні пропозиції до комісії з розподілу молодих спеціалістів.

Органами студентського самоврядування виступали також студентські деканати, ради СНТ, гуртожитків, штаби трудових справ, ради любительських об'єднань, клубів за ін-

тересами тощо. Зокрема, до складу деканату входили декан, секретар з організаційної роботи, старости всіх курсів (груп) факультету. Декан та секретар обиралися на звітно-виборних зборах комсомольської організації<sup>3</sup>.

Відповідно до постанови Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, секретаріату ВЦРПС і Секретаріату ЦК ВЛКСМ «Про першочергові заходи з розширення участі студентів в управлінні вищими навчальними закладами» від 17 червня 1987 р. за №435/20-11/Ст7/10а студентів вводили до складу рад інститутів і факультетів<sup>4</sup>. У вченій раді Кам'янець-Подільського сільськогосподарського інституту (далі – СГІ) студенти складали третину<sup>5</sup>. Представникам студентів дозволили бути присутніми на екзаменах, заліках, захисті курсових і дипломних робіт, вносити пропозиції щодо удосконалення цих робіт. Вони мали брати участь у роботі приймальної комісії, комісія з розподілу стипендій і місць в гуртожитку. На факультетах і курсах регулярно проводили збори студентів, на яких обговорювали заходи щодо вдосконалення навчально-виховного процесу, заслуховували і розглядали пропозиції студентів щодо запровадження вільного відвідування лекцій, якості викладання певної дисципліни, заслуховували звіти окремих посадових осіб тощо.

У ХТІ до складу вченої ради входили 29 студентів. Студентський актив брав участь в роботі комісії з розподілу молодих спеціалістів. У складі стипендіальних комісії студенти становили 50% і більше. Призначення стипендій здійснювалося за поданням академічних груп. На всі запити і скарги студентів адміністрація інституту і факультетів давали відповіді упродовж 10 днів. Академгрупи обирали старост групи, або приймали рішення про їх дострокове звільнення, висували кандидатури на присвоєння іменних і персональних стипендій. Студенти через студентський деканат застосовували оперативні заходи громадського і дисциплінарного характеру щодо осіб, які припускалися порушення трудової і навчальної дисципліни<sup>6</sup>. У 1989 р. студент цього вишу О. Поробок у своєму дописі відверто звернув увагу на те, що «необхідно звільнитися від першості комсомолу в управлінні явищами, що відбуваються в студентському житті. Студентські ради повинні мати можливість скликати засідання за першою вимогою студента. Крім цього студради слід наділити правом впливу на прийняття рішень адміністрації (правом «вето»)»<sup>7</sup>.

У пединституті студенти також брали участь у роботі вчених рад інституту і факультетів. Вони були учасниками виборів ректора у січні 1988 р, деканів факультетів. На II-V-x курсах академгрупи переводилися на самоврядування, відповідно звільнивши їхніх кураторів і передавши обов'язки

старостам. Щоправда, у більшості випадків останні фіксували лише пропуски занять, не проводячи відповідної роботи. Мали місце випадки, коли старости йшли на «поводку» студентів, які пропускали заняття. Наприклад, у 1988 р. на студентському суді честі лишили прав на самоврядування російсько-англійську групу на III курсі філологічного факультету. За невміння і небажання виконувати положення про самоврядування, невідповідність до самостійного вирішення питань організації навчання комітет комсомолу лишив прав на самоврядування III курс істфаку<sup>8</sup>.

Мали місце й інші прорахунки в організації студентського самоврядування. Зокрема, 16 грудня 1987 р. на засіданні вченої ради ХТІ у рішенні ради визначалися такі недоліки: «Виборний актив студентських громадських організацій практично не був присутній на екзаменах і заліках і не вніс ніяких пропозицій з вдосконалення практики... Не ввійшло у практику роботи факультетів проведення загальних зборів студентів і професорсько-викладацького складу, слабка роль студентського самоврядування, створення студентських науково-дослідних лабораторій, конструкторського бюро та інших творчих об'єднань. Незадовільно вирішуються питання узагальнення і поширення побуту кращих студентських груп з розвитку студентського самоврядування...»<sup>9</sup>.

Змінювалися акценти у проведенні політінформацій. Доцент кафедри російської мови педінституту Б. Хричиков вважав, що вони не викликали ніякої зацікавленості у студентів, бо за змістом це був лише переказ уже відомих усім фактів у «гіршій формі і без всякого аналізу, просто чиста подача фактів». Назривала потреба змінити саму форму політичного інформування, зробити його цікавішим і змістовнішим. На думку Бориса Васильовича, заслуговували на увагу теми, пов'язані з розповсюдженням наркоманії, з історією інституту, його випускниками. На переконання викладача кафедри української літератури М. Кудрявцева студентам цікаво було б знати про сучасний стан літературного процесу, перебудову у цьому напрямку, про «спливання» забутих імен. Варто було проводити більше зустрічей з письменниками, діячами культури, людьми, які побували за кордоном<sup>10</sup>.

Викладачі-суспільники, реагуючи на зміни, що сталися в ідеології, на початку 1989 р. проводили бесіди-політінформації в академгрупах з таких питань: «Які проблеми хвилюють у першу чергу?», «Політичні події, що викликають найбільший інтерес», «Ефективність викладання суспільних наук у фаховій підготовці», «Перелік політичних тем, з яких ви змогли б сьогодні виступити», «Рівень відчуття перебудови в місті, інституті», «Пропозиції щодо підвищення якості навчання й вихо-

вання». Під час бесід виявилось, що студентів-істориків і філологів українського відділу найбільше турбували теми виборів народних депутатів, Народного руху за перебудову в Україні. Студентство схилилося до того, що перебудовчі процеси здійснювалися повільно і частково. У свою чергу, студенти російського відділу філологічного факультету негативно висловилися щодо надання українській мові статусу державної, перебудову відчували у «збільшенні двійок на екзаменах, відсутності єдності слова і діла». Студенти фізико-математичного і педагогічного факультетів досить скептично оцінювали досягнуте, критикували роботу обласного і міського керівництва. Вони виступали також за зменшення регламентації різних обов'язкових виховних заходів<sup>11</sup>.

У цей період у республіці з'явилися незалежні від партійних структур політичні клуби, що ставили за мету ведення агітаційної і пропагандистської роботи серед широких мас населення. У 1985 р. з ініціативи студента II курсу педінституту С. Бабія було зорганізовано дискусійний політклуб «Планета» (1985-1989 рр.), куди, окрім самого ініціатора, ввійшли його однокурсники Ю. Байдюк, М. Лазарович, В. Нестеренко, К. Тимчук. На його засіданнях розглядалися питання внутрішньої і зовнішньої політики КПРС, важливі документи і події. Голова ради клубу Ю. Байдюк виносив на обговорення дискусійні проблеми<sup>12</sup>. У 1987 р. політклуб очолив С. Бабій. У складі організації було 15 молодих лекторів. Тоді ж група звернулася до міськкому ЛКСМУ з пропозицією проведення пропагандистської роботи в молодіжних колективах міста. Лише з листопада 1986 р. по березень 1987 р. політгуртківці відвідали СШ № 1, 2, 14, харчовий технікум, технічні училища № 5 і 6, смт. Чемерівці, а також у гуртожиток №4 інституту<sup>13</sup>. Виступаючи в багатьох колективах міста та області, члени політклубу гостро критикували партійно-державне керівництво республіки, передусім першого секретаря ЦК КПУ В. Щербицького, що не лише пленталося у хвості демократичних змін, але й чинило їм всілякі перепони, ознайомлювали з «білими плямами» української історії, засуджували дискримінаційну політику щодо української мови. Діяльність «Планети» не могла не зацікавити КДБ, який почав відстежувати виступи її членів. Зокрема, свідченням цього стала так звана нарада комсомольського активу м. Кам'янець-Подільський, де начальник місцевого відділення КДБ звинуватив політклуб «в ідейно невизриманих вчинках у виступах перед учнівською молоддю» та іншій крамолі. Найбільше обурення захисника режиму викликали деякі вислови М. Лазаровича. Так, під час одного із засідань політклубу на запитання, що таке СРСР, студент зауважив, що ця аббревіатура поки що не відповідає змістові.

Бо владу Радам ще тільки збираються повертати, дійсний соціалізм несумісний із командно-адміністративними методами господарювання, та й статус республік як державних одиниць вельми невизначений. Нелояльною з погляду провінційного кадебіста була й відповідь Лазаровича на запитання про віру в Бога: «Кожна людина в щось вірить. І добре, коли це віра у щось величне і світле. Я глибоко переконаний, що краще віра в Бога, ніж зневіра й цинізм»<sup>14</sup>. М. Лазарович зініціював організацію збору підписів за надання українській мові державного статусу. Така неординарна подія сталася в Кам'янці-Подільському 27 листопада 1988 р. на міському ринку. Про цю акцію детально йдеться в одній із статей М. Лазаровича<sup>15</sup>.

У 1988 р. студенти факультету фізичного виховання організували дискусійний клуб «Олімп», який став частим гостем у колективах міста. На факультеті було створено і клуб воїнів-інтернаціоналістів, який проводив прес-конференції для студентів інституту<sup>16</sup>.

У 1989 р. в педінституті працювали вже 5 політклубів. Того ж року на обласному огляді-конкурсі дискусійних політклубів, організованому Хмельницьким обкомом ЛКСМУ, кращим був визнаний один з клубів педінституту «Не бійся!». Кістяк клубу становили студенти-історики А. Заводовський, О. Буца, А. Степанець, А. Кукіза<sup>17</sup>. Перший з них у жовтні 1989 р. за результатами голосування учасників злету студентів вишу став делегатом Всесоюзного студентського форуму, який відбувся у Москві<sup>18</sup>. Учасником цього зібрання був і студент ХТІ О. Поробко<sup>19</sup>.

Заступник секретаря комітету комсомолу В. Тимченко, характеризуючи діяльність політклубу, писав: «На мій погляд під [його] назвою розуміється те, що члени клубу спроможні провести розмову на будь-яку тему і докопатися до інституту. «Не бійся» немовби закликає аудиторію до розкутості». Політклубівці ретельно готувалися до зустрічей у виробничих колективах, навчальних закладах. Але були випадки, коли доводилося виступати і без підготовки, експромтом говорити про внутрішню і зовнішню політику СРСР, міжнародні питання, авторитет комсомолу, соціальні і моральні молодіжні проблеми. Допомогали багаж знань і досить широка обізнаність. Спочатку дискусія зав'язувалася немов би серед самих членів клубу. А коли аудиторія «розжарювалася», ведучий з мікрофоном спускався зі сцени в зал і запрошував до розмови глядачів. Секретар партійного комітету інституту М. Кукурудзяк зазначав: «Приємно, що за прикладом нашої молоді в Кам'янці-Подільському почали утворюватися й інші дискусійні політклуби: в загальноосвітніх школах, технічних училищах, виробничих колективах. Нині їх уже кілька десятків. Наші політбій-

ці вважають своїм обов'язком подавати їм усіляку підтримку». Студенти-активісти забезпечували методичне керівництво, нікому не відмовляли у практичній допомозі<sup>20</sup>.

У ХТІ у 1986 р. працювали 3 політичних та інтернаціональних клуби у складі 297 студентів<sup>21</sup>.

Вагомим свідченням зростання суспільно-політичної активності студентства була його участь у виборах до союзної, республіканської та місцевих Рад. Найбільших успіхів у цій царині домогся студент історичного факультету КПДП І. Павлевич, якого у 1989 р. обрали народним депутатом СРСР. Трохи раніше, в 1987 р., депутатом Кам'янець-Подільської міської ради народних депутатів було обрано М. Лазаровича<sup>22</sup>.

Виші почали налагоджувати контакти із європейськими закладами вищої освіти. Зокрема, СГІ розпочав співпрацю з Польською сільськогосподарською академією. Зокрема, у 1989 р. до Кам'янця-Подільського прибули польські викладачі і студенти, які мали запозичити досвід своїх українських колег. Щоправда, ректор М. Самокиш доволі критично оцінив цей захід: «Ми прийняли студентів і викладачів і по-суті ці 20 днів пішли на екскурсії, на спекуляцію, виставки і т.д., але тільки не на навчання. Жодного дня вони не працювали і нічого не заробили. А наука наша втратила 5 тис. крб.». Нічого хорошого не навчилися і кам'янецькі студенти, які на запрошення польської сторони перебували у Польщі<sup>23</sup>.

У 1986 р. у педінституті було відновлено студентський театр епіграм і мініатюр (СТЕМ). Крім виступів на інститутській сцені у 1987 р. він взяв участь в огляді таких же колективів з вишів Одеси, Дніпропетровська, Вінниці та інших міст України<sup>24</sup>. Такий же театр працював у ХТІ (він мав назву «Юмодес»), який очолював викладач М. Лук'янюк. У 1986 р. він здобув звання «народний». Крім цього, театр регулярно ставав лауреатом республіканських конкурсів. У виші він традиційно проводив «Гуморини»<sup>25</sup>.

У середині 80-х рр. відродився кавеєнівський рух. Значних успіхів досягла команда КВК педінституту «Чорна кішка». У 1990 р. вона перемогла на перших обласних змаганнях і на фестивалі «Золотий вовк» у м. Тамбові. До складу команди входили А. Заводовський, В. Газін, О. Жезицький, О. Карнафель, Н. Мацкайло, В. Латер, В. Батошний та ін.<sup>26</sup>.

У долі України особливе місце займає початок 1990-х років. Долаючи нескінчену низку кризових явищ, українці заявили про бажання будувати свою суверенну державу, самостійно шукаючи як шляхи, так і механізми їх розвитку. Звідси висока активність на місцях, пробудження ініціативи. Саме у цей період починається бродіння в рядах КПРС. Ряд викладачів вийшли з рядів партії, частина з яких підтримали плат-



форму Народного Руху України. Прийняття «Декларації про державний суверенітет України», Закону України «Про економічну самостійність» не могли не знайти відгуку на засіданнях вчених рад. Так, 30 серпня 1990 р. проректор з наукової роботи СГІ професор В. Яблонський запропонував 1 вересня на першому занятті розповісти про суверенітет країни, економічну незалежність і пояснити, щоби кожна молода людина відчувала причетність до цієї справи. Він звернув увагу на недостатню реалізацію Закону про державний статус української мови. Зокрема, у коридорах вишу на стендах панували багатомовність і неграмотність<sup>27</sup>. Ректор М. Самокиш не був таким категоричним. Він підійшов до оцінки цих подій дещо обережно: «Суспільно-політична ситуація у країні різноманітна, але нам її не зупинити... Нам треба зробити так, щоби не було ніяких суперечок між різними платформами. Наше головне завдання готувати висококваліфікованих спеціалістів і не головне, на якій він стоїть позиції. Нехай вони зустрічаються поза стінами інституту і відстоюють свої платформи»<sup>28</sup>.

22 вересня 1990 р. до ректора СГІ М. Самокиша з листом звернулися члени Народного Руху України за перебудову А. Корженівський, В. Дашко, О. Барищук, В. Смолінський щодо подальшої демократизації вишу та більш ретельного дотримання законодавства республіки. Вони вимагали вивести зі складу вченої ради представників громадсько-політичних організацій – секретаря парткому інститутської організації КПУ, секретаря комітету АКСМУ/МДС. При розгляді кандидатур на ту чи іншу посаду повинні були враховуватися виключно професійні якості людини, а не її політичні орієнтації. Рухівці повідомляли, що єдиною офіційно зареєстрованою громадсько-політичною організацією був НРУ, а тому до складу вченої ради мав входити представник Руху. Водночас, вони, змагаючись за повну деполітизацію керівних установ інституту, не наполягали на участі у роботі ради. Вимагали передачі інституту приміщень, які займали партійний і комсомольський осередки. Крім того, останні мали відшкодувати вишу всі видатки, пов'язані з експлуатацією цих приміщень від дня заснування інституту. Інститут не повинен був фінансувати із свого бюджету виготовлення будь-якої політичної агітації. Вимагалось із коридорів, аудиторій вилучити пропагандистські матеріали будь-якого політичного змісту<sup>29</sup>.

Лист було розглянуто на засіданні вченої ради 25 жовтня 1990 р. Він викликав поляриність думок. Ректор повідомив, що при комплектуванні вченої ради у виші керувалися нормативними актами Державного комітету народної освіти СРСР, який регламентував членство представників осередків КПУ і АКСМУ, профспілкової організації. Логічно, що мож-

на було включити й представників інших громадських організацій, але законно зареєстрованих таких організацій у виші не було. Ректор закликав усіх членів вченої ради, незважаючи на свої погляди, не переносити політичну боротьбу на студентів, оскільки їм зараз важко розібратися з політичною ситуацією: «Я завжди буду зі студентами, але я хотів би попросити тих, хто підмовляють студентів своїми фразами, діями згадати, що наші батьки і прадіди громили все підряд за одну ідею, тепер ми грамотні внуки і правнуки громимо все те, тільки у зворотному напрямку... Давайте краще не громити, а будувати, робити щось корисне для інституту, для себе, для друзів, мами, тата і т.д. Давайте думати всі як краще організувати навчання».

Студент IV курсу Д. Підгородецький виступив за те, щоб членів парткому у вченої раді не було. Певною мірою підтримали студента викладачі А. Пахолок і В. Гищук. Перший з них згадував, що перебуваючи у Краківській академії, він дізнався, що у виші було 5 осередків політичних партій. Тому «нічого страшного не буде, якщо в нас будуть зареєстровані інші партії». В. Гищук зазначав, що те, що студенти сьогодні проявляють політичну активність, ми повинні тільки вітати. «Досить нам вирощувати тих, що говорять – так як потрібно, хто піднімає руку як потрібно». Він був переконаний, що «партком це не просто партком. Це структура, яка вирішує кадрові питання, яка утримується за рахунок інституту... Потрібно розібратися. Яке місце партком займає в навчальній, науковій і виховній роботі». Перед присутніми виступив і член «страйкового комітету» А. Андреев, який повідомив, що комітет співпрацює з усіма організаціями в інституті, формальними і неформальними, і конфронтувати не буде ні з ким і буде функціонувати на «здорових началах». Організація висувала вимогу відмінити державні екзамени з суспільних наук, всі оголошення і вивіски писати українською мовою. Поступово студенти мали засвоїти українську мову. Заслухавши виступи, вчена рада ухвалила: «1. Рада працює відповідно до наказу Держкомітету народної освіти СРСР від 7.07.89 р. №565 і змін не вимагає. 2. Рада відкрита для всіх організацій, що працюють в інституті, і представляють інтереси студентів чи працівників. 3. Рекомендувати авторам заяви звернутися у Держкомітет народної освіти СРСР з пропозицією про внесення відповідних змін в інструкцію про склад ради...»<sup>30</sup>.

16 жовтня 1990 р. в Кам'янці-Подільському відбувся загальноміський страйк студентів на підтримку голодуючих студентів у Києві<sup>31</sup>. На вимогу пікетуючих студентів президія Кам'янець-Подільської міської ради вперше на теренах Хмельниччини підняла перед будинком Рад національний

жовто-блакитний прапор<sup>32</sup>. Студентські страйки та голодування, які пройшли в державі, привели до відставки уряду<sup>33</sup>.

У ХТІ страйк студентів викликав осуд вченої ради, члени якої 17 жовтня 1990 р. зібралися на своє екстрене засідання, де заслухали інформацію ректора про те, що заняття в інституті не проводилися, внаслідок чого вишу нанесено збитки у 10 тис. крб. Зазначалося, що активну участь в організації страйку взяв депутат міської ради народних депутатів, завідувач кафедри технології металів Г. Сіренко (нині – професор, доктор технічних наук, академік, заслужений діяч науки і техніки України, дійсний член Академії технологічних наук України, завідувач кафедри неорганічної і фізичної хімії Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника)<sup>34</sup>, який спільно з Л. Бірюком розклеював листівки, агітував не йти на заняття і тим самим підтримати голодуючих студентів у Києві. Студенти підтримали ініціативу і пікетували навчальний корпус № 4. Такі дії і листівки, на думку членів ради, мали «антивиховний характер». Викладач В. Ройзман був ще відвертіший: «Де були адміністрація, партком, коли це все готувалися. Віжки відпущені не тільки у нас, а й у всій країні». Молодь підтримав лише один виступаючий – Г. Піскорський («Пора відмовитися від повчань студентів, а прислухатися до них, можливо вони праві. В чомусь погодитися і направити в потрібну течію». Врешті, абсолютну більшість пристали на пропозицію ректора Р. Сіліна: «Нам нанесені збитки і ми не можемо з цим змиритися. Деканам звернути увагу на відновлення кураторства. Вченій раді звернутися до міської ради народних депутатів із засудженням неетичної поведінки депутата Сіренка Г.О. Студентам відпрацювати пропущені заняття»<sup>35</sup>.

На початку 90-х рр. почали піднімати питання про відновлення Кам'янець-Подільського державного українського університету. 22 жовтня 1990 р. на філологічному факультеті провели вечір, присвячений заснуванню у 1918 р. українського університету. На цьому заході вперше заговорили про вклад в історію, освіту і культуру державного і церковного діяча, видатного вченого, першого ректора І. Огієнка. 28 листопада рада факультету прийняла відповідне рішення<sup>36</sup>. 3 грудня 1990 р. на засіданні вченої ради педінституту розглянули пропозицію декана філологічного факультету Є. Сохацької про надання інституту статусу університету і присвоєння йому імені Івана Огієнка. Учасники засідання ухвалили вивчити це питання, а «питання надання інституту статусу педагогічного університету вважали передчасним»<sup>37</sup>.

25 січня 1991 р. на засіданні вченої ради СГІ, на якому розглядалося питання про розробку статуту інституту, викла-

дач В. Гишук запропонував колегам акцентувати свою увагу на ідеї утворення чи відновлення Подільського університету. Він зазначав, що університет, який раніше існував, дав путівку в життя і педінституту: «Я рахую, що це наша [з педінститутом] загальна ідея і реальна». В. Гишук поінформував присутніх, що в Кам'янці-Подільському створено групу, що мала займатися цим питанням<sup>38</sup>.

Таким чином, перебудовчі процеси позначилися на громадсько-політичній діяльності вишів Хмельниччини. Демократичні тенденції проникали у середовище комсомольських організацій, реального демократичного змісту набуло студентське самоврядування, центральною ланкою реалізації якого була академічна група, студентські деканати, ради гуртожитків. З'явилися незалежні від партійних структур політклуби, що ставили за мету ведення агітаційної і пропагандистської роботи серед широких мас населення. Студенти скористалися активним і пасивним виборчим правом у виборах до союзної, республіканської та місцевих Рад. Виші почали налагоджувати контакти із європейськими закладами вищої освіти. Частина викладачів, які вступили до Народного Руху України за перебудову, вимагали подальшої демократизації органів вишу та більш ретельного дотримання законодавства республіки. У жовтні 1990 р. студенти вишів Хмельниччини підтримали побратимів, які голодували у Києві. Почали піднімати питання про відновлення Кам'янець-Подільського державного українського університету, який функціонував у 1918-1921 рр.

### Примітки:

1. Відомчий архів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (далі – ВА КПНУ імені І. Огієнка). Протокол №4 засідання вченої ради інституту від 30 березня 1989 р. Арк. 4.
2. Нижник В. Є досвід! *Корчагінець*. Хмельницький, 1990. 11 лютого.
3. Положення про студентське самоврядування Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту ім. В.П. Затонського. *Радянський студент*. Кам'янець-Подільський, 1988. 19 січня.
4. Державний архів (далі – Держархів) Хмельницької області. Ф. Р. 6151. Оп. 1. Спр. 936. Арк. 151.
5. Бахмат М., Алещенко М. Подільський державний аграрно-технічний університет. Кам'янець-Подільський, 2005. С. 119.
6. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 6151. Оп. 1. Спр. 936. Арк. 151-152.
7. Поробко О. Більше уваги питанням соціальним. *Корчагінець*. 1989. 29 жовтня.
8. ВА КПНУ імені І. Огієнка. Протокол № 7 ... від 30 травня 1988 р. Арк. 12-13.
9. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 6151. Оп. 1. Спр. 936. Арк. 152.

10. Рішення зборів комсомольського і профспілкового активів філологічного факультету. *Радянський студент*. 1989. 7 грудня.
11. ВА КПНУ імені І. Огієнка. Протокол № 4 ... 30 березня 1989 р. Арк. 3-4.
12. Бабій С. Діє політклуб «Планета». *Радянський студент*. 1986. 27 лютого.
13. ВА КПНУ імені І. Огієнка. Протокол № 5 ... від 28 травня 1987 р. Арк. 21-22.
14. У Кам'янці на риночку... *Листок прес-служби УГС*. 1989. Ч. 64 (3 лютого).
15. Лазарович М. Українське студентство історичного факультету Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту в контексті горбачовської перебудови. *Гуманітарна освіта у вищій школі: історичний досвід, проблеми та перспективи*: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. / [редкол.: С. Копилов (голова, наук. ред.), О. Завальнюк, В. Дубінський та ін.], Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2018. С. 165-169.
16. ВА КПНУ імені І. Огієнка. Протокол № 7 ... від 30 травня 1988 р. Арк. 14.
17. Адреса досвіду – Кам'янець-Подільський. *Радянський студент*. 1989. 9 вересня.
18. Бараховська Н. Хто поїде до Москви? *Радянський студент*. 1989. 5 жовтня.
19. Поробко О. «І нам надали слово». Олег Поробко, студент ХТИБО, був делегатом Всесоюзного студентського форуму. *Корчагінець*. 1989. 27 грудня.
20. Адреса досвіду – Кам'янець-Подільський...
21. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 6151. Оп. 1. Спр. 754. Арк. 15.
22. Лазарович М. Українське студентство... С. 166.
23. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 195. Оп. 6. Спр. 253. Арк. 176.
24. Протокол №5 ... від 28 травня 1987 р. Арк. 23.
25. Представляємо учасників зустрічі. *Корчагінець*. 1986. 18 жовтня.
26. Нагорода переможцям. *Радянський студент*. 1990. 12 квітня; Тимченко В. Перемогла «Чорна кішка». *Радянський студент*. 24 травня.
27. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 195. Оп. 6. Спр. 356. Арк. 122.
28. Там само. Арк. 124.
29. Там само. Арк. 143-144.
30. Там само. Арк. 126-132.
31. Рибак І.В. Демократичні процеси у Кам'янці-Подільському в кінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. *Кам'яниччина в контексті історії Поділля*: наук. зб. / [редкол.: Л.В. Баженов (відп. ред.), С.О. Борисевич, І.С. Винокур та ін.], Кам'янець-Подільський, 1997. Т. 1. С. 41.
32. Рибак І.В. Хмельниччина від найдавнішого часу до сьогодні: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2002. С. 130.
33. Вахмат М., Алещенко М. Вказ. праця. С. 116.
34. Сіренко Геннадій Олександрович. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Сіренко\\_Геннадій\\_Олександрович](https://uk.wikipedia.org/wiki/Сіренко_Геннадій_Олександрович)

35. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 6151. Оп. 2. Спр. 56. Арк. 145-147.
36. Прокопчук В.С. Перші кроки Центру огієнкознавства. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: наук. зб. Серія історична та філологічна* / [редкол.: О.М. Завальнюк (гол.), Є.І. Сохацька (відп. ред.), М.С. Тимошик та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. на. ун-т ім. І. Огієнка, 2005. Вип. II. С. 229-230.
37. Держархів Хмельницької обл. Ф. Р. 302. Оп. 12. Спр. 338. Арк. 121.
38. Там само. Ф. Р. 195. Оп. 6. Спр. 450. Арк. 4-5.

*В статье речь идет о демократических тенденциях в общественно-политической жизни вузов Хмельницкой области в период перестройки. Выяснено, что реального демократического содержания приобрело студенческое самоуправление, центральным звеном реализации которого была академическая группа, студенческие деканаты, советы общежитий. Менялись акценты в проведении политинформаций, появились независимые от партийных структур политклубы. Отмечается, что студенты воспользовались активным и пассивным избирательным правом на выборах в союзный, республиканский и местные Советы. Часть преподавателей, членов Народного Руха Украины за перестройку, требовали дальнейшей демократизации органов вуза и более тщательного соблюдения законодательства республики. Авторы рассказывают об октябрьской 1990 года забастовке студентов. Поднимался вопрос о восстановлении Каменец-Подольского государственного украинского университета.*

**Ключевые слова:** институт, перестройка, самоуправление, группа, выборы.

Отримано: 01.11.2018

# ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

УДК 37.091.312+37.091.31-059.1

*Володимир Газін  
м. Кам'янець-Подільський*

## ПЕДАГОГІКА: ІНДИВІДУАЛЬНА VS КОЛЕКТИВНА

*У статті визначається особистий погляд автора на педагогіку як науку. Звертається увага на питання системи методів навчання й виховання та практику їх реалізації в освітній і виховний процес у школі. Акцентується на ролі індивідуального підходу в питаннях освіти та виховання.*

**Ключові слова:** педагогіка, методи навчання, методи виховання, індивідуальний підхід, педагогічна майстерність, самовиховання.

В останні дні літа для учнів починається переддень нового навчального року Для більшості сімей, пов'язаних зі школою, її правилами та вимогами щоденних турбот додається процес навчання, у якому складається традиційний поділ праці між батьками та учнями, з одного боку, й педагогічними колективами, з другого, як цілком погоджений та узаконений традиціями поколінь консенсус буття. Якщо в навчанні пріоритет вчителів визначальний і незаперечний (рідко, які батьки відважуються на організацію й самостійне ведення навчання своїх дітей, оскільки треба володіти глибокими знаннями всіх шкільних дисциплін), то у вихованні, де процес безперервний, повсякденний, незалежно від днів і місяців року, місця перебування учня (школа, дім, вулиця), і цілодобовий та систематичний, батькам відводиться виключна роль, але, зрозуміло, не без участі й допомоги школи, яка не тільки вчить певним програмним предметам, але й сама зобов'язана вивчати можливості й особливості кожного окремого учня як суб'єкта й індивіда, що, як правило, відзначається унікальністю в діапазоні від великого плюса до великого мінуса. Якщо так можна окреслити завдання виховання від «А» до «Я». Навколо цього питання, замість налагодження погодженої роботи між двома інституціями виховання підростаючого покоління у стилі «модус вівенді», й сьогодні йде практично дискусія між школою і сім'єю. Виховання річ тонка й делікатна, а деяким сім'ям і не під силу. Часто батьки, щоб захиститись від докорів власної

совісті, бажання оправдати себе або зняти з себе відповідальність, вдаються до тактики інсинуацій і часто з їх уст може зірватися: «Я його (її) годую, одягаю, а школа має вчити й виховувати». Вчити – дійсно її головне завдання, а ось щодо виховання, то тут кардинально інший порядок. Основна відповідальність тут покладається на батьків, бо, як правило, вони гордяться вихованими дітьми, разом з ними пожинають плоди спільного життя й роботи.

На процесі виховання позначається низка таких важливих чинників, як повна чи неповна сім'я, злагожденість чи відмінність у системі підходів до виховання з боку матері й батька, вплив оточуючого середовища, вибір дітьми друзів тощо. Справа не з простих. Нерідко чується у вчительському середовищі: «А що ви хочете? Там одна мати або один батько». Так, це фактор суттєвий і безперечно впливає на повноцінне виховання дітей. Разом з тим, виховна політика батьків має бути продуманою і зваженою на перспективу. Але не надто дивовижно й прискіпливою, що відштовхує дітей від власної самостійності як важливої ознаки особистості. Дуже часто така позиція повертається неочікуваним. Втрачається природний зв'язок між батьками й дітьми. Останні закриваються, не йдуть на відвертість. Вихід – у варіанті співучасті батьків та дітей, спрямованій на створення атмосфери дружби й взаємоповаги. Тоді в сім'ї не тільки батько дає поради сину, але й син багато чого доброго може підказати батькові. Альянс рівності, довір'я і дружби – величезний плюс системі злагоди в сімейному колі.

У цілому ж історія навчання й виховання давня як організований світ, збігається з часом становлення й розвитку людської цивілізації. Педагогіка, особливо в давні часи, була, тісно пов'язана з філософією. Такі античні постаті як Піфагор, Геракліт, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель займалися не лише проблемами пізнання реалій світу, випромінювали світло мудрості, але й вправлялися в освіті, навчали учнів, серед яких відомі історичні особи. Так Аристотель три роки вчив і виховував знаменитого полководця Олександра Македонського.

Разом з привнесенням античного світу, в основу сучасної педагогіки лягли праці й діяльність таких педагогів-дослідників проблем навчання й виховання як Ян Амос Коменський (1592-1670), який розробив класно-урочну систему організації навчання; Йоганн Генріх Песталоцці (1746-1827), який справедливо вважав, що від освіти й виховання залежить рівень розвитку суспільства; Костянтин Дмитрович Ушинський, що бачив педагогіку в нерозривному зв'язку з філософією, історією, психологією, анатомією та фізіологією людини; Василь Олександрович Сухомлинський (1918-1970), який будував свою систему навчання й виховання на принципах гуманізму.



Багато уваги приділяв формуванню світогляду учня. Прийшов до висновку, що дитина не тільки пізнає світ, але й сама себе.

Слово «педагогіка» походить від грецьких слів «paidos» (дитина) і «ago» (веду). Зазвичай в освітніх колах домінує визначення: педагогіки як науки про навчання й виховання дітей, що є путівником системи соціального становлення підрастаючого покоління. При цьому спеціалісти галузі діляться, щонайменше, на дві групи в сенсі ставлення до педагогіки. Одні вважають її цілісною наукою соціального спрямування. Гадається, з цієї причини в Україні навіть існує Академія педагогічних наук. Друга група освітян на педагогіку як науку дивиться з певною часткою скепсису, вважає, що її практичне застосування зводиться до великої кількості прийомів і методів, спрямованих на мільйони юних індивідів, які так різні. Інакше кажучи, сумніваються в наявності певного типу закономірностей, які б утверджували її як науку. Для них вона – сукупність методів навчання й виховання, в яких останні існують у нерозривній єдності й підпорядкованості одне одному, як дві складові одного й того ж соціального процесу.

Навчання, на відміну від виховання, більш конкретизоване й стандартизоване поняття для всіх, що спирається на розум і мислення. А виховання є «складний багатогранний процес формування особистості, створення оптимальних умов для її фізичного, психічного та соціального розвитку» через пізнання реалій світу та оволодіння вмінням достойно представляти себе в ньому як індивіда. Воно, таким чином, похідне, підпорядковане, оскільки бути вихованим, тобто охайним, увічливим, культурним, привітним... всього цього треба навчитися, усе це потрібно освоювати. Тут навчання і виховання виступають як невіддільні елементи, що взаємодіють в єдності. Набір необхідних у кожному окремому випадку навчально-виховного процесу інструментів різний і відмінний. Виявляється, що до кожного окремого учня (учениці) вимагається застосування індивідуального набору методів навчання й виховання. Педагогіка є їх сукупністю, вдало підбраною під індивідуальність суб'єкта навчання та виховання. Інакше кажучи філософія педагогіки – це тисячі й тисячі методів, а тому набагато частіше користуються поняттям «методика», ніж «педагогіка».

І все-таки, педагогіка, яка мало тягне на статус науки, тим не менше завжди до послуг у ролі методів навчання й виховання, які більш індивідуальні, ніж колективні.

У радянській школі час від часу, хвилеподібно, з міністерства освіти й Академії педагогічних наук лунали команди усьому багатотисячному корпусу освітян негайно переходити на вивчення і впровадження в практику педагогічної роботи методи роботи вчителів-новаторів таких, як Амонашвілі Ш.О.,

Волков І.П., Гузик М.П., Ільїн Є.М., Лисенкова С.М., Шетинін М.П., Захаренко О.А., Шаталов В.Ф. чи там на якийсь уже узагальнений досвід (донецький, липецький тощо). Однак усі вчителі різні, як й учні, яких вони навчають, і в цьому не тільки правда, але й велике щастя. Шалва Амонашвілі міг працювати тільки так, як це здатний практикувати тільки Амонашвілі. Сила Амонашвілі як педагога була в тому, що він розумів дітей. Ніхто інший не натягне на себе рядно знань і методів Амонашвілі. Тому що він не Амонашвілі. Він може працювати лише так, як може він. Однак вдосконалювати свої підходи й особисті методи, як це робив Амонашвілі, він теж може й прагне до цього. І він теж прийде до втілення мети цілісно озброювати учнів знаннями лише іншими, але своїми вивіреними методами. У навчанні та вихованні, як і в науці, немає єдиного шляху. У вчителів-новаторів, скоріше, треба вчитися натхнення й заповзятості. А пошук свого вдалого шляху це і є майстерність. І заганяти всіх на одну стежку це виглядатиме заборону розвитку педагогічної майстерності, звуженням і зведенням її до спрощення, що врешті-решт веде до консервації сукупності педагогічних методів. А життя на місці не стоїть, знаходиться в постійному русі й розвитку. І чим далі більше вимагає освоєння як підростаючим поколінням, так і взагалі всім суспільством усе нових і нових знань заради поглиблення практичної діяльності у розвитку виробництва, його технологій. Потрібен відбір знань для певного типу учнів та й самих учнів для вивчення їх. Скажемо так, як показує практика у класі є два-три учні (може виявитися, а може й ні) які здібні до математики. Всі інші просто копіюють плоди тих, що кохаються в математиці. Значить потрібні математичні школи. Інші мають вивчати математику лише в обсязі практичного повсякденного використання. Уроки математики для них втрачений час, час нудьги й розбещення неробством, уроком як можна щось вкрасти, присвоїти чуже.

Сума знань, які потрібно засвоїти пересічному учню постійно змінюється, наростає разом з розвитком науки, технології виробництва. Це ніскільки не означає, що те, що давалося учням в середні віки застаріло й пішло в минуле. Є речі, яких треба навчати в школі, без яких аж ніяк не обійдешся, оскільки вони вічні, завжди так необхідні в майбутньому дорослому житті. Я не пам'ятаю, щоб коли-небудь у школі навчали учнів, як вести себе з дорослими, з батьком і матір'ю, дідусем і бабусею, як економити гроші, на що їх тратити, як дотримуватися чистоплотності, прибирати хату чи квартиру, зустрічати гостей тощо.

До кожного учня потрібний абсолютно інший підхід, як і до всіх останніх. Ці підходи можуть бути різними, але вони

здатні у майбутньому навчанні й вихованні дати позитивний ефект. Однак ніхто не застрахований і від негативного. Останній варто прорахувати й уникнути. Зокрема, в моїй педагогічній практиці був випадок, який не назвеш лагідним у виховному моменті. Він був спонтанний і прийнятий не продуманим рішенням, а інтуїтивним, спонтанним.

У п'ятому класі, де я навчав учнів арифметики, серед яких чомусь був один на 3 роки старший усіх інших у класі. Вчителі-старожили школи мене попередили, що там є такий собі Стах, який «веде уроки по-своєму», доводячи вчительок до сліз. Уже на першій половині уроку я отримав нагоду переконатися в цьому. Стах, який відрізнявся від усіх ростом і виглядом набагато старшого однолітків в класі, раптом встає із задньої парті і йде до передньої. Я запитую «Стах, ти куди йдеш? Сядь на своє місце». Він так само спокійно відповідає, шукаючи моєї згоди: «Піду, дам у вухо он тому, а потім сяду на місце». Такої спокійної зухвалості я досі не зустрічав. Моя відповідь була несподіваною не тільки для Стаха й класу, але й для мене самого. Клас завмер. Черговий вибрик учня, що верховодив у класі. Й не на багато старший нього вчитель, який мусить утверджувати серед них своє кредо, знаючого предмет і здатного тримати клас в робочому стані. Інакше навчання ефекту не матиме. Я зробив кілька кроків йому назустріч, піймав його за грудки. І сильно рвонув його корпус вниз. Стах, не чекаючи цього, не встиг навіть згрупуватися. Його ноги стрибнули вперед, ніяк не захищена сідниця плюхнулася, очевидно боляче об підлогу. І він тихенько, але чутно на весь клас, заскиглив. Клас відповів загальним видихом і двома колективними словами: «Стах плаче». Стах, грізний Стах, який наводив на весь клас жах, тримав його в кулаку негайними розправами, раптом заплакав. Я йому допоміг піднятися, відвів на місце, посадив. При цьому подумав, що виховний момент був жорстоким. Але ефект, навіпаки, став позитивним. Стах ніколи більше не ходив по класу, щоб давати комусь у вухо, когось лякати, когось займати позицію скраю – нічого не бачу, нічого не знаю, наводити страх. Подальшої долі Стаха не знаю. Але впевнений, що після цього випадку, який вкарбовується в пам'ять назавжди, став іншим, кращим. Навіть пройшовши такий шлях.. далекий від суцільної педагогіки. Як бачимо, педагогіка буває різною від високоморальної й чистої до жорсткої і досить часто неприйнятної світом навчально-виховної цивілізації.

Для того, щоб працювати індивідуально з кожним учнем, вчителю варто б завести його навчально-поведінкову карту і постійно користуватися нею, виходячи з ген добра й зла та проміжного чималого дріб'язку між ними, керуватися нею у своїй роботі з кожним учнем, його батьками, друзями, яких

обирає суб'єкт, тобто в даному випадку учень. Як правило учні, на те вони й учні (сирий матеріал), роблять добрі й не зовсім вчинки. А тому з ними є потреба працювати, а заодно співпрацювати й з їхніми батьками. А учні такі різні. Щоб вплинути на підлітка потрібно зустрітися з батьком і знайти спільне рішення як виходити з ситуації (поведінка в школі, поза нею, ставлення до навчання, товаришів і навіть сторонніх людей) і виробити спільну стратегію дій щодо підлітка. В іншому випадку – можна про все говорити лише з мамою (залежно від того, хто керує в домі, хто має і користується більшим впливом на учня (ученицю)). Однак це не завжди дасть позитив. Заходи вчителя можуть бути оцінені й батьками як упереджене ставлення до сина (дочки). Однак вчитель (класний керівник) має великий вибір варіантів роботи з учнями, враховуючи притаманні їм особливості характеру, можливої реакції. Можна обговорити ситуацію разом з усім класом, залежно від того, яке ставлення класу до свого колеги і як означений учень ставиться до своїх однокласників-ровесників. Ще один випадок дуже частий і вживаний для блага учня. Це поговорити з ним окремо, довірливо, наодинці у вигляді таємниці на двох. Поговорити з матір'ю, але в ніякому разі не з батьком. Або навпаки. Може бути й інша версія, залежно від того, що представляють собою батьки. Захопити учня цікавим йому позакласним чи позашкільним заходом. В усіх випадках мова іде про стратегію навчання і виховання кожного окремого учня. Усе інше паліативне є тактичними прийомами досягнення навчально-виховної мети.

В усіх наведених випадках необхідно, насамперед, виходити з турботи за учня й корисності для нього, через врахування його індивідуальних особливостей у сенсі сприйняття проблеми, що постала, з метою її вирішення.

Методи виховної роботи з учнями далеко не вичерпують ся тут згаданими. Не слід забувати також про самовиховання, яке можна проводити під загальним гаслом «зроби себе сам», «здобудь перемогу над поганими звичками», «допоможи тому, хто потребує твоєї допомоги. Тим самим ти допоможеш і собі».

*В статтє описується личный взгляд на педагогику как науку. Обращается внимание на вопрос системы методов обучения и воспитания, практику их реализации в образовательный и воспитательный процесс в школе. Акцентируется на роли индивидуального подхода в вопросах образования и воспитания.*

**Ключевые слова:** педагогика, методы обучения, методы воспитания, индивидуальный подход, педагогическое мастерство, самовоспитание.

Отримано: 10.09.2018

**СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ  
КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ**

*У статті порушуються проблеми синергетичного підходу до формування освітнього процесу в рамках взаємозалежних освітніх систем. Особлива увага приділяється формуванню метапредметних компетентностей, які відповідають за формування навчальної діяльності суб'єкта навчання, його здатності до освіти впродовж життя. У цьому контексті аналізуються підходи до забезпечення особистісної орієнтованості роботи студента з літературними джерелами.*

**Ключові слова:** система освіти, синергетика, міждисциплінарність, парадигма, компетентність.

Іманентною характеристикою освіти є її синергетична природа, що, передусім, реалізується через принцип міждисциплінарності, трансдисциплінарності, метапредметності і безпосередньо пов'язана зі зростанням ролі освіти в життєдіяльності сучасного суспільства, посиленням ролі суб'єктності в економічному, соціокультурному просторі. «Освіта як сфера життєдіяльності людини і як соціальний інститут є складним соціальним організмом, який функціонує відповідно до законів природи і суспільства... Системний характер освіти визначає її взаємозв'язки з іншими соціальними підсистемами – економічною, політичною, культурною тощо і дає можливість під час дослідження враховувати їх кількісно-якісні та структурно-динамічні характеристики»<sup>1</sup>.

Синергетичний підхід в освіті набуває особливої актуальності на етапі переходу на компетентісну парадигму (Ю. Євтушенко, В. Кремень, Г. Серіков, С. Сисоєва, В. Огнев'юк та ін.), відповідно до якої визначається блок базових (системотвірних) компетентностей, які об'єктивуються в моделі «Випускник» і слугують орієнтиром формування змісту освітньої діяльності, процесуально-технологічної основи його реалізації в навчальному процесі.

Можна виділити наступні рівні змістової інтеграції. **Перший рівень** стосується блоку навчальних дисциплін відповідного змістового спрямування (десять ключових компетентностей, центрованих за змістовій інтеграції споріднених навчальних дисциплін означені як: лінгвістично-комунікативна компетентність, природничо-технологічна, інформаційно-цифрова, математична, соціально-громадянська, соціокультурна, екологічна та ін.). **Другий рівень** означає характер взаємодії, взаємозв'язку та взаємообумовленості цих компетентностей, які інтегрально

передбачають формування у свідомості школяра цілісної картини світу (інтегруючи зміст усіх навчальних дисциплін). І **треть, найвищий рівень** інтеграції стосується глибинної сутності компетентної освіти, що реалізується через взаємодію освітнього та особистісного, взаємодію досвідів того, хто вчить і представляє наукову інформацію з відповідної навчальної дисципліни (безвідносно до рівня освіти), та того, хто вчиться і осмислює її через систему сформованих особистісно орієнтованих цінностей, домінуючих пізнавальних інтересів, пріоритетів розвитку. Інтегрально у Концепції «Нової української школи» вони визначені як «Особистість», «Патріот», «Інноватор»<sup>2</sup>.

На перетині взаємовідносин природничо-наукового, соціального, гуманітарного знання вибудовується спільний понятійно-смысловий та змістово-діяльнісний простір цілісного сприйняття об'єктивної реальності та її системного осмислення (аналізу) у контексті природних, соціальних, історичних та інших об'єктивно заданих взаємозв'язків та взаємозалежностей, що дає можливість не лише «скомпонувати» цілісну картину світу, поєднуючи знання з навчальних дисциплін, які опікуються його сегментами, не автономізуючи їх змістово-структурну організацію, а інтегруючи їх у складній системі взаємозалежностей.

Синергетика в освіті відображає її глибинні смисли, природні закономірності розвитку як освітньої діяльності, так і особистості її суб'єкта, забезпечуючи концептуалізацію наукових знань, їх актуалізацію у конкретно заданих умовах та, відповідно, трансформацію на власний життєвий (освітній, професійний, соціальний) простір. Акцент переноситься із запам'ятовування змісту освіти (навчальної інформації з різних навчальних дисциплін) на рівень роботи над нею (реструктуризації, переробки та осмислення відповідно до пріоритетних особистісних смислів, актуальних потреб, ситуаційних у тому числі, творчого використання).

Як зазначає В. Кремень, «міждисциплінарний і трансдисциплінарний характер синергетики виявляється в холистично-мережевому способі структурування реальності. Такий підхід став результатом інтеграційної тенденції, спрямованої на «стирання» граней між окремими науками, їх спеціалізації у проблемах, а не предметах. Приймаючи принцип взаємодії як основний методологічний принцип, синергетика відкриває шлях перетворення нерівноважності (нестабільності) у рівноважність (стабільність), передбачає досягнення певної співмірності в масштабах деструкції і конструкції («хаосу» і «порядку»), які послідовно змінюють одна одну»<sup>3</sup>.

Зазначені концептуальні позиції переорієнтації системи освітньої діяльності школярів на основі Концепції «Нова

українська школа» (2016) та Закону «Про освіту» (2017) обумовлює необхідність переосмислення та переформатування системи професійної підготовки педагогів, які будуть здатні реалізувати ці складні функції системи компетентнісної освіти. У свою чергу, так само актуалізується проблема смислової, технологічної переорієнтації освітньої діяльності викладачів закладів педагогічної освіти, які повинні безальтернативно запрограмувати поетапний перехід на інноваційні, особистісно орієнтовані освітні технології. Логіка зазначеної позиції полягає в тому, що зміни освітньої парадигми школи повинні безпосередньо обумовити адекватні зміни системи професійної та післядипломної освіти педагога, професійного саморозвитку викладача університету. Синергетичність підходу полягає у єдності та взаємозалежності оновлення всіх цих систем у рамках спільної концепції та базових підходів до змістово-технологічного забезпечення процесу.

Головну складність процесу вбачаємо в тому, що у традиційних умовах інформаційно-репродуктивної освіти навчальна діяльність більшою мірою трактується як передача педагогом (безвідносно до рівня) навчальної інформації та перевірка рівня її засвоєння, практичного використання у типових ситуаціях. За таких умов учень (студент) є об'єктом освітньої діяльності і педагог практично не переймається проблемою концептуальних, теоретичних основ навчальної діяльності (важливо знати предмет і передавати цінну навчальну інформацію у зручний для себе спосіб). Компетентнісна освіта задає принципово новий формат навчальної діяльності і програмує якісно інший її результат: не знання та вміння, а компетентності, сформовані на їх основі.

Зрештою, сформувалася ситуація, коли учитель, викладач не зможе перейти на систему інноваційної, компетентнісної освіти, поки не осмислить її теоретико-практичні основи, які забезпечують психолого-педагогічні, методичні сфери наукових знань. Лише за таких умов він буде готовий цілеспрямовано та усвідомлено формувати навчальну діяльність на основі суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, тобто як реально інтерактивну навчальну діяльність (технологічне підґрунтя компетентнісної освіти). Саме тому, одним із трьох складників вимірювання професійної компетентності вчителя, відповідно до Закону «Про освіту», є діагностика психолого-педагогічних компетентностей, які відповідають за розуміння сутності інноваційної освіти, що визначає здатність її трансформувати на власну практичну діяльність.

Об'єднати та відповідно цілеспрямувати інноваційний розвиток систем шкільної, професійної та післядипломної освіти, що відзначаються високим рівнем взаємозалежності,

можна в умовах сформованості цілісного освітнього простору регіону з адекватною управлінською складовою. Закономірно, що саме університет буде реалізувати функцію головного суб'єкта цих процесів, оскільки у ньому акумульований найвищий потенціал інтеграції наукової та освітньої діяльності, що уможливає, передусім, забезпечення наукового супроводу модернізації взаємозалежних систем: формування концептуальних засад освітньої діяльності; програмування поетапного поступу до інноваційних стандартів, зважаючи на реальний рівень та потенційні можливості регіону (освітнього округу), навчального закладу, педагога (система в системі, зберігаючи адекватний рівень автономності); організація спільної науково-методичної діяльності; розробка діагностичного інструментарію вимірювання рівня ефективності модернізації освітньої діяльності навчального закладу, діяльності педагога за реальними, а не формальними критеріями якості.

Проаналізуємо синергетичний підхід з позиції формування компетентностей, які мають найвищий потенціал метапредметності: це когнітивно-пізнавальні процеси, які у Концепції позначені як «вміння вчитися», забезпечуючи перманентність навчання, формування позиції того, хто навчається як суб'єкта освітньої діяльності, що реалізується упродовж життя. Отож, йдеться про компетентність, яка однаковою мірою актуальна для систем шкільної, університетської, післядипломної освіти. Окрім того, вона стосується всіх навчальних дисциплін, слугуючи головним критерієм та умовою їх якісного опрацювання.

Синергетичний підхід в освіті орієнтує на мислительно-когнітивні процеси, спрямовані на особистісне самовизначення, самотворення у всіх вимірах в її контексті. Як зазначає О. Ас-таф'єва, «евристичний потенціал синергетики повною мірою виявляє себе у співмірності з філософською рефлексією, ціннісно-смысловими установками в розумінні культури, з цільовими орієнтирами, котрі в сукупності відображають творче і ціннісно-смыслове начало в культурі»<sup>4</sup>.

Зважаючи на зазначене, сучасна концепція компетентнісної освіти передбачає перенесення акцентів на когнітивні процеси, які відповідають за «переробку» та «привласнення» наукової, навчальної інформації, визначеної рамками можливостей навчальних дисциплін, системи самоосвіти, а також актуальним рівнем сформованості інтелектуальної, навчальної діяльності її суб'єкта. Активний розвиток когнітології або когнітивної науки (лат. *cognitio* пізнання + греч. *logos* учіння) визначається як високим системо-твірним (синкретичним) потенціалом, сутність якого полягає в холистичному дослідженні феномену, інтегруючи всі науки, предметом яких є



теорія когнітивно-пізнавальної діяльності (філософія, логіка, освітологія, психологія, педагогія, методики та ін.), так і системним дослідженням процесів, орієнтованих на процесуальну, технологічно-методичну складову опрацювання наукової інформації як основи навчального матеріалу (більшою мірою педагогіки, методики).

Центрація на сутності когнітивно-пізнавальних процесів у структурі всіх навчальних дисциплін активує високий об'єднавчий потенціал, який, з однієї сторони, буде забезпечувати формування когнітивної сфери особистості на основі спільних методолого-теоретичних основ у сукупності механізмів, закономірностей, структури, принципів, логіки реалізації, з іншої – сприятиме інтеграції змісту навчальних дисциплін (самоосвітньої діяльності), у яких ці процеси об'єктивуються.

На рівні методології освіта трактується як двохвекторний процес, з одного боку – пізнання об'єктивної реальності, що позначається філософами як сходження до «універсуму смислів» (Гегель), з іншої – як суб'єктивізація об'єктивно заданого знання на основі наявного досвіду індивіда, для школяра, студента – інтерпретації навчальної інформації та її «привласнення «на основі «Я-концепції», наповнюючи зміст освіти особистісними смислами. А це означає, що саме технологія навчальної діяльності повинна взяти на себе функцію забезпечення особистісної орієнтованості освіти.

Розуміння сутності когнітивно-пізнавальних процесів у структурі навчальної діяльності школяра, студента, педагога як таких, що мають спільну основу і чітку особистісну детермінованість, та особливостей їх реалізації, зважаючи на різний змістовий контент та цільову спрямованість, сприяють формуванню суб'єктної позиції в навчанні, а відтак і здатність до самоактуалізації, самоорганізації, перманентної освітньої діяльності на саморегулювальній основі.

Іншими словами, компетентності, які пов'язані з «вмінням вчитися» є метапредметними і такими, що потребують чітко визначених концептуальних засад формування та розвитку навчальної діяльності, її переходу на рівень самоосвіти, що реалізується впродовж життя. Концепція має об'єднувати навчальні заклади всіх рівнів, забезпечуючи цілеспрямованість розвитку навчальної діяльності, поетапність нарощування ефективності за базовими показниками якості (школа – виш – післядипломна освіта), і що головне – всіх педагогів у рамках визначеної освітньої системи.

Візьмемо, для прикладу, такий сегмент навчальної діяльності як робота з літературними джерелами, що є метапредметним і таким, що має високий об'єднуючий потенціал. Це надзвичайно важлива і складна проблема, що потребує глибо-

кого, системного наукового аналізу, однак уже сьогодні можна спроектувати окремі підходи до оптимізації роботи учня, студента, педагога з літературою, виходячи з базових стандартів інноваційної освіти.

Опрацювання літературних джерел не є автономним сегментом навчального процесу, тому за логікою цей вид діяльності повинен бути підпорядкований основним принципам компетентної освіти. Ми зробили спробу проаналізувати підходи до оптимізації роботи студентів з літературою різних типів і рівнів.

Немає необхідності доводити, що надзвичайно мобільним суб'єктом формування професіоналізму майбутнього вчителя є літературні джерела різного спрямування (підручники, навчальні посібники, методичні розробки, періодичні видання, першоджерела, архівні матеріали та ін.). Література в рамках інформаційно-репродуктивної система професійної підготовки ки традиційно виконує функцію «інформатора», орієнтуючи читача не на взаємодію досвідів, а не просте споживання інформації, хоча потенційно правильне читання літератури є за своєю суттю особистісно орієнтованим. Творчий студент, що формує свою професійну позицію та стиль майбутньої діяльності, завжди читає, думаючи про себе, осмислюючи ідеї, розмірковуючи над їх суттю, співвідносить зі своїм баченням цінності запропонованих автором позицій, проектує варіанти їх адаптації в своїй професійній діяльності, збагачуючи її як за змістом, так і за формами реалізації. Очевидно, проблема полягає не в тому, щоб шукати саме такого читача, а в тому, щоб допомогти кожному студенту формувати таку технологію роботи з літературою, за якою він актуалізує власний досвід, реально працює на особистісне та професійне самовизначення, саморозвиток. Прикладом такого рівня опрацювання літературних джерел є науково-дослідна діяльність: йдеться про індивідуальну пошукову роботу, яка не може бути продуктивною без глибокого наукового осмислення ідей та трансформації їх на площину власний наукових та професійних позицій.

Проаналізуємо навчальну педагогічну, методичну літературу, яка сформована у такий спосіб, що студентам пропонується навчальна інформація трьох рівнів: **теоретичні основи**, сформовані на основі результатів дослідницької роботи науковців відповідної галузі; інформація про **практичні підходи** до організації педагогічного процесу: технології, методи, прийоми, форми; **зразки практичної діяльності** вчителів (уроки, виховні заходи та інші форми) апробованих в системі педагогічної діяльності школи. Бракує сегменту, який би опікувався процесом трансформації теоретико-практичних основ організації педагогічного процесу на рівень власної,

особистісно означеної концепції та технології організації професійної діяльності. Тому оригінальні знахідки учителів, що ефективно працювали в якийсь часовий період або сьогодні працюють за інноваційними технологіями, в яких закономірно є багато цінного матеріалу, частіше сприймаються як стандарти, що можна копіювати в цілому або використовувати їх елементи. Приреченість копіювання в освітній діяльності формує недовіру студента до такого роду інформації, що і породжує «прірву» між педагогічним знанням (традиційно теорією) та педагогічною практикою.

Особистісно орієнтована робота над літературними джерелами – це робота над ідеями, в результаті якої – їх творче «привласнення», адаптація, а то і творення своїх, означених власною професійною концепцією, стилем діяльності. Тому і в навчально-методичній літературі важливою є проміжна ланка, яка б опікувалась процесом визначення основ трансформації теорії на рівень конкретних практичних моделей. Наприклад, цінним у даному контексті буде забезпечення розуміння саме процесу творення практики, в основі якого – осмислення теоретичних положень у контексті власної професійної концепції, тобто опис ситуації взаємодії досвідів, результатом якої є обґрунтування свого варіанту побудови відповідної форми практичної діяльності. Закономірно, що саме викладач на навчальному занятті повинен взяти на себе функцію такої особистісно орієнтованої інтерпретації навчального матеріалу (тексту відповідного літературного джерела), а не відтворення чи переповідання інформації, що, на думку студента, далека від реальної практики.

У рамках такої роботи відбувається складний процес філософської, психолого-педагогічної інтерпретації освітніх процесів, явищ, реалій, свого роду колективне «думання» над їх суттю, закономірностями, тенденціями розвитку, що сприятиме подальшому «привласненню» інформації, що пройшла особистісну обробку і об'єктивується у мислительній діяльності студента, його професійній свідомості, особистісно означених професійних позиціях. Лише за такого підходу професійно цінна інформація може забезпечувати індивідуалізацію навчальної діяльності, регулювати процес професійного становлення кожного окремого студента. Наприклад, якщо йдеться про цілі освіти у різні історичні періоди, то студенту важливо зрозуміти процес їх формування з тим, щоб усвідомити особливості цілеутворення в умовах нової соціально-економічної ситуації, що складалася, співвіднести цілі традиційної освіти та інноваційної, довести логіку і безальтернативність вибору нової освітньої стратегії в державі. Тобто, студент починає розуміти філософією та технологією цілеутворення, формувати

вміння враховувати весь комплекс факторів, тобто може використати ці компетенції і до процесу цілеутворення стосовно власних моделей педагогічної діяльності, навчального процесу, професійного становлення загалом, проектуючи кожний подальший етап діяльності, логіку оптимального шляху досягнення її кінцевих цілей.

Отож, предметом особливої опіки має стати процес, що складає основу особистісно орієнтованої освіти і який об'єктивно «випав» у класичній інформаційно-репродуктивній системі, це свого роду «місток», що передбачає технологію трансформації теорії на рівень власної педагогічної діяльності не через традиційне «перенесення» зразків (реально їх копіювання), а через творення своїх у структурі особистісно означеної концепції та технології професійної діяльності.

Важливо забезпечити єдину концептуальну основу, спільність підходів до формування особистісно орієнтованої навчальної діяльності школярів, студентів, педагогів, в основі якої – суб'єктність їх позицій та програмування поетапного переходу на вищі щабли якості, що інтегрально визначає здатність навчатися впродовж життя.

#### Примітки:

1. Сисоєва С.О. Освіта як об'єкт дослідження. *Шлях освіти*. 2011. № 2 (60). С. 6.
2. Концепція «Нова українська школа» (оновлено 3.04.2017). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>
3. Синергетика і освіта: монографія / за ред. В.Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. С. 9.
4. Астафьева О.Н. Социокультурная синергетика: предметная область, история и перспективы. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. С. 470-471.

*The article deals with the problems of the synergetic approach to the formation of the educational process within the framework of inter-related educational systems. Particular attention is paid to the formation of meta-objective competencies that are responsible for forming the educational activity of the subject of learning, his ability to education throughout his life. In this context, approaches to ensuring the personal directed student's work with literary sources are analyzed.*

**Key words:** education system, synergetic, interdisciplinary, paradigm, competence.

Отримано: 23.10.2018

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

*У статті узагальнено теоретичні положення щодо методичних аспектів оптимізації розвитку педагогічної майстерності вчителя історії. Визначено структурні компоненти професійної компетентності вчителя історії. Проаналізовано умови підвищення професійної компетентності учителя предметника. Визначено методи організації навчання у відповідності до структури організації пізнання реальної дійсності.*

**Ключові слова:** вчитель історії, професійна компетентність, критерії професіоналізму вчителя, структурні компоненти професійної компетентності вчителя, методи навчання, об'єктивний та суб'єктивний виміри педагогічного процесу, синергетичний підхід.

Для розвитку постнеокласичного мислення принципове значення має гуманітарне знання, як таке, що є основою ціннісно-орієнтаційної діяльності особистості, її прагнення зрозуміти сенс буття і свого місця в ньому. Окрім того, постнеокласичне мислення ґрунтується на широкому кругозорі: не лише «зацикленість» на предметній діяльності, але й можливість «вийти» за її рамки (не втрачаючи з ним зв'язку), піднятися над ним, досягнути ціле та побачити динаміку, перспективу.

У такому контексті сутність нашого дослідження полягає в пошуках шляхів такої ідеальної методичної системи, реалізація якої б уможливила формування педагога-менеджера. Саме володіння системою дидактичного менеджменту та забезпечує учителя-предметника здатністю до реалізації професійних (організаційною, управлінською, проєктивною, моделюючою, діагностичною) функцій.

Метою даної статті є доведення тези про те, що у розробці різних методичних аспектів розвитку професійної компетентності учителя історії варто враховувати окремі положення філософії сучасної освіти, що мають статус методологічних.

Ефективність дидактичного менеджменту визначається, з одного боку, сукупністю тих чинників, факторів, які забезпечують умови, за яких наявний ефект «володіння ситуацією», з іншого боку, здатність моделювати потрібну ситуацію. Тобто, йдеться, насамперед, про володіння знаннями, які дозволяли б учителеві історії приймати оптимальні рішення щодо вибору засобів, методів, форм, стратегії і тактики, стилю управління.

Йдеться про знання, що забезпечують створення оптимальних моделей взаємодії суб'єктів дидактичного процесу для досягнення найкращого результату за даних умов. Отже,

актуальність розглядуваної нами проблеми обумовлена відсутністю цілісного підходу до розкриття компетентнісного підходу в змісті методичної складової оптимізації педагогічної майстерності учителя історії.

Учитель історії – творець духовного світу особистості, що формується. Його призначення у тому, щоб готувати всебічно розвинених, високоосвічених людей на принципах демократизації, гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу, органічного поєднання в ньому національного та загальнолюдського начал; формування в підростаючого покоління міцних історичних знань; виховання чесності, людяності, порядності, доброти та милосердя.

Сучасний учитель історії – це педагог, який володіє новими технологіями навчання, творчо мислячий творець навчального процесу, здатний вирішувати все різноманіття завдань, пов'язаних з навчанням і вихованням школярів, спеціаліст, який постійно удосконалює свою професійну майстерність. Історична освіта передусім формує особистість школяра, готує його жити в мінливому світі інформаційного суспільства, навчає сучасним формам спілкування, розвиває здатність засвоювати інформацію, приймати ефективні рішення<sup>1</sup>.

У сучасних умовах яскраво простежуються спроби знайти співвідношення між цими елементами, пошуки реальних шляхів їх взаємозв'язку та взаємозбагачення при впровадженні предметів, пов'язаних як з вивченням історії України, так і з висвітленням історії та культури в межах окремого регіону, держави, всього світу. За таких умов учитель історії має володіти не тільки таким рівнем знань фактичного історичного матеріалу, що забезпечує його компетентність як фахівця, але й знаннями, що забезпечують ефективність їх використання у навчальному та самоосвітньому процесі.

Сучасна філософія освіти обґрунтовує напрям перспективного розвитку освітнього процесу на засадах синергетичної методології. Застосування такої методології у вирішенні проблем організації навчання та управління засвоєнням означає поєднання на практиці традиційних уявлень про організацію (лінійне уявлення про етапи реалізації дидактичних цілей у організації навчання тощо) та управління (централізація та співпорядкування, зворотний зв'язок тощо) з синергетичними, що дає можливість поєднувати:

- однотипність та різноманітність у реалізації завдань й функцій організації та управління;
- інваріантність та цілісність змісту, варіативність у формах прояву;
- статичність у дотриманні вимог програми та цілей навчання, динамічність у досягненні дидактичних цілей.

Ефективність організації та управління визначаються якісною і кількісною оцінкою результатів навчально-пізнавальної діяльності школярів. Організаційна діяльність вчителя історії полягає у реалізації цілей навчання, охоплює такі сфери навчання як мотивацію та стимулювання; взаємодію і взаємообмін; результати навчання (емоційна сфера, інтелектуальна, особистісна).

Управлінська діяльність педагога-предметника полягає у здійсненні контролю та корекції в процесі засвоєння учнями знань та охоплює такі сфери організації навчання: управління пізнавальними процесами (сприйманням, мисленням, увагою, уявою, пам'яттю); управління комунікацією в процесі організації взаємодії; прийняття рішень. У процесі організації навчальної діяльності учителем історії забезпечується всебічний вплив на особистість учня, що досягається шляхом впливу на його мотиваційну, пізнавальну та емоційно-ціннісну сферу.

Набуття учителем історії професійної компетентності полягає в тому, що знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати і синтезувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, цілісно уявляти технологію їх застосування.

Складові компоненти професійної компетентності формують ідеального професіонала, що уособлює суспільні запити та потреби, відображає вимоги до учителя історії сучасної школи:

1. Когнітивно-технологічна (спеціальна компетентність із фахового предмета) охоплює глибокі знання, кваліфікацію та досвід практичної діяльності у галузі предмета; знання способів розв'язання технічних, творчих завдань; гармонізація науково-предметних та світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань; оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості школяра; використання прийомів педагогічного менеджменту; уміння організувати суб'єкт-суб'єктний навчальний процес, спрямований на всебічний розвиток особистості учня.

2. Методична компетентність включає засвоєння педагогом нових методичних та педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами, прийомами і формами організації навчання.

3. Комунікативно-ситуативна компетентність охоплює знання, уміння, навички й способи здійснення партнерської взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, врахування педагогом вікових, психологічних, індивідуальних особливостей школярів; уміння бачити у дитині особистість, поважати її думку; поєднувати вимогливість із повагою до кожного учня,

тактовність та толерантність у стосунках; здатність до випереджального прогнозування оптимальних внутрішньо-колективних контактів між учнями класу; уміння створювати на уроці атмосферу творчого спілкування та позитивного настрою.

4. Соціальна компетентність містить характеристики педагога, що досяг високого рівня усвідомлення соціальних проблем та запитів, способів взаємодії з суспільством; уміння знаходити інформацію та впевнено конструювати поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуваннями, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності; уміння робити вибір, брати на себе відповідальність, формування засобами предмета патріотичних почуттів, поваги до історії, традицій українського народу тощо.

5. Психолого-педагогічна компетентність охоплює володіння психолого-педагогічною діагностикою; уміння здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики, виявляти особистісні особливості учнів, визначати і враховувати емоційний стан людини, грамотно вибудовувати взаємовідносини з колегами, школярами, батьками.

6. Прогнозувально-рефлексивна компетентність включає вміння конструювати траєкторію розвитку школяра, здійснювати індивідуальний розвиток учня; уміння технологічно прогнозувати, конструювати, планувати хід навчально-виховного процесу; прогнозувати розвиток як учнівського колективу загалом, так і кожного учня зокрема.

7. Аутопсихологічна компетентність передбачає вміння усвідомлювати рівень власної професійної діяльності, своїх спеціальних, методичних і комунікативних спроможностей, потенціалу; уміння бачити недоліки в професійній діяльності; бажання самоудосконалюватися; визначати завдання та траєкторію для власної самоосвіти й самовдосконалення.

8. Інформаційно-технологічна компетентність передбачає вміння і навички роботи з ІКТ; застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, адекватного відбору, систематизації, використання інформації; самостійно створювати різноманітні тестові завдання; враховувати дидактичні принципи, закономірності, способи, форми організації навчального процесу для його оптимізації на основі комп'ютеризації; дохідливо й чітко викладати навчальний матеріал з огляду на специфіку предмета, суб'єктний досвід учнів, рівень їхньої підготовки, життєвий досвід і вік; уміння перебудовувати за необхідності план і хід викладу навчального матеріалу. Управлінська компетентність включає володіння вчителем методами, прийомами організації власною діяльністю та ефективною діяльністю учнів, класу в урочній та позаурочній видах діяльності; управління процесом засвоєння учнями знань; визначення



цілей навчальної діяльності, отримання інформації про рівень досягнення цілей діяльності; уміння здійснювати коригувальний вплив на способи навчальної діяльності.

9. Кооперативна компетентність (компетентність в спільній творчості) передбачає здатність педагога продуктивно та гармонійно організовувати навчальну взаємодію для досягнення спільної мети за такими напрямками: 1) «учитель – учитель», «учитель – колеги», «учитель – педагогічний колектив», «учитель – шкільне методичне об'єднання», «учитель – районне методичне об'єднання»; 2) «учитель – учень», «учень – учень», «учень – група учнів», «учень – клас», «учень – шкільний колектив»; 3) «учитель – шкільний психолог», «учитель – соціальний педагог», «учитель – батьки учнів», «учитель – громадськість» тощо.

10. Полікультурна компетентність містить знання педагогом культурних, національних надбань, менталітету представників різних національностей, досягнень та звершень українського народу; толерантне ставлення до культури та традицій представників інших народів.

11. Валеологічна компетентність забезпечує організацію здорового способу життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах, організацію власної праці й впровадження, реалізацію здоров'я зберезувальної функції розвитку учнів, тобто забезпечення належних умов для нормальної життєдіяльності школярів.

12. Загальнокультурна компетентність передбачає досягнення високого рівня розвитку у суспільному, професійному та духовному житті; освіченість у галузі викладання предмета, високої ерудиції та культури поведінки<sup>2</sup>.

Зазначимо, що організація навчання передбачає використання різних методів і здійснення навчально-пізнавальної діяльності. При цьому у виборі методів і форм навчання велику роль відіграє розуміння об'єктного та суб'єктного вимірів педагогічного процесу, їх взаємодії на основі принципу доповнюваності. Перша відображає об'єктивні умови, в яких перебувають учасники цього процесу, друга – стосунки між людьми, які виражаються у когнітивному стилі педагога, його майстерності в організації, переважаючого рівня у взаємодії.

Суб'єктна парадигма педагогічного процесу орієнтується на суб'єкти діяльності. Суб'єктність педагога – це вираження його внутрішніх сил у вигляді інтенцій «Я можу, хочу, здібний, здійснюю» і т.д. Стати суб'єктом – означає стати педагогом творчим. Завдання педагога – поєднати ці два виміри на основі взаємодоповнення з метою досягнення поставлених цілей<sup>3</sup>.

Враховуючи необхідність поєднання об'єктного та суб'єктного вимірів у дидактичному процесі, зауважимо таке: 1) методи, які використовуються в навчанні учнів можуть бути

різними та не вичерпуються тими, які пропонуватимуться; 2) оновлення форм, методів і прийомів навчання має бути спрямоване на відмову від відтворюючого (репродуктивного) навчання на користь творчого (продуктивного); 3) використання інноваційних методів навчання в жодному разі не дає «модним» тенденціям, не самоціль, а шлях до самовираження та самореалізації особистості учителя.

Розуміючи під методами шляхи (способи, прийоми) пізнання реальної дійсності, визначимо методи організації навчання у відповідності до структури організації:

1. Методи організації стимуляційно-мотиваційного компонента дидактичного процесу спрямовані на активізацію пізнавальної активності школярів через вплив на свідомість, поведінку та почуття учнів (соціально-культурні, дидактичні та психологічні): а) соціально-культурні методи спрямовані на стимулювання інтересу навчання через реалізацію зв'язку навчання з життям, з навколишнім середовищем, соціумом, культурою. Серед них виокремлюємо методи, через які реалізується використання гуманістичного потенціалу фізичної науки, шляхом розкриття історико-культурного, науково-технічного, аксіологічного аспектів фізики як науки; реалізація зв'язку навчання з життям; необхідність у виробництві, господарстві, житті, побуті, для професійної діяльності; показ важливості того, що вивчається для економічного, стратегічного розвитку країни; використання краєзнавчого, регіонального матеріалу для наведення цікавих фактів, ілюстрації використання фізичних знань в організації побуту, господарства, життя місцевої громади; б) дидактичні методи стимулювання спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності школярів через використання проблемних ситуацій; в) психологічні методи мотивації спрямовані на активізацію мислення, інтелекту, вплив на емоційно-чуттєву сферу особистості.

2. Традиційні (класичні) методи.

3. Методи, спрямовані на організацію взаємодії<sup>4</sup>.

Володіння цими методами передбачає володіння учителем засобами вербальної і невербальної комунікації. Вони спрямовані на розвиток в учнів комунікативних здібностей: вміння висловлюватися, проводити самопрезентації, відстоювати власну позицію тощо.

Зазначимо, що сутність синергетичного підходу до управління педагогічним процесом полягає у тому, що він орієнтується на внутрішнє, іманентно властиве самому педагогічному процесу, а не на бажання, наміри, проекти суб'єкта управління. Управління педагогічним процесом у постнеокласичному розумінні відбувається через поле можливостей, що передбачає активність суб'єктів педагогічного процесу.

Таким чином, методичні аспекти розвитку професійної компетентності учителя історії дозволяє ґрунтовніше розкрити сутність дидактичного менеджменту як системи формування методичної майстерності учителя-предметника. Розуміння функціонального призначення кожної із складових діяльності учителя дозволяє проектувати систему методичної складової діяльності педагога, що і має стати предметом подальших досліджень.

### Примітки:

1. Бігунова Ю.В. Стан підготовки майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності на півдні України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип. 21. С. 97-100.
1. Ціпан Т.С. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 3. С. 174-181.
2. Опачко М.В. Організація та управління як компоненти методичної майстерності вчителя фізики. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 116. С. 109-114.
3. Там само.

*The article generalizes theoretical positions on the methodological aspects of optimizing the development of pedagogical mastery of the teacher of history. The structural components of the professional competence of the teacher of history are determined. The conditions of increasing the professional competence of the subject teacher are analysed. The methods of organization of training are determined in accordance with the structure of the organization of knowledge of real reality.*

**Key words:** *teacher of history, professional competence, criteria of teacher's professionalism, structural components of teacher's professional competence, teaching methods, object and subject dimensions of pedagogical process, synergetic approach.*

Отримано: 10.06.2018

ІСТОРИКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ  
ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ШКОЛЯРІВ

*Стаття присвячена аналізу місця і ролі антропологічного підходу як довгострокової методологічної перспективи у навчанні історії в контексті формування гуманістичного світогляду школярів. Цей принцип надає вивченню історії зрозумілого для молоді гуманістичного виміру, забезпечує зв'язок минулого із сучасністю, показує учням можливі способи діяльності людини й цілих суспільств у різних історичних ситуаціях.*

**Ключові слова:** гуманістичний світогляд, антропологічний підхід, повсякденність, людина, шкільна історична освіта, суспільство.

Знання минулого завжди посідало вагоме, якщо не визначальне місце у соціалізації людини, формуванні її суспільної свідомості та світоглядних підстав для орієнтації в сучасному світі. Без історичної пам'яті та уявлень вона не в стані знаходити спільну мову із собі подібними й губиться у мінливому світі.

Водночас вивчення і пізнання минулого у межах шкільної освіти, особливо у контексті його соціальної функції, ставить перед освітянами непросте й парадоксальне запитання, на яке досі немає однозначної відповіді: як поєднати історію людських спільнот і не нівелювати, а значить і знецінити, відмінності її членів – конкретних осіб і відповідних внутріспільнотних груп? Іншими словами, як відзначає Леонід Зашкільняк, як історично легітимізувати спільноту, не знецінюючи її окремих представників<sup>1</sup>.

Усі ці міркування набувають особливої актуальності у світлі того, що шкільна історична освіта неминуче ґрунтується на певній педагогічній парадигмі (концептуальному баченні сутності процесу навчання історії). Нині в центрі уваги дидактів є перехід від предметно зорієнтованої (знанісної або традиційної) парадигми освіти до гуманістичної (особистісно зорієнтованої). Відповідно до першої, процес навчання є засвоєнням змісту навчального предмету. Її досить гостро критикують, але, як відзначає Костянтин Баханов, вона підкріплена величезним арсеналом методичних напрацювань радянської і пострадянської доби. На ній виховувалося покоління вчителів і вона досить глибоко засіла у педагогічній свідомості людей<sup>2</sup>. Підґрунтям сучасної гуманістичної парадигми є орієнтація на те, що навчання є процесом особистого зростання учнів у якому навчальний предмет відіграє роль засобу. Вона – це свого роду стратегія освіти для майбутнього, гасло якої – «освіта протягом життя». За таких умов, пізнаючи ми-

нуле молода людина як особистість має відчутти себе суб'єктом історії, виробити для себе певну суспільну позицію і спиратися на неї як на життєву стратегію у майбутньому. Ключем же до розуміння історії є людина певної епохи.

З огляду на вищезазначене можна констатувати, що пошуки в західній історіографії та філософській думці аксіологічної системи орієнтирів для соціалізації сучасної людини нині привели до визначення ключового критерію інтерпретації людських діянь – це загальнолюдські цінності та гуманістичні ідеали, у центрі яких перебуває конкретний індивід з його правом на життя, свободу мислення й компетентної участі в житті суспільства, з повагою до себе і до іншого та інакшого.

Означена глибока внутрішня трансформація методології історичної науки і освіти країн Заходу стала відомою як прагнення «повернути» людину в історію або «антропологічний поворот». Вона супроводжувалась зверненням до міждисциплінарності (насамперед до соціальних наук), зміні інтелектуальних орієнтацій, дослідницьких парадигм і, власне, самої мови історії<sup>3</sup>. Відтак основним стрижнем викладу минулого пропонується бачити конкретні прояви буття суспільства, а не державу як абстрактну політичну й владну силу. Це, як констатує Наталія Яковенко, логічно приводить до суттєвого скорочення оповіді про політичну й мілітарну історію і надає простір для обговорення історичних подій і процесів здебільшого на прикладі поведінкових мотивацій конкретних людей, соціальних, релігійних і локальних груп, а не безособових державних чинників<sup>4</sup>.

Метою запропонованої публікації є висвітлення ролі історико-антропологічного підходу як довгострокової методологічної перспективи у формуванні гуманістичного світогляду молодого покоління.

Реалізація принципу антропологізації у сучасній шкільній історичній освіті пов'язана з утвердженням принципово нового розуміння історії, як реконструкції минулого і глибоко пов'язана з категоріями «повсякденність» та «мікроісторія». Їх основним змістом стало перенесення уваги учнів з великої історичної панорами дослідження державних інститутів, діянь «високочоліх» і економічних структур до вивчення життєвих проблем «мовчазної більшості», тих, кого традиційна наука так довго ігнорувала: мікросвіту, стереотипів мислення і стратегії поведінки простих звичайних людей. Іншими словами, мова йде про перехід з глобальних структур на рівень повсякденності, що передбачає зовсім іншу оцінку феномену людини і її ролі в історичному процесі.

Прикметно, що у ряді європейських країн інтерес до антропологічного підходу походив не з академічного середовища, а з громадських ініціатив і розвивався завдяки регіональ-

ним групам активістів (передусім шкільних вчителів)<sup>5</sup>. «Від вивчення державної політики і аналізу суспільних структур і процесів повернемося до маленьких життєвих світів, до повсякденного життя пересічних людей» – ось як із вуст гамбурзького вчителя Фолкера Ульріха звучав один із подібних закликів в Німеччині<sup>6</sup>. Характерною особливістю «олюднення» історії тут стала концентрація на тематиці сучасної історії і, насамперед, феномену нацизму. Зокрема, його розглядали зсередини, з точки зору тих «пересічних людей», які вільно чи невільно сприяли його утвердженню<sup>7</sup>. Німецькими істориками поставлено питання про дії окремих людей, а не деяких типажів на кшталт «трудівника». Робітники представлені не тільки як борці чи справжні пролетарії, а й як донощики; вони мародерствують в будинках євреїв, аплодують, коли хто-небудь проходить повз з табличкою «Rassenschande» («опоганення раси»). Ці, багато у чому жахливі дії, стали для німецьких вчених центральними у дослідженні повсякденності<sup>8</sup>.

У цьому контексті важливо зазначити, що у класичній німецько-італійській концепції історія повсякденності ставить завдання не розглядування дрібниць, а розгляд у подробицях. Її характеризує, в першу чергу, не мікровимірювання і не дроблення предметів, що вивчаються. Специфічні можливості пізнання в мікроісторії набагато більшою мірою визначаються її здатністю до звуження поля спостереження і вивчення його за допомогою мікроскопа<sup>9</sup>. Відтак у західній традиції основна мета цього підходу не опис матеріального предмета самого по собі, а ставлення до нього людей. Повсякденність пов'язана не стільки з вивченням побуту як такого – у що одягались і що їли і пили люди в минулому, а насамперед з дією історичних акторів, їх співучастю в подіях. Побутові деталі і звичай минулих часів допомагають досліднику відшукати в минулому те, що втілював «дух часу», розкрити життєві проблеми і їх осмислення тими, хто жив у той час. Тут важливо не просто показати, що життя раніше було різноманітнішим і цікавішим, а розкрити внутрішню мотивацію дій окремих людей, відповісти на питання, як випадкове стає спочатку «виключно нормальним», а потім і поширеним.

У дидактичній і психолого-педагогічних площинах антропологічний підхід у вивченні минулого має сприяти реалізації викладання історії як предмету мислення (роздумів). Досягається ця мета не тільки шляхом обговорення в авторському тексті різних оцінок та позицій, а й шляхом його доповнення/урівноваження фрагментами із джерел, а для новітньої історії – й свідчень очевидців, які відображають різні точки зору чи різноплановість позицій на дискусійні події, явища чи постаті. Іншими словами зміст шкільної історичної освіти має містити оптимальну (мінімально необхідну і достатню для розуміння історичного

процесу) кількість фактів, поданих як у готовому вигляді (як даність), так і прихованих у багатоаспектних історичних джерелах, що їх мають «відкрити» самі учні у процесі навчання.

Зазначений вище комплекс методологічних зрушень у контексті реалізації антропологічного підходу в навчанні історії не залишився непоміченим з боку українських вчених. Зокрема, проект концепції та навчальних програм з Історії України побудований на антропологічному і територіальному принципах був запропонований ще у 2008 р.<sup>10</sup> Він розроблений експертною комісією авторитетних вітчизняних експертів на чолі з Наталією Яковенко і виглядав, як зауважує Костянтин Баханов, цілком «логічним із різних поглядів, і, що надзвичайно важливо, фактично повністю відповідав основним європейським вимогам до концептуальних засад історичної освіти і навчальної літератури»<sup>11</sup>.

У педагогічній площині проект виходив з того, що сучасна дитина живе у полікультурному, багатоетнічному просторі, охопленому глобальними процесами. Вона має орієнтуватися, визначатися і діяти в ньому, розуміючи і враховуючи світогляд та бачення різних культур, шанувати загальнолюдські цінності й розуміти виклики часу. Тому історія як навчальний предмет має давати їй матеріал, насамперед для роздумів, а не заучування і спонукати до критичного мислення. У науково-історичній площині ця версія історії ґрунтується на історичних фактах. Вона руйнує певні усталені міфи, хоча й не позбавлена своїх, але дозволяє значно гнучкіше і ширше поглянути на історичний процес у руслі здобутків та глибокої внутрішньої трансформації західної історіографії, що проявилася у зверненні до міждисциплінарності (насамперед до соціальних наук), зміні інтелектуальних орієнтацій, дослідницьких парадигм і, власне, самої мови історії. Із суспільного погляду: у проекті полікультурну версію представлено ролю в історії різних груп (етнічних, соціальних, релігійних, локальних тощо), кожна з яких вважає цю історію своєю. Кожен тип історичної пам'яті знаходить у ній своє пояснення, що в перспективі має сприяти злагоді у суспільстві. З політичного погляду ця версія спрямована на коректне відображення різних проявів ідентичностей, переосмислення національної та співвіднесення її з європейською ідентичністю.

Варто підкреслити, що втілення проекту концепції і навчальних програм у життя наштовхнулося на байдужість інститутів влади, які відповідали за освітню політику, і на спротив частини істориків-науковців, вчителів й, особливо, авторів підручників, які позиціонують себе як захисників «національних ідеалів». Головне вістря критики було спрямовано проти їх нібито надмірної науковості й модерності, що потрактовано як неповагу до українських національних цінностей. На думку крити-

ків, в умовах ще не скристалізованої національної ідентичності в Україні, відхід від стрижневої лінії історичного нарративу шкільних підручників, якою є національна державність, може призвести до посилення суспільного розколу.

Зазначена позиція хоч і видається цілком зрозумілою, проте не несе у собі ні позитиву, ні вади, більше нагадуючи «національне історичне бачення» кінця XIX – поч. XX ст. У цьому випадку яскраво проявилася головна лінія поділу українських експертів-науковців і вчителів причетних до створення концептуальних засад шкільної історичної освіти. Вона пролягає сьогодні, як влучно відзначає Мар'ян Мудрий, між прихильниками мовно-етнографічного українства, які розуміють історію України як ексклюзивну історію українців, і тими, хто пропонує розуміти національність як відкриту площину, як конкурентний простір, де поруч із православними українцями формувалися й функціонували інші етнічні і релігійні спільноти. Перший підхід наслідуючи, як відзначалося вище, розуміння історії з XIX ст. ґрунтується на ілюзії про можливість «національного відродження». Другий – спирається на переконаність у невідворотності етнодемографічних змін, які відбулися в Україні у XX ст., та вказує на потребу розширити поняття української ідентичності, співвіднести її з політичними потребами української держави і гуманістичними пріоритетами сучасної дидактики, заснованої на повазі до «іншого». Обидві візії перебувають у стані взаємного конфлікту<sup>12</sup>.

Сьогодні стрижень змісту і логіки вітчизняної шкільної історичної освіти загалом продовжує відбивати сутність концептуальних засад 1990-х рр.: повернення історичної пам'яті через «націоналізацію» історії України, створення її офіційного «канону» і формування націонал-державницької парадигми тощо. І держстандарт, і шкільні програми з історії, а слідом за ними й шкільні підручники спрямовані на досягнення саме такого «виховного ефекту». Зокрема, в розділі «Суспільствознавство» як старого (2004 р.), такі нового (2012 р.) держстандартів завдання цієї освіти сформульовані переважно під кутом «соціалізації» молоді людини. Як зауважує у цьому зв'язку Леонід Зашкільняк, це передбачає, насамперед, «підпорядкування» людини суспільству і не зауважує протилежного зв'язку – гуманізації самого суспільства з виведенням на перший план окремої особистості». Сучасний світ та його сприйняття західним суспільством на початку XXI ст., підкреслює він, значно відрізняються від умов, коли творилися національні синтєзи з усіма атрибутами телеологічності, закономірності й героїчності. «Нинішня картина світу формується на підставі культурно-антропологічної і цивілізаційної різноманітності існуючих суспільств, з визнанням неунікненого світоглядного плюралізму їхніх членів. На зміну «колекти-



вістському» мисленню і сприйняттю прийшло «індивідуалістське» – з обов'язковим врахуванням права кожної особистості на «інакодумання». Не рахуватися з цим означає намагатися перенести минулі взірці на сучасність, наслідком чого може стати неадекватна орієнтація молодих поколінь у сучасному світі й невірний вибір життєвих цілей»<sup>13</sup>.

Очевидно, що загальнолюдські цінності належить ставити на перше місце серед головних засад шкільної освіти, оскільки вони є базовими для формування людини сучасного інформаційного суспільства. Адже в умовах зміщення до постмодернізму структура мислення молоді людини переживає глибокі зміни. Розчиняючись у лавині інформаційних хвиль і соціальних відносин через інформаційно-комунікаційні технології вона зіштовхується з великою кількістю думок, цінностей способів життя і відкриває для себе, оточуючи світ за законами випадку, в непевному процесі розширення діапазону оцінок, ідей і дій. Її «ключові поняття» виробляються статистичним, а не раціональним шляхом, що призводить до загрози втрати міцного відчуття фіксованої ідентичності.

Після означених методологічних міркувань виникає питання – у який бік і якими засобами варто змінити шкільну історичну освіту? Основними векторами зрушень, на думку ряду українських експертів, мають стати максимальна мультиплікація суспільства у межах накреслених епох і просторових координат, створення гнучкого і пластичного образу минулого з акцентом на пізнавальній функції навчання історії. «Залишаючись у рамках осмислення історії спільнот, як відзначає Леонід Зашкільняк, необхідно не втрачати з поля зору історію Людини та її діянь. Можна сміливо стверджувати, що єдина стійка закономірність, яка простежується в історії людей, полягає у пошукові ними способів гуманізації міжлюдських взаємин усередині спільноти»<sup>14</sup>. Це зобов'язує історика не антропоморфізувати спільноти, застосовуючи до них знеособлений формально-соціологічний підхід та представляти їх як монокультурну спільноту з усвідомленою метою та спільними ідеалами, а навпаки – виявляти їх різномірність, строкатість, багатокультурність і різношаровість тощо.

У цьому зв'язку Наталія Яковенко пропонує представити соціальну структуру суспільства за схемою «згори-вниз» – від еліти до нижчих груп. При цьому має бути надана характеристика специфічних інтересів та поведінкових мотивацій кожної групи – як «корисних» з перспективи розбудови української нації, так і «неправильних», які теж могли бути викликані гідними пошани спонукками. «Це дозволить перемодулювати «образ себе» – вже не як однорідної «громади в сіряках», а як складного соціального конгломерату з різними складовими елементами та різними життєвими стратегіями й потребами

(що є особливо важливим для виховання толерантного ставлення до розбіжних суспільних позицій та пріоритетів»<sup>15</sup>.

Теж саме стосується і представлення строкатої конфесійної палітри України та проявів суспільної активності індивіда через акцентування уваги на паростках громадянського суспільства у домодерній історії та, особливо, на формах громадянського суспільства в новітні часи. У першому випадку – це оповідь про міське, сільське та шляхетське самоврядування, у другому – не лише про партії, а й про неполітичні типи громадських організацій – клуби, спілки, вчені й професійні товариства тощо.

Нарешті, важливою складовою у контексті формування гуманістичних цінностей школярів має стати прищеплення молоді розуміння й поваги до «образу Іншого» та «інакшого». Це стосується як представників власної спільноти, так і членів інших спільнот. Особливо шкідливим у цьому випадку є оперування авторами підручників і вчителями антропоморфними загальниками: «поляки напали», «німці захопили», «татари пограбували», «європейці не допомогли» тощо. Тобто мова йде про перенесення тих чи інших дій на всю спільноту «поляків», «німців», «татар» чи «європейців». Цей Інший постає не як конкретна людина, а як збірна абстракція, «чужинці». Адже очевидно, що у конфліктних взаєминах як минулого, так і сучасності далеко не всі представники певної спільноти (нації, етносу, держави, регіону, географічної частини світу) автоматично схвалювали дії своїх володарів чи еліт. Тому приписування всій спільноті тих якостей і дії, що їх проявляла певна група, є грубою методологічною помилкою. До того ж зрозуміло, що воно не додає ні патріотичної самоповаги, ні, тим більше, – шансів сформуванню в української молоді гуманістичний світогляд і цінності «відкритого» суспільства.

Підбиваючи певні підсумки можна стверджувати, що поширені сьогодні в Україні принципи вивчення минулого в школі відбивають, як здається, «перехідний» стан водночас і суспільства, і загальної середньої освіти, і національної наукової історіографії. Їхньою спільною рисою є прискорена переорієнтація суспільної свідомості на нові національні цінності, серед яких найважливішими видаються нація та державність. Виховні постулати у навчальних програмах вочевидь переважають пізнавальні і пропонують «образ себе» (так само як і «образ іншого») в основному на тематичних засадах радянської «колективістської» історії: суспільство описується в анахронічних категоріях – як етнічна, мовна, конфесійна цілість з усвідомленою метою та спільними ідеалами.

Нині триває складний процес вироблення теоретичних і практичних підстав формування загальноприйнятної історичної картини, що б відповідала українським реаліям, вимогам

гуманістичної парадигми освіти та сучасного глобалізованого, відкритого інформаційного суспільства. Впровадження антропологічного підходу, як провідної методологічної стратегії навчання історії в школах України дасть можливість показати алгоритми дій різних верств суспільства й окремих людей у різних історичних ситуаціях, можливі способи збереження ними колективної й індивідуальної ідентичності. Такий підхід усуне зі школи псевдопатріотичну риторику, надасть вивченню історії зрозумілого для молоді гуманістичного виміру, забезпечить зв'язок минулого з сучасністю, покаже учням можливі способи діяльності людини й цілих суспільств у різних історичних ситуаціях. Антропологічний принцип навчання історії передбачає оповідання не тільки про форми діяльності людини, а й про способи її думання та мотиви прийняття рішень. Адже в цих сюжетах молода людина зможе знайти й себе, зіставити себе з історичними героями. Минуле стане близьким для учнів, а шкільний курс історії – своєрідним путівником, якому можна довіряти. Тільки в такому випадку формування гуманістичних цінностей учнівської молоді зможе набути реального і практичного виміру.

#### Примітки:

1. Зашкільняк Л. Історія і соціальне замовлення (на прикладі шкільних підручників з історії). *Шкільна історія очима істориків-науковців*. Матеріали III Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України (Київ, 19-12 жовтня 2007 р.). Київ: Український інститут національної пам'яті, 2008. С. 65.
2. Маєр Р., Мудрий М., Менджецький В., Островська Т., Тіхоміров А., Баханов К. Як навчати історії? *Україна Модерна. Як (не) писати підручники з історії*: міжнародний інтелектуальний часопис. Число 19. Київ: Критика, 2012. С. 38.
3. Вамбольдт Н.В., Шубина М.П. Повседневность в истории. *Вестник Омского гос. пед. ун-та*. 2006. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-27.pdf>
4. Концепція та програми викладання історії України в школі (проекти): матеріали IV та V Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України «Концепція історичної освіти» / упорядкування та редакція Наталя Яковенко, Людмила Ведмідь. Систематизація перебігу дискусій над програмами Людмила Ведмідь. Київ: ВД «Стилос», 2009. С. 14.
5. Дубина В.С. «История повседневности» в плюрализме культурных поворотов: российский и немецкий опыт. *Диалог со временем: альманах интеллектуальной истории*. 2010. Вып. 32. С. 206.
6. Оболенская С.В. История повседневности в современной историографии ФРГ. *Одиссей: Человек в истории*. Москва: Наука, 1990. С. 185.
7. Людке А. История повседневности в Германии: Новые подходы к изучению труда, войны и власти. Москва: РОССПЭН, 2010. 271 с.
8. Дубина В.С. «История повседневности» в плюрализме... С. 210.

9. Медик Ханс. Микроистория [пер. с нем. Т.И. Дудниковой]. *THESIS: Теория и история экономических и социальных институтов и систем*. Т. II. Вып. 4. Москва, 1994. С. 195.
10. Концепція та програми викладання історії України в школі (проекти). 126 с.
11. Маер Р., Мудрий М., Менджецький В., Островська Т., Тіхоміров А., Баханов К. Як навчати історії? С. 40.
12. Там само. С. 21-22.
13. Зашкільняк Л. Історія і соціальне замовлення. С. 69.
14. Там само. С. 71.
15. Яковенко Н.Т. «Образ себе» – «образ Іншого» у шкільних підручниках історії. *Шкільна історія очима істориків-науковців*. Матеріали III Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України (Київ, 19-12 жовтня 2007 р.). Київ: Український інститут національної пам'яті, 2008. С. 67.

*The article is devoted to the anthropological approach as the important history education long-run methodological prospect in the context of forming of a schoolchild's humanistic world-view. This concept provides school history education acceptable for young people humanistic dimension and logical connection between past and present. It also shows them possible ways of human and societies activities in different historical conditions.*

**Key words:** *humanistic world-view, anthropological approach, daily routine, person, school history education, society.*

*Отримано: 29.10.2018*

УДК 373.5.016:94(477):316.485.22

**Яніна Камбалова**  
м. Київ

## **ПРОЦЕС СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКТУ З ІСТОРІЇ: МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ**

*У статті обґрунтовано систему методичних принципів, які лежать в основі розробки навчально-методичних комплектів з історії та їх використання у навчальному процесі. Автором також здійснено аналіз поглядів сучасних українських та російських науковців на означену проблему.*

**Ключові слова:** *навчально-методичний комплект, методичний принцип.*

Запровадження особистісно-орієнтованого навчання і розвиток ідей гуманізації та гуманітаризації освіти, співробітництва у навчанні, демократизації навчального процесу, варіативності змісту освіти і свобода вибору форм, методів, прийомів, засобів навчання, оптимізації та інтенсифікації навчального процесу довели необхідність створення засобів навчання нового покоління, у тому числі, навчально-методичних комплек-

тів. Проблема науково-педагогічної спрямованості навчально-методичних комплектів нині зазнає суттєвих змін у відповідності до потреб модернізації освітньої системи України. Мета створення сучасних навчально-методичних комплектів з історії полягає у постійній орієнтації на розвиток особистості учня, створенні умов для суб'єкт-суб'єктного спілкування всіх учасників навчального процесу, в якому діяльнісний компонент домінує над інформаційним, створенні засобів учіння з диференційованою багатоваріантною подачею навчальних завдань, що забезпечують індивідуалізацію навчання історії.

Реалізація основних цілей історичної освіти можлива за умови відповідності засобів навчання системі сучасних дидактичних принципів. Адже під впливом суспільного прогресу, досягнень науки, виявлення нових закономірностей навчання і накопичення передового досвіду вчителів принципи навчання можуть і повинні видозмінюватися та вдосконалюватися. Тому обґрунтування новітніх методичних принципів розробки та функціонування навчально-методичних комплектів стає однією з важливих проблем методичної науки.

Завдання статті полягають у такому:

- здійснити аналіз поглядів сучасних науковців на проблему визначення методичних принципів створення навчально-методичних комплектів;
- визначити та обґрунтувати систему методичних принципів, на яких має базуватися процес розробки та використання навчально-методичних комплектів в процесі вивчення шкільних курсів історії.

Означена проблема постійно цікавила вчених-методистів. Трактуючи саме поняття «дидактичний принцип» і розробку системи принципів у рамках теорії та методики навчання здійснив відомий радянський дидакт Ю. Бабанський. У своїх дослідженнях він також виділяв дидактичні принципи та відповідні вимоги до створення навчально-методичних комплексів<sup>1</sup>. У працях сучасних учених-методистів, присвячених навчально-методичним комплексам, також приділено достатньо уваги проблемі реалізації методичних принципів у процесі їх розробки. Зокрема, на думку української дослідниці М-В. Савчин, принципи створення навчально-методичних комплектів можна розділити на дві групи:

1) загальнодидактичні принципи:

- науковості і достатності;
- гуманізації;
- диференціації змісту освіти;
- індивідуалізації;
- демократизації;

## 2) принципи педагогічного керівництва:

- принцип орієнтації на суб'єкт-суб'єктні стосунки учасників навчального процесу;
- принцип єдності цільового, мотиваційного, змістового та операційного компонентів;
- принцип варіювання методами, формами, прийомами роботи;
- принцип пріоритетності результатів зворотного зв'язку для діагностики та корекції навчальних досягнень<sup>2</sup>.

А. Архипова рекомендує при конструюванні складових частин навчально-методичних комплексів дотримуватися принципів відповідності змісту та структури навчально-методичних матеріалів, структурної цілісності, інформативності, функціональності та системності<sup>3</sup>. На думку О. Антоняк, в основу розробки навчально-методичних комплексів з навчальної дисципліни мають бути покладені принципи цілісності, послідовності, повноти висвітлення змісту та методики навчання, професійної спрямованості<sup>4</sup>. Г. Ібрагімова особливо акцентує роботу на реалізації в процесі створення та використання навчально-методичних комплексів принципу гуманізації освіти<sup>5</sup>. А. Шипітко пропонує керуватися у процесі створення навчально-методичного комплексу принципами науковості, динамічності, варіативності, цілісності<sup>6</sup>. Як наголошує Є. Григор'єва, слід продумано підходити до визначення принципів створення навчально-методичних комплектів першим з яких, на її думку, є науковість<sup>7</sup>. О. Крючкова у своєму дослідженні називає ряд ознак, які мають характеризувати нове покоління навчально-методичної літератури з історії. Серед них однією з основних автор визначає проектування та побудову дидактичних засад навчальної літератури з історії на принципах гуманізації та сучасної дидактичної розвивальної моделі навчання, орієнтованої на діалог з учнем, розкриття його індивідуальних можливостей та сприяння позитивній, продуктивній самостійній діяльності школяра. Крім цього, вона наголошує на необхідності різноманітних дидактичних засобів навчальних посібників, які створюють можливість для реалізації принципу диференційованого підходу до учнів у залежності від їхніх індивідуальних особливостей<sup>8</sup>. В. Соловійова підкреслює, що зміст та структура навчально-методичного комплексу повинна відповідати методичним принципам системності, гуманізації і психолого-педагогічним принципам науковості, наочності, свідомості та активності, доступності, систематичності, поетапності навчання<sup>9</sup>. А. Солянкін зазначає, що для створення ефективного навчально-методичного комплексу необхідно проаналізувати принципи його структуризації, головним з яких є принцип системності<sup>10</sup>. І. Черепов-

ська вважає, що навчальна література нового покоління має відповідати цілям стимулювання та активізації пізнавальної діяльності учнів, а також підтримці комунікативної взаємодії учнів у процесі навчання. Цим цілям відповідають принципи проблемності, дискусійності та креативності<sup>11</sup>. С. Якимеко наголошує, що одна з ключових функцій навчально-методичних комплектів – трансформаційна – пов'язана з перетворенням, переробкою навчально-теоретичних, світоглядних, ціннісних та інших знань на основі дидактичних принципів, передусім, принципу доступності<sup>12</sup>.

На основі аналізу науково-методичних праць сучасних науковців ми прийшли до висновку про те, що в основі створення та використання НМКт з історії повинна лежати система таких методичних принципів: принцип гуманізації, принципи диференціації та індивідуалізації навчання, принципи системності, науковості, проблемності, наочності. Крім цих загально-визначених принципів слід виділити також принципи комплексності та структурної цілісності, дискусійності та креативності.

Реалізація принципу гуманізації процесу навчання історії засобами НМКт передбачає створення комфортних умов отримання освіти, прояву творчої індивідуальності учнів. Гуманістична спрямованість НМКт з історії знаходить вираження у змісті текстів підручника, яких автори висвітлюють роль історичних діячів та пересічних людей в історичних подіях, процесах та явищах, включених до методичних посібників та робочих зошитів аналітичних запитань на морально-етичні теми, запропонованих для обговорення учнями так званих вразливих та контрверсійних проблем. Наявність в структурі компонентів навчально-методичних комплектів текстів та завдань, розрахованих не лише на розумовий, а й на духовний розвиток учнів, теж є свідченням реалізації принципу гуманізації.

Принципи диференціації та індивідуалізації навчання дозволяють здійснити конкретизацію об'єктів, предметів та явищ, що вивчаються на уроках історії, враховуючи вікові та індивідуальні особливості школярів при доборі форм, методів і засобів навчання. Все це допомагає створити ефективний навчально-методичний комплект, який матиме на меті розвиток інтересів, здібностей та нахилів учнів Цій меті мають бути підпорядковані всі структурні компоненти комплекту. Для цього, на нашу думку, у підручнику, методичному посібнику вчителя, робочому зошиті, зошиті тематичного оцінювання повинні бути передбачені завдання різного рівня складності, які учні можуть обирати на власний розсуд, додаткова інформація для тих учнів, які цікавляться історією, диференційовані домашні завдання.

У процесі створення та використання навчально-методичних комплектів з історії, дуже важливим є принцип системнос-

ті, реалізація якого вимагає формування знань, умінь та навичок школярів у певній послідовності, системі, що базується на логічній побудові змісту навчального матеріалу та обґрунтованій черговості етапів освітнього процесу. Завдяки використанню в процесі навчання цілісного навчально-методичного комплексу учень має оволодіти теоретичними знаннями як цілісною чіткою системою, скласти з окремих елементів знання, власного досвіду, традицій та переконань цілісну наукову картину історичного розвитку людства. З точки зору системного принципу навчально-методичний комплект розглядається як система, що складається з компонентів, які мають між собою тісні взаємозв'язки. Принцип системності передбачає врахування таких психолого-педагогічних особливостей: великий обсяг навчального матеріалу важко засвоюється учнями, а от компактне розташування його у певній системі сприяє підвищенню ефективності запам'ятовування.

Тому в процесі розробки навчально-методичних комплектів необхідно продумати можливість чіткого структурування матеріалу, виокремлення головного, для чого у підручнику обов'язковим є поділ параграфів на логічні частини, кожна з яких матиме назву, введення матеріалів для актуалізації опорних знань, узагальнення та систематизації до підручника (у кожному параграфі та на початку і в кінці розділів), методичного посібника для вчителя та робочого зошита учня. Велику увагу розробникам навчально-методичних комплектів з історії слід приділяти урокам систематизації знань та узагальнювального повторення, які мають логічно завершувати кожен навчальну тему. Доцільно буде надавати вчителям такий матеріал у вигляді різноманітних опорних схем, узагальнювальних тематичних та порівняльних таблиць, дидактичних ігор, уроків, заснованих на використанні інтерактивних технологій тощо.

Принцип науковості спирається на закономірний зв'язок між змістом науки та навчального предмету і вимагає побудови змісту освіти у відповідності до моделі наукового пізнання, зв'язку з об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями всіх основних розділів відповідної галузі науки. Тому автори навчально-методичних комплектів з історії, особливо основного його компоненту – підручника, мають висвітлювати сучасні досягнення історичної науки, нові наукові концепції, подальші перспективи розвитку цієї наукової галузі. Сучасні наукові знання повинні бути цілісно презентовані школярам. В компонентах навчально-методичних комплектів обов'язково повинні бути передбачені посилання на нові наукові факти, наведені уривки з творів видатних вчених-істориків різних епох. У підручнику та методичному посібнику для вчителя можна передбачити спеціальні рубри-



ки додаткової інформації («Погляд науковця», «Наукові факти свідчать» тощо). Принцип науковості, крім цього, має реалізуватися в процесі конструювання навчально-методичного комплексу, що виявляється у дотриманні розроблених провідними фахівцями сучасних дидактичних, психологічних та методичних вимог. Це передбачає відповідність структури та змісту, функцій та взаємозв'язків структурних компонентів навчально-методичних комплектів задачам сучасної історичної освіти, а також можливість використання розроблених матеріалів всіма вчителями у аналогічних навчальних умовах.

Реалізація засобами навчально-методичних комплектів з історії принципу проблемності – найкоротший шлях забезпечення активної участі учнів в процесі навчання. Позитивного діяльнісного ставлення до завдання, яке виконується на уроці, можна досягнути, активно залучаючи учнів до обговорення проблемних питань, які стосуються їхніх особистих цінностей і вимагають залучення особистого соціального та інтелектуального досвіду. Наявність яскравого емоційного забарвлення робить проблемні завдання особливо цінними для активізації процесу навчання історії.

Дотримання принципу наочності у створенні навчально-методичних комплектів з історії означає формування на основі різних видів зображувальної та умовно-графічної наочності не лише уявлень, а й наукових понять, не лише знань, а й відповідних вмінь та навичок. Зображувальні та умовно-графічні засоби наочності, які є складовими елементами окремих компонентів навчально-методичного комплексу, відіграють надзвичайно велику роль в інтелектуальній пізнавальній діяльності школярів, виконують частину функції управління цією діяльністю. І якщо історичні ілюстрації та репродукції художніх полотен в основному розвивають уяву учня та формують у нього певні уявлення, конкретні образи подій, історичних осіб, зразків архітектури, предметів побуту, сцен повсякденного життя тощо, то різноманітні карти, схеми, таблиці, графіки, діаграми, графічні символи є вкрай необхідними на етапі переходу до формування абстрактних понять. Умовно-графічні засоби допомагають учням осягнути сутність, характерні риси, внутрішні та зовнішні причинно-наслідкові взаємозв'язки, динаміку розвитку історичних понять, явищ та процесів, що вивчаються, створюють можливість образного уявлення їх абстрактних, сутнісних сторін і ознак, формують певну систему знань. Отже, при розробці навчально-методичного комплексу з історії, слід передбачити включення до складу його компонентів різних видів зображувальних та умовно-графічних наочних засобів.

Не менш важливим є принцип комплексності та структурної цілісності навчально-методичних комплектів. Склад

навчально-методичних комплектів, який є цілісною системою друкованих навчальних видань, передбачає використання не лише його окремих компонентів, а передусім, різних їх комбінацій. Це дозволить забезпечити гнучкість та мобільність методики викладання історії, підвищить рівень самостійної діяльності школярів, створить єдність процесуальної та змістової сторін навчального процесу, сприятиме формуванню цілісної картини історичного розвитку, реалізуватиме варіативність висвітлення історичних подій, налагодить взаємозв'язок теоретичної та практичної підготовки учнів. Комплексне використання окремих структурних компонентів навчально-методичних комплектів забезпечить єдність навчання, розвитку і виховання особистості в процесі вивчення історії. Тому авторським колективам, які працюють над розробкою навчально-методичного комплекту з історії, слід наперед скоординувати зусилля, щоб уникнути дублювання матеріалу в окремих частинах комплекту і, навпаки, забезпечити тісний взаємозв'язок змісту навчальної інформації і форм діяльності вчителя та учнів, передбачених у різних компонентах комплекту.

Навчально-методичні комплекти з історії нового покоління мають відповідати цілям стимулювання та активізації пізнавальної діяльності учнів, а також підтримці комунікативної взаємодії учнів у процесі навчання. Цим цілям відповідає ще один дидактичний принцип – принцип дискусійності. Дискусійність є однією з необхідних характеристик навчальної літератури з історії. Прийняття однієї із запропонованих співбесідником версій оцінки історичної події, процесу чи явища, формулювання власного погляду на обговорювану проблему, аргументоване відстоювання своєї позиції, толерантна та виважена оцінка аргументів протилежної сторони – все це є важливими складовими активної комунікативної взаємодії учнів на уроках історії. Спілкування учнів на основі дискусійних матеріалів виступає як інструмент пізнання і важливий засіб розвитку інтелектуальних здібностей особистості. Автори навчально-методичних комплектів мають, по можливості, додавати до їх структурних компонентів емоційно забарвлені, дискусійні навчальні тексти та завдання, які здатні стимулювати комунікативну активність учнів. Такий текст або завдання, включені до підручника, хрестоматії, книги для читання чи методичного посібника для вчителя (в якості додаткової інформації), обов'язково повинні містити предмет дискусії у вигляді сформульованого автором оціночного судження або опису позиції, дій, характеристик героя тексту тощо.

Розвиткові творчого мислення учнів та реалізації принципу креативності сприятиме включення до компонентів навчально-методичних комплектів завдань творчого характеру, використання технологій ситуативного моделювання (імі-

тацій та симуляцій). Ці види діяльності мають бути спрямовані на розвиток інтуїції, уяви, фантазії та творчих здібностей школярів, формування впевненості у власних силах, стимулювання бажання самостійного вибору цілей, задач та способів їх розв'язання.

На основі аналізу сучасних досліджень в галузі дидактики та методики навчання, ми прийшли до таких висновків:

1. Навчально-методичний комплект – це особливий самостійний вид навчальних видань, який створюється на основі спеціальних педагогічних принципів. Принципи створення та функціонування навчально-методичних комплектів взаємопов'язані та взаємообумовлені і не можуть існувати відокремлено. Реалізація одного принципу буде тісно пов'язана з реалізацією інших. Усі разом вони відображають основні особливості процесу використання навчально-методичних комплектів і надають вчителю вказівки щодо організації цього процесу. На нашу думку, створення та використання навчально-методичних комплектів з історії має ґрунтуватися на реалізації таких методичних принципів: гуманізації, диференціації та індивідуалізації навчання, системності, науковості, наочності, комплексності та структурної цілісності, проблемності, дискусійності та креативності.

2. Питання про визначення та обґрунтування новітніх принципів створення навчально-методичних комплектів усе ще залишається відкритим. Навчальна література нового покоління має відповідати цілям стимулювання та активізації пізнавальної діяльності учнів, а також підтримці комунікативної взаємодії учнів у процесі навчання, реалізації чого мають сприяти інноваційні принципи навчання, зокрема проблемності, дискусійності та креативності. Система методичних рекомендацій впровадження цих принципів у процес створення навчально-методичних комплектів повинна стати предметом подальшого теоретичного дослідження.

### Примітки:

1. Бабанский Ю.К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов. *Проблемы школьного учебника*. Москва: Просвещение, 1980. Вып. 8. С. 17-33.
2. Савчин М.-В.М. Дидактичні засади розробки навчально-методичного комплекту з курсу хімії основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. С. 152.
3. Архипова А.И. Теоретические основы учебно-методического комплекса по физике: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Краснодар, 1998. С. 15-16.
4. Антоняк Е.Н. Совершенствование методики применения учебно-методического комплекса в обучении курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2005. С. 53.

5. 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. С. 78.
6. Шипитко Л.М. Учебно-методический комплекс по математике как средство совершенствования профессиональной подготовки учителя начальных классов в педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ярославль, 2005. С. 36.
7. Григорьева Е.В. Учебно-методический комплекс по природоведению как средство реализации региональной составляющей начального естественнонаучного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Челябинск, 2000. С. 36.
8. Крючкова Е.А. Становление школьных учебников истории нового поколения в современной России: 90-е гг. XX – начало XXI вв.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2005. С. 209-210.
9. 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. С. 103.
10. Солянкина Л.Е. Учебно-методический комплекс как средство профессионального саморазвития студента: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 1999. С. 60.
11. Череповская И.Б. Учебное пособие интерактивного типа для краткосрочных курсов РКИ (Продвинутый этап обучения): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2005. С. 47.
12. Якименко С.К. Управление процессом обновления гуманитарного образования через учебно-методические комплекты в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1998. С. 63.

*В статье обоснована система методических принципов, которые лежат в основе разработки учебно-методических комплектов по истории и их использования в учебном процессе. Автором также осуществлён анализ различных взглядов современных украинских и российских учёных на указанную проблему.*

**Ключевые слова:** учебно-методический комплект, методический принцип.

*Отримано: 10.09.2018*

# МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 372.893

**Віктор Мисан**  
м. Рівне

## МІСІЯ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРІЇ: ВЧИТИ МИСЛИТИ, ЧИ ЗАЗУБРЮВАТИ ФАКТИ-ПОДІЇ?

*У запропонованій статті виділено чинники, що впливають на мету, завдання та функції сучасної шкільної історії. Автор розкриває зв'язок між шкільною історією як складовою освітньої системи, державною політикою та її інститутами, що залишаються вагомим засобом впливу на формування змісту навчального матеріалу. Однією з актуальних проблем залишається перевантаження змісту шкільної історії, що в свою чергу негативно впливає на сам процес навчання: опрацювання, розуміння, засвоєння та використання отриманих знань на практиці. Запропоновані шляхи розв'язання озвученої проблеми зорієнтовані на перехід від традиційного навчання до дослідницької моделі.*

**Ключові слова:** освітня політика, шкільна історія, зміст шкільних курсів історії, навчальна програма, підручник, принципи структурування змісту шкільної історії, традиційне навчання, дослідницька модель.

Шкільній історії з часу її появи в освітніх закладах (кінець XVII – початок XVIII ст.) і занесеній до розряду наук «цікавих і корисних», визначили досить специфічну роль – впливати на розум і формувати думки молоді. Цю функцію вона успішно виконувала і виконує впродовж тривалого часу. У XVIII – XIX ст. історія вчила не шкодувати «живота свого за царя-багюшку і отечество», вигравати вирішальні битви й об'єднувати народи в єдиній державі. У XX ст. вона орієнтувала облаштовувати життя за різними дороговказами: комусь – за «Леніним, Сталіним», іншим – за фюрером, а ще для когось – за кормчим. У небуття відходять царі, вожді, партії, під гаслами яких виморені, замордовані, страчені мільйони – ті, хто вірив, і ті, хто сумнівався, і навіть ті, хто перебував у меншості та намагався чинити супротив.

Яких лише функцій і повноважень не приписували історії упродовж тривалого існування людства. Античні філософи називали її вчителькою, Вольтер – вигадкою, Алан Невінз –

мостом, що з'єднує минуле і сучасне, Томас Карлайл – сукупністю біографій, Г.А. Фрауд – голосом, що лунає крізь століття, Наполеон Бонапарт – казкою<sup>1</sup>. Саме з її допомогою прусські вчителі змогли підготувати нове покоління, яке з далекоглядним Бісмарком у запеклій боротьбі з французами вирішили надважливу проблему – об'єднали розрізнені території в наддержаву, назва якої вже у ХХ ст. не сходитиме з уст навіть пересічних громадян, далеких від політики та історії.

Роль історії не можна недооцінювати. Зі всіх висловлювань про історію особисто мені найбільше імponує те, де її порівнюють із вчителькою. Однак практика здебільшого демонструє не зовсім втішну картину: або цю «вчительку» не хочуть слухати і розуміти її істини, або ця «вчителька» надто зарозуміла зі своїми настановами та повчаннями.

У чому ж справа? І чи здатна наша історія та наші вчителі допомогти щось змінити в нас самих і врешті-решт стати народом-монолітом? Чи не варто особливо розраховувати на історію, а робити ставку на реформування освіти загалом? І тоді вже й історія підтягнеться до якогось рівня? Важко відповісти однозначно, оскільки правильної відповіді як такої не існує. Ніхто не хоче вчитися на помилках, які волають із минулого. Натомість «методом тику» щось апробовують ніби «нове», припускаються помилок, виправляють їх, особливо не задумуються над тим, що рухаються колом і перебувають у колі, із якого ні вийти, ні вирватися. А чи можливо? Думаю, що можливо.

Так склалося історично, що освіта як інституційна система утратила в поле зору держави і під її опіку ще на етапі свого становлення. І це не випадково. Будь-яка влада шукає засобів впливу над тими, хто їй підкоряється і за для кого вона функціонує. Освіта є досить зручним комунікаційним каналом, за допомогою якого влада може формувати, роз'яснювати, прищеплювати ідеї, впливати на соціальні групи, виховувати, сприяти становленню громадян держави тощо. Очевидно, що саме тоді, коли держава почала фінансувати освіту, з'явилося таке поняття, як «державна політика в сфері освіти». Хто ж за дарма буде утримувати галузь, що функціонуватиме як їй заманеться, або навпаки – скеровуватиме свою діяльність проти «годувальника». Вкладаючи гроші, влада вимагає не лише результату, але і послуху навіть тоді, коли це фінансування не достатнє, коли його вистачає для животіння, а не для розвитку і процвітання. І що характерно, суб'єкти освітніх послуг не завжди замислюються над тим, що це не держава їм дає гроші, що це їх кошти, ними ж зароблені, відібрані владою і нею ж надані. Суть владної політики полягає у тому, щоб люди в основній масі менше думали і не ставили «зайвих» запитань, не заглиблювалися у те, що і як відбувається в цьому світі,

максимально були слухняними і всіляко підтримували тих, хто генерує ідеї зверху, стоїть біля державного керма. На цьому б можна поставити крапку і не продовжувати, оскільки стає зрозумілим: хто фінансує освіту – той і впливає на формування її мети, завдань, змісту.

Оскільки шкільна історія є складовою освітньої системи, то вона безпосередньо пов'язана і з державою, її інституціями і залишається засобом владного впливу. Так було завжди і так залишається, щоправда в різних країнах існує своє специфіка впливу.

Зупинимось на власному досвіді. У 1991 р., після проголошення незалежності України, ми фактично успадкували стару радянську освітню модель шкільництва і відповідно – історичної освіти, в якій пріоритетними залишалися знання. Здавалося б, що в цьому нічого поганого немає. Хіба будь-яка освіта може продукувати неуків? Чи допускаєте Ви існування навчальної установи, яка б не озброювала школярів знаннями? Більше того, домінування знань в освіті стало неписаною аксіомою. На початку минулого десятиліття (2003 р.) на базі міських шкіл Рівного ми проводили опитування учнів 9-11 класів. Усього опитано 500 респондентів із різних типів навчальних закладів. У переліку запитань, до яких подавали орієнтовні відповіді, на запитання «Для чого ви вивчаєте історію?» більшість учнів вказала, щоб «знати». Вважаю, що це не вина дітей, що вони так однобоко визначили роль історії як галузі знань. І не вина вчителів, діяльність яких спрямована на «натаскування» знаннями своїх вихованців. Це вина всієї освітньої системи, у якій знання були і залишаються в пріоритеті: «головними цілями навчання історії є: формування історичних знань»<sup>2</sup> (нова редакція програми з історії 1998 р.); «головними цілями навчання історії є: формування історичних знань... (редакція програми з історії 2001 р.)»<sup>3</sup>; «здобуття та засвоєння учнями системних знань про головні події... (програми з історії 2013 р.)»<sup>4</sup>; «накопичення знань про основні події, явища та процеси, їх давніші та сучасні інтерпретації; ... (програми з історії 2017 р.)». І для порівняння: «курси історії в середній загальноосвітній школі покликані: озброїти учнів міцними і глибокими знаннями про розвиток суспільства з найдавніших часів до наших днів...» (програми з історії 1989 р.)<sup>5</sup>.

Наведені вище фрагменти мети-завдань навчання історії зовсім не означають, що укладачі програм так однобоко підходять до цілей шкільної історичної освіти. Якщо аналізувати останню редакцію програм, то про шкільну історію може сформуватися діаметрально протилежна думка, як про науку, що розвиває, а не забиває голову знаннями: «формування вільної особистості ..., виховання засобами історії громадянсь-

кої свідомості, зорієнтованої на патріотичне почуття приналежності до власної країни ..., прищеплення толерантності й поваги до різних поглядів, релігій, звичаїв і культур, ..., оволодіння способами розумових дій, ..., бачення зв'язку між історичними подіями та явищами ..., уміння оцінювати їх під різними кутами зору ..., знаходження нових аспектів змісту чи нових способів розв'язання проблем ..., співпереживання людям, що опинилися у вирі несприятливих історичних подій (програми з історії 2017 р.).

У 2003 р. на одному із семінарів, до проведення якого долучилися британські вчителі історії, в робочих матеріалах ми отримали графічний малюнок: хлопчик в окулярах підпирає голову руками. Справа і зліва стоїть книг, на яких написи «Історія». Коментар зверху: «Історія дуже цікава, але її так багато...». Дійсно, історії забагато, щоб усю її осягнути, зрозуміти і чогось у неї навчитися. То вона не може бути «вчительською»? Може, але за певних умов.

Перш ніж зупинимося на цих умовах, звернемо увагу на механізми формування змісту шкільної історії. Дуже коротко. Першоосновою змін у системі освіти і її складовій шкільної історії залишаються об'єктивні чинники. У 1991 р. розвалився СРСР і нові країни, що виникли після цього розпаду, приступили до широкомасштабного державного будівництва, що передбачало формування нового освітнього простору і відповідно освітньої політики. Подальші зміни пов'язані із суб'єктивними чинниками. Зміст шкільної історії на початку 90-их формувалася на основі освітньої політики (законодавча складова), що визначала зміст освіти (мету, завдання, пріоритети) і відповідно – навчальних програм. Фактично така ж модель залишилася й до сьогодні. Щоправда до неї упродовж 1991-2018 рр. увійшло декілька нових елементів – державні стандарти і концепція загальної середньої освіти. Однак найважливішим документом, що визначає зміст і обсяги навчального предмета поки що залишається програма. Навчальна програма – нормативний документ, що обов'язковий для виконання. Для нього теза «Це вивчимо, а це – пропустимо, а інше – вставимо» це щось з області фантастики.

Кабінет Міністрів України Постановою від 23 листопада 2011 р за № 1392 затвердив «**Державний стандарт базової і повної середньої освіти**», який залишається чинним і на сьогодні. У Загальній частині тлумачення поняття, що використовується в Державному стандарті. Серед 20 понять подано характеристику «навчальної програми». Цитую: «14) *навчальна програма* – нормативний документ, що конкретизує для кожного класу визначені цим Державним стандартом результати навчання відповідно до освітньої галузі або її складової, деталізує



*навчальний зміст, у результаті засвоєння якого такі результати досягаються, а також містить рекомендації щодо виявлення та оцінювання результатів навчання*<sup>6</sup>.

Оскільки навчальна програма є нормативним документом, то всі шкільні підручники, які на сьогодні залишаються основним засобом навчання, укладаються на її основі. Будь-яка подія, що репрезентована в програмі навіть одним словом (реченням), має бути висвітлена (розкрита) авторами підручників так, щоб користувачі зрозуміли причини, початок, хід, хто брав участь і з якою метою, її вплив, наслідки, значення, взаємозв'язок з іншими подіями тощо. У шкільних підручниках скупі положення програми «обрастають» головними і другорядними фактами, перетворюючись у зміст, що стає предметом навчання, розуміння, заучування, запам'ятовування, відтворення тощо. Навіть в останніх «модернізованих» підручниках, укладених ніби на основі «нових» технологій, за «оновленими» і «розвантаженими» програмами навчального матеріалу стільки, що його не завжди осилить доросла людина. А що говорити про учнів?

Як приклад подаємо стислу характеристику одного з параграфів – «Визволення України від нацистських загарбників» підручника історії України (рівень стандарту, академічний рівень) О. Струкевичча, І. Романюка, С. Дровозюка (11 клас). На яких терезах можна «зважити» те, що пропонують автори учням? 42 – це дати лише в основному тексті; 16 – персоналії; понад 50 історико-географічних назв, назв населених пунктів, територій; 18 назв військових операцій, фронтів. Таке нагородження фактологічного матеріалу призводить до того, що більша частина змісту не лише не запам'ятовується, але викликає до нього негативне ставлення в ході опрацювання, ускладнює сприйняття інформації. З якою метою «насилали цю гору»? У змісті не обґрунтовані запозичення фактологічного матеріалу з іншого курсу – всесвітньої історії. У тому ж підручнику, тільки вже в іншому параграфі (Початковий період десталізації) загальний обсяг тексту складає 280 рядків, з яких лише 64 репрезентують заявлену тему програми. Це 23%. Фактично 77% тексту (3/4 обсягу параграфа) присвячені не історії України цього періоду, а історії СРСР<sup>7</sup>. Зрозуміло, що на цьому етапі історичного розвитку УРСР входила до СРСР. Однак виникає ряд запитань: з якого курсу автори писали підручник, чому між-курсів зв'язки домінують над внутрішньокурсовими, яку мету і відповідно завдання переслідували автори, чи відомо їм, що ця тема передбачена для вивчення в курсі всесвітньої історії? Наведений приклад є доказом не лише того, що окремі автори відірвані від школи, не знають вікової психології, програм з інших курсів, не здатні передбачити і спланувати ймовірні між-курсів та внутрішньокурсів зв'язки, загальні обсяги навчаль-

ного матеріалу, але безвідповідально беруться за справу, у якій вони не є фахівцями. Упродовж останніх років шкільну історію знову намагаються відкоригувати, «оновити», «спростити», більше того – інтервувати (об'єднати) два курси в 10-11 класах в один. Усім цим «новим-старим» укладачам програм не дано зрозуміти єдиної простої істини – «Зі старого плаття не можливо пошити нове». Як би ви його не «перекроювали», «вкорочували», додавали «кишені», прилаштовували «поясок», здовжували за рахунок «шлярки»... Воно залишатиметься старим, оскільки основу складатиме вживана «тканина». Чи можна щось запропонувати нове і докорінно змінити шкільну історію. Думаю, що можна.

Спроба реалізувати компетентнісний підхід у навчанні в сучасній загальноосвітній школі виглядає такою собі примарою, що бродить не перший рік українськими теренами, науковими інституціями, міністерством і нагадує «привід комунізму», що бродив Європою за часів Карла Маркса. Чим усе скінчилося – старшому поколінню відомо, а молоде – не знає, як і Маркса з Енгельсом. Хоча в курсах всесвітньої та історії України в 9 кл. про них згадують. Але чи важливо про них знати настільки детально, як це було в радянські часи? Думаю, що ні. А тим, кому такі знання дійсно знадобляться, зможуть їх отримати і за межами школи. Практика показує, що більшість молодих людей, не зважаючи на те, що історію в школі вони вивчали впродовж 7 років, історичним знанням не володіють, у подіях орієнтуються поверхнево, а коли щось і пам'ятають, то, як правило, це доленосні події, яскраві історичні діячі.

***Теза 1.** Зовсім не обов'язково, щоб усі діти в однакових обсягах, за однаковими програмами і підручниками вивчали шкільну історію.*

Шкільної історії завжди було багато і вона, очевидно, в своїх обсягах не «схудне»? Чому? Причина досить банальна і проста. Обов'язковий елемент історії – **зміст** (навчальний матеріал), без якого унеможливується сам процес сучасного 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 (окремими масивом знань) і чітко структурований на рівні основних елементів: фактів та теорії. Належність змісту до процесу навчання автоматично пов'язує його з метою, завданнями, пріоритетами, функціями навчального процесу та освітньою системою в цілому. Наприклад, якщо мета навчання історії передбачає

сформувати 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 в конструюванні змісту історії варто врахувати *принцип полікультурності* і т.д. Зміст шкільної історії укладається відповідно до принципів. Оскільки всі сучасні навчальні програми укладені за хронологічним і тематичними принципами як домінуючими плюс країнознавчим у курсі всесвітньої історії, то змісту і надалі залишатиметься багато. А раз так, то його ніколи ніхто не опанує в повному обсязі.

**Теза 2.** *Потрібно суттєво оновити методологію формування змісту шкільної історії. Старі підходи (принципи) потребують не лише модернізації, але впровадження нових принципів. На часі вивчення історії за рівнями та конструювання змісту за проблемно-тематичним принципом, який або ігнорується укладачами програм, або вони в силу своєї некомпетентності не розуміють його суті.*

Шкільної історії (змісту) має бути стільки, скільки опанує кожен учень залежно від своїх фізичних та інтелектуальних можливостей. Однак це не означає, що комусь її варто скоротити до декількох дат, подій, прізвищ, а комусь ... «перерахуйте всіх поіменно з роками, місяцями і днями народження». Фактологічний матеріал шкільної історії і надалі залишатиметься основою знань, але він повинен докорінно змінити свою функцію і стати засобом для вирішення навчальної проблеми. Це означає, що на часі перехід від навчання історії до її дослідження. Досліджувати шкільну історію можна тоді, коли вона буде укладена за проблемно-тематичним принципом. Кожна тема-проблема вимагатиме рівно стільки фактології, скільки потрібно для її розв'язання. Учнівське дослідження – не науковий пошук, і його варто сприймати як нову якість організації навчального процесу, де відпрацьовуватимуться різні способи пошуку істини.

**Теза 3.** *Від навчання історії варто переходити до її дослідження, у якому історичні факти використовуються як засоби вирішення навчальної проблеми. Досліджувати, пізнавати, шукати, вирішувати набагато цікавіше і корисніше, ніж заучувати, зазубрювати і запам'ятовувати, а потім ... забути.*

Учнівське дослідження не можливе без аналізу історичних фактів, їх співставлення і порівняння, оцінювання, розробки алгоритму «наукового» пошуку, залучення другорядних фактів, опрацювання інформації, отриманої з різних джерел. Ми сьогодні закликаємо учителів розвивати творче та критичне мислення, розробляємо для цього спеціальні методики, за-

буваючи, що мислення не сумісне із заучуванням, зазубрюванням і запам'ятовуванням.

**Теза 4.** *Історія має стати наукою, що вчить мислити. І це важливо, оскільки лише мисляча молода людина здатна відрізнити правду від брехні, розібратися, де політичний популізм, а де важкий але перспективний шлях реформ. Мислячих не потрібно вчити патріотизму, любити свою країну, мову, відстоювати державу. Вони розуміють, як і що потрібно змінювати в цій країні, щоб жити, як подобає вільним людям.*

Основним засобом навчання історії тривалий час залишається традиційний шкільний підручник. Його недолік – авторська інтерпретація минувшини. Скільки б і яких укладачів не було залучено до написання підручника, це не вплине на якість і не змінить суттєво його структури. Чому? Відповідь дуже проста – історія продовжує поставати перед учнями у формі переказу того, що відбулося, або відбувається. Чи можна досліджувати авторську інтерпретацію, у якій основне завдання – «видати на гора» максимальну кількість фактів за темою, пояснити їх, розкрити положення програми.

**Теза 5.** *На часі створення нового покоління навчальної літератури. Не підручників, а навчальних книг, за матеріалами яких можна організувати учнівське дослідження. В Україні вже є досвід укладання такої літератури. Його варто актуалізувати і приступити до розробки алгоритмів дослідження різних навчальних тем.*

Зміна парадигми у навчанні шкільної історії: від переказування авторської інтерпретації – до організації учнівського дослідження, вимагатиме оновлення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів із історії. «Учень може назвати одну – дві події, дати, історичні постаті, чи історико-географічні об'єкти» ... – це не рівень навіть елементарної дослідницької діяльності. Це – рівень відтворення та переказування. Наше стратегічне завдання – сформулювати мислячу особистість.

**Теза 6.** *Зміна змісту будь-якої діяльності вимагає більш якісних форм і способів оцінювання, де предметом оцінювання стають індивідуальна та колективна діяльність, способи опрацювання джерел інформації, шляхи організації дослідження, результати тощо.*

Майже останнє. Державна підсумкова атестація та Зовнішнє незалежне оцінювання в формі тестування (один із здобутків сучасної української освіти), який більшість сприймає як справедливий спосіб оцінювання знань та вступу до вищих навчальних закладів, також потребує модернізації. Майже всі завдання сучасного ДПА-ЗНО з історії укладенні з

врахуванням знання навчального матеріалу. Їх потрібно змінювати, якщо шкільна історія стане на шлях справжнього, а не уявного реформування.

У запропонованій статті не порушені інші проблеми: підготовка і перепідготовка вчителів історії, упровадження нових технологій навчання, сертифікацію вчителів історії, які тісно пов'язані із шкільною історією та потребують негайного розв'язання.

### Примітки:

1. Курилів В. Методика викладання історії: навч. посіб. Харків; Торонто, 2008. С. 32-33.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5-11 класи. *Історія в школах України*. 1998. № 4. С. 6-27.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Історія України. 5-11 класи. Всесвітня історія. 6-11 класи. Київ: Шк. світ, 2001.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи: Історія України. Всесвітня історія. Основи правознавства. Київ: Вид. дім «Освіта», 2013. 96 с.
5. Програма для середніх навчальних закладів. Історія: 5-11 кл. Київ: Рад. шк., 1989. 96 с.
6. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
7. Струкевич О.К. Історія України: підручн. для 11 кл. загальноосвіт навч. закл. Київ: Грамота, 2011. С. 51-61.

*В предлагаемой статье выделены факторы, что определяют цель, задачи и функции современной школьной истории. Автор раскрывает взаимосвязь между школьной историей, как составной образовательной системы, государственной политикой и ее институтами, что остаются ключевыми средствами влияния на формирование содержания учебного материала. Одной из актуальных проблем остается перегрузка содержания школьной истории, что в свою очередь отрицательно влияет на сам процесс обучения: изучение, понимание, усвоение и использование знаний на практике. Предложенные пути решения проблемы ориентируют на переход от традиционного обучения к исследовательской модели.*

**Ключевые слова:** образовательная политика, школьная история, содержание школьных курсов истории, учебная программа, учебник, принципы содержания школьной истории, традиционной обучение, исследовательская модель.

Отримано: 18.11.2018

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР  
ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ  
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (ЗЗСО)**

*У статті аналізуються методологічні властивості дидактичних ігор та переваги їх застосування при вивченні історії в ЗЗСО; розглядається проблема класифікації дидактичних ігор та їх характеристики можливості дидактичних ігор у формуванні предметно-історичних компетентностей учнів.*

**Ключові слова:** гра, дидактична гра, навчальна діяльність, пізнавальна діяльність, ігрова діяльність, навчальний інтерес.

Поряд з усталеними дидактичними формами, методами, прийомами та технологіями, що використовуються вчителями в сучасному освітньому просторі, особливе місце посідає ігрове навчання. Це своєрідний тренд сучасної освіти, актуальність якого зумовлена поступовими зрушеннями в теорії та методиці навчання. Аналіз наукових праць з окресленої проблеми (дослідженню дидактичних ігор присвячені роботи А. Морозова, В. Мисана, Е. Муртазіної, С. Харченка, Д. Чернилевського, К. Баханова, Л. Борзової, Т. Іванової, І. Кучерука, М. Короткової, О. Барнінець тощо) дозволяє розглядати ігрове навчання як цілісну диференційовану технологію розвиваючої освіти, спрямовану на динамічне засвоєння учнями знань, формування у них навиків аналітичної діяльності, залучення до наукового пошуку та творчості.

В основі ігрового навчання лежить інтелектуальна активність людини, що ґрунтується на високому рівні пізнавальної мотивації – свідомої потреби в навчально-пізнавальній діяльності. Сама по собі така активність виникає не часто. Зазвичай вона є наслідком цілеспрямованих управлінських дій педагога, спрямованих на свідоме практичне чи теоретичне ускладнення процесу пізнання. Однак, вихід за шаблони усталеного – справа не проста, як наслідок, поява пізнавальної активності часто супроводжується внутрішнім протестом і не бажанням щось змінювати. Приміром, для чого, залишаючи своє звичне робоче місце сидати в коло, дослухатися до думки оточуючих, взаємодіяти з ними, теоретизувати й вибудувати логічні ряди і т.і., коли можна, особливо не напружуватися (адже ця дія зазвичай доведена до автоматизму ще у початковій школі), просто прочитати та переказати параграф. Саме у такій усталеності й криється головна дидактична перешкода (інертність учнів та їх небажання вчитися), здолати яку допомагає застосування навчальних ігор.

Поняття «гра» дефініціюється по-різному. В одних джерелах під ним розуміють непродуктивну людську діяльність, в інших – спосіб усвідомлення загальнолюдської культури, ще в інших – форму вільного самовияву людини, що передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів, або ж – особливу форму людської активності, в якій особистість немає жодної іншої мети, крім як отримати задоволення<sup>1</sup>. У будь-якому випадку гра має тісний генетичний зв'язок з усіма сферами людської життєдіяльності й потужний навчальний, розвивальний та виховний потенціал, що дає підставу перевести її з виключно розважальної площини у навчально-виховну і розглядати як природну форму світопізнання.

На відміну від ігор взагалі, дидактичні ігри мають істотну ознаку – чітко сформульовану загальноосвітню мету та, спрямованість на досягнення конкретного навчального результату. Це зумовлює дискусію щодо визначення їх дидактичного статусу. У педагогічній літературі існує декілька поглядів на цей термін:

- будь-яка гра є дидактичною грою (всі ігри, навіть розважальні, містять у собі елементи навчання);

- всі навчальні ігри є дидактичними (дидактика вивчає теорію навчання, таким чином, дидактичні ігри і є навчальними);

- частина навчальних ігор – інтелектуальні ігри є дидактичними (всі навчальні ігри поділяють на сюжетно-рольові, дидактичні, рухливі та інші, існують й інші види, але дидактична гра складає частину навчальних ігор)<sup>2</sup>.

Виходячи з цього, одні дослідники відносять дидактичні ігри до засобів навчання (Н.П. Анікеева, І.Р. Петерсен, П.І. Підласистий), інші – до його методів (А.Г. Симушина, А.С. Макаренко, Т.М. Сорокіна, С.А. Марченко, С.А. Шмаров, В.Ф. Шаталов, Р.Ф. Жуков, Ю.А. Кравченко, Ю.Й. Поліщук). Водночас технологізація сучасної загальноосвітньої системи спонукає розглядати дидактичні ігри як цілісну модель навчально-виховного процесу, що функціонально може перебувати одразу на двох рівнях: предметно-методичному та локальному (модульному) й паралельно виконувати роль методики реалізації певного змісту навчання в межах одного предмета та технології окремих частин навчального процесу (технології розв'язання окремих дидактичних завдань, формування понять, просторових та часових уявлень тощо)<sup>3</sup>.

У сучасній методичній літературі існує чимало прикладів ефективного застосування дидактичних ігор, при цьому єдності у питанні їх класифікації немає. Еталонною прийнято

вважати класифікацію за *характером ігрової методики*, описану Г.К. Селевком, відповідно до якої в структурі дидактичних ігор виділяють: предметні (ігри з предметами), розвиваючі (навчальні), сюжетно-рольові та ділові ігри<sup>4</sup>. На основі класифікації Г. Селевка педагогами створено ряд інших – предметно орієнтованих класифікацій (як-то класифікації: за *джерелом отримання знань* Є. Петровського та Д. Лордкіпанідзе<sup>5</sup>; за *особливостями організації ігрового процесу* І. Кучерука<sup>6</sup>; за *методикою проведення* К. Баханова<sup>7</sup>; за *інтерактивною складовою* О. Пометун, Л. Пироженка, Г. Коберника<sup>8</sup>, за *характером ігрової діяльності* М. Короткової<sup>9</sup>), що ілюструють широкий спектр можливостей застосування ігрової методики. Особливий інтерес при цьому викликає класифікація дидактичних ігор О. Барнінець. Адаптуючи базову класифікацію Г. Селевка до практики уроку історії, дослідниця поділяє дидактичні ігри за *нааявністю або відсутністю рольової ознаки* на імітаційні (рольові, ділові та ретроспективні ігри; проблемно-рольові ігри дискусійного характеру) та не імітаційні (одновекторні (графічні (кросворди, шаради, ребуси), *умовні* (навчальні ігри структуровані за принципом навчально-пізнавальних завдань), *багатовекторні* (ігри вікторинного типу)<sup>10</sup>. До першої групи авторка відносить ігри в яких моделюється ситуація, що ставить учнів у позицію очевидців; до другої – ігри, що не мають у своїй основі копіювання та наслідування<sup>11</sup>.

Класифікація О. Барнінець видається найбільш логічною, адже дозволяє не лише з легкістю типологізувати будь-яку дидактичну гру, а й зрозуміти перспективи її застосування у формуванні загальнонавчальних та історичних компетентностей. Останнє твердження особливо актуалізується на тлі сучасних загальноосвітніх змін, які спонукають учителя переструктурувати навчальне заняття відповідно до перспективного потенціалу результативності навчання. Своєрідним маркером у цьому процесі слугують навчальні компетентності учнів, які методологічно утворюють три групи: *ключові* (надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми); *загальногалузеві* (ті, які набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі на всіх етапах навчання у ЗЗСО); *предметні* (ті, які набуває учень упродовж вивчення конкретної навчальної дисципліни на всіх етапах навчання у ЗЗСО)<sup>12</sup>. Враховуючи той факт, що предметну компетентність учня часто витлумачують як особистісну комплексну характеристику, що містить когнітивний (знання, уявлення, способи пізнавальної діяльності), мотиваційно-ціннісний (мотиви, інтереси, орієнтації, пов'язані із пізнавальною діяльністю та самостійним застосуванням відповід-



них знань і умінь), процесуально-діяльнісний чи операційно-технологічний (складні вміння, пов'язані з пошуком інформації, застосуванням знань у тій чи іншій ситуації, прийняттям та обґрунтуванням рішень, оцінкою й самооцінкою дій тощо) компоненти, її формування вимагає залучення широкого арсеналу особистісно-орієнтованих прийомів, методів, а інколи й технологій навчання. Застосування дидактичної гри дозволяє спростити цей процес. За вмiлого використання вона може стати незамінним помічником педагога. Адже об'єктивно великі можливості гри як педагогічного засобу, що збільшує інтелектуальну напруженість, активізує розумові процеси, підвищує інтерес до знань, тренує пам'ять, вміння міркувати логічно тощо, дозволяють здійснити легкий та цілком природний перехід учнів від пізнавальної мотивації до появи потреби у знаннях та їх практичному застосуванні в умовах навчального процесу. Захопившись грою, діти інколи навіть не помічають, що навчаються адже ігрова мета, якої досягають самі учні дуже легко маскує дидактичне завдання висунуте вчителем.

З'ясування потенційних можливостей ігрової методики навчання у формуванні історичних компетентностей вимагає їх переліку. Згідно навчальної програми з історії<sup>13</sup> до *елементів історичної компетентності* належать: *хронологічна компетентність*, тобто уміння орієнтуватися в історичному часі, встановлювати близькі та далекі причинно-наслідкові зв'язки, розглядати суспільні явища в конкретно-історичних умовах, виявляти зміни і тяглість життя суспільства; *просторова компетентність* – уміння орієнтуватися в історичному просторі та знаходити взаємозалежності в розвитку суспільства, господарства, культури і природного довкілля; *інформаційна компетентність* – уміння працювати з джерелами історичної інформації, інтерпретувати зміст джерел, визначати їх надійність, виявляти і критично аналізувати розбіжності в позиціях авторів джерел; *логічна компетентність* – уміння визначати і застосовувати теоретичні поняття для аналізу й пояснення історичних подій та явищ, ставити запитання та шукати відповіді, розуміти множинність трактувань минулого та зіставляти різні його інтерпретації; *аксіологічна компетентність* – уміння формулювати оцінку історичних подій та історичних постатей, суголосну до цінностей та уявлень відповідного часу чи відповідної групи людей, осмислювати зв'язки між історією і сучасним життям<sup>14</sup>.

Співвіднесення типу дидактичної гри із вимогами предметних компетентностей дозволяє апелювати до неї не лише як до виду діяльності, що вирізняється підвищеним емоційним фоном, пізнавальною активністю, пізнавальним інтересом тощо, а й як до методу, за допомогою якого можна ефективно досягати триєдиної мети уроку. Наприклад, при формуванні аксіологічних компетентностей учнів учителю варта

звернутися до групи імітаційних ігор, обираючи при цьому ділову гру, головною метою якої створення умов для комплексного вивчення нового навчального матеріалу в умовах «стислого часу» та заданих історичних обставин. Подібний вид діяльності вчить дітей сприймати історію не через призму сьогодення (інтерпретації), а в контексті конкретних, часто значно віддалених від них у часі і просторі, а тому – чужих і не зрозумілих історичних умов. Для ігрового імітування доречно використати такі тематичні напрямки як:

– *історичні кризи*, або важливі поворотні моменти в недавній історії, у яких політичні або військові лідери опиняються в складних альтернативних ситуаціях, що передбачають як позитивні, так і негативні варіанти їх розв'язання. Наприклад: *військове втручання у внутрішні справи інших держав; припинення природних демократичних процесів із-за державної економічної чи урядової кризи;*

– *вступ до союзу з іншими державами тощо; процеси прийняття складних, доленосних рішень які в подальшому вплинули на долю багатьох країн світу. Наприклад, імітація подальших подій: Паризька мирна конференція 1919 року; Ялтинська конференція 1945 року; Рішення НАТО про заходи спрямовані проти Сербії на захист Косово тощо;*

– *історичні розслідування та дослідження за напрямками: екологічні проблеми; расизм і права меншин; рівноправ'я між чоловіками і жінками; свобода віросповідання та віротерпимість тощо;*

– *імітація роботи відділу новин, редакції газети тощо.* Подібна модель ефективна при дослідженні інтерпретацій. Наприклад, як неоднозначно одна і та ж подія може висвітлюватись у засобах масової інформації різних країн чи різних політичних об'єднань.

Практикою доведено, що використання ігрових імітацій дає позитивний результат на різних етапах вивчення історії в школі. Проте, успіх або невдача у їх використанні значною мірою залежить від рівня сформованості цілого ряду предметних компетентностей учасників гри. Для їх формування вчитель може скористатися методичним арсеналом групи не імітаційних ігор. Так, систематичне застосування багатовекторних ігор *вікторинного типу* які мають командний характер і розраховані на засвоєння учнями історичних понять, дат, імен, дозволить учителеві відпрацювати з учнями навички налагодження зв'язків між історичними явищами, зіставлення відомих та невідомих фактів, уміння робити висновки, доводити власну думку, орієнтуватися в деталях різних історичних епох тощо. Типологічною особливістю цих ігор є протистояння, подолання якого спрямоване на формування пред-

метних компетентностей; проведення *тренінгових ігор* сприятиме накопиченню досвіду визначення послідовності подій, виокремлення сутнісних ознак історичного періоду; навчить знаходити взаємозв'язок між географічними об'єктами та подіями; сформує навик аналізу та узагальнення інформації з історичних джерел, виділення у них головних ідей; дозволить поуправлятися в аргументованому висловлюванні на основі міркування та доведення; тлумаченні понять, аналізі та узагальненні фактів, явищ, процесів, встановлювані причинно-наслідкових зв'язків, оцінці історичних фактів, подій, постатей; вправлення у *ретроспективних іграх*, в основі яких інсценування історичного сюжету дозволить навчити учнів виокремлювати з джерельної бази історичного пізнання необхідну інформацію для подальшого узагальнення і використовувати її для формування об'єктивної картини світопізнання.

Таким чином, застосування дидактичних ігор як засобу формування предметних компетентностей на уроках історії здійснюється на основі чітко поставлених цілей уроку або його етапу, контролю з боку вчителя й взаємо- та самоконтролю з боку учнів, рефлексії діяльності, а також цілеспрямованості, систематичності, консеквентного збільшення складності, чергування рольових та тренінгових ігор, що передбачає досягнення позитивного результату у вигляді формування історичних компетентностей. Однак це не єдиний критерій. Використання дидактичних ігор на уроках історії обумовлене також віковими особливостями учнів. З погляду на це, в середніх класах, учням яких притаманна дитяча яскравість та безпосередність сприймання, бурхливий розвиток уяви, фантазії, легкість входження в образ, а також прагнення до накопичення інформації, доцільно застосовувати ретроспективні ігри та проблемно-рольові ігри вікторинного типу, в арсеналі яких існує чимало прийомів спрямованих на розвиток уваги пам'яті, критичного мислення, уміння аналізувати історичний матеріал, працювати з історичною картою, правильно застосовувати лічбу років в історії, давати характеристику історичним подіям та особам тощо.

Особливостями ігор у старших класах є спрямованість на пошук власного місця у суспільстві, самоутвердження в ньому, іронічність, гумористичне забарвлення, прагнення до розіграшу, орієнтація на мовну діяльність. Тому на цьому віковому етапі, крім використання зазначених вище (ретроспективних та проблемно-рольових ігор вікторинного типу) типів ігор, доречно застосувати проблемно-рольові ігри дискусійного характеру та імітаційні ігри розраховані на формування власної життєвої позиції, поглядів та переконань; розвиток уміння підходити до вивчення історичного матеріалу комплексно з

урахуванням неоднозначних за тлумаченням історичних джерел та поглядів на проблему.

Отже, широке використання ігор у навчальному процесі має багато переваг. Проте не кожна ігрова діяльність може бути ефективною. Лише дидактично доцільне її використання та методично виправдана організація дають змогу вважати дидактичну гру ефективним засобом навчання. Крім того, слід пам'ятати, що навчальна гра на уроці – це не самоціль, відтак її вибір та застосування повинні відповідати ряду дидактичних і методичних принципів, серед яких: доступність; новизна; поступове зростання складності; урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів; зв'язок ігрової діяльності з іншими формами роботи на уроці.

Використання дидактичних ігор у процесі вивчення історії створює належні умови для активізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу. Навчаючись та одночасно отримуючи задоволення, учні отримують широкі перспективи для розвитку природних талантів та здібностей, вчать бути активними і самостійними у виборі власних життєвих позицій. Безумовно, проведення ігрових уроків справа не проста. Та вчительські турботи й витрачений час ні в якому разі не будуть марними, адже навчальний ефект рольових ігор – справді вражаючий. Крім того, ця форма так відмінна від шкільних буднів, що сама собою, як твердять психологи, є надзвичайно важливим чинником для зацікавлення підлітків – загалом байдужих до навчання.

### Примітки:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. С. 73.
2. Освітня технологія «Дебати»: навчитися переконувати. URL: <http://studway.com.ua/debati/>
3. Власов В. Методика проведення дидактичних ігор на уроках пропедевтичного курсу «Вступ до історії України. 5 клас». *Історія в школах України*. 2002. № 2. С. 27-28.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие для педагогических ВУЗов и институтов повышения квалификации. Москва: Народное образование. 1998. С. 52.
5. Барнінець О. Класифікація ігрових методів навчання історії з погляду компетентнісного підходу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 3. С. 14-20.
6. Кучерук И.В. Учебные игры как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках истории СССР (VIII класс): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Москва, 1991. 15 с.
7. Баханов К. Традиції та інновації у навчанні історії в школі: дидактичний словник-довідник. Запоріжжя: Просвіта, 2002. 108 с.; Баханов К. Учнівські компетенції як складова програм з історії для 12-річної школи. *Історія в школах України*. 2004. № 7. С. 7-11.

8. Пометун О., Пироженко Л., Коберник Г. Інтерактивні технології навчання. Київ: Науковий світ, 2004. 85 с.
9. Короткова М.В. Методика проведення ігор и дискуссий на уроках истории. Москва: Изд-во Владос-пресс, 2001. 256 с.
10. Барнінець О. Застосування ігор як засобу формування предметних компетентностей на уроках історії. URL: <http://oldconf.peasmo.org.ua/node/923>
11. Барнінець О. Класифікація ігрових методів. С. 17.
12. Ключові освітні компетентності. URL: <http://osvita.ua/school/theory/2340/>
13. Історія України. Всесвітня історія 5–9 класи: навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів / О. Пометун, В. Власов, Р. Єтушенко та ін. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
14. Там само. С. 6.
15. Борзова Л.П. Игры на уроках истории. Москва: Владос-пресс, 2001. 325 с.

*В статтє анализируются методологические свойства дидактических игр и преимущества их применения при изучении истории общеобразовательных учреждений; рассматривается проблема классификации дидактических игр и характеризуются возможности дидактических игр в формировании предметно-исторических компетентностей учащихся.*

**Ключевые слова:** *игра, дидактическая игра, учебная деятельность, познавательная деятельность, игровая деятельность, учебный интерес.*

Отримано: 02.11.2018

УДК 373.5.091.313:[94(477)+821.161.2

**Оксана Василюк**  
м. Київ

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

*У статті охарактеризовано педагогічні умови використання міжпредметних зв'язків історії України та української літератури. До них відносяться використання інтегрованих та бінарних уроків, організація учнівських проєктів-досліджень, використання міжпредметних способів діяльності та спрямованість міжпредметних зв'язків на формування складників предметної історичної компетентності: хронологічного, просторового, інформаційного, логічного, аксіологічного.*

**Ключові слова:** *міжпредметні зв'язки, педагогічні умови, бінарний урок, інтегрований урок, проєкт-дослідження, історична компетентність.*

З ухваленням Концепції Нової української школи (2016) та Закону України про освіту (2017) в освітній теорії та практиці

набуває актуальності поняття міжпредметної інтеграції окремих навчальних дисциплін та споріднених галузей знання, що орієнтує педагогів на нову організацію змісту освіти на засадах комплексності, системності, інтегративності. Тому визначення педагогічних умов використання міжпредметних зв'язків, зокрема історії України та української літератури, є важливим завданням методики навчання зазначених дисциплін.

Проблема зв'язків історії з іншими навчальними предметами досліджується такими сучасними українськими ученими, методистами і вчителями-практиками, як Г. Бабійчук, К. Баханова, Ю. Бицюра, Г. Гречушкіна, М. Добриця, С. Защинська, В. Корнєєва, О. Мариновська, О. Матюшенко, О. Пометун, Л. Соловійова, О. Удод та ін., у працях яких висвітлені зміст таких зв'язків, прийоми і методи їх реалізації на уроках, підходи до інтегрованого навчання, проведення бінарних уроків. Водночас потребують дослідження педагогічні умови використання міжпредметних зв'язків.

**Метою статті** є характеристика педагогічних умов використання міжпредметних зв'язків історії України та української літератури, зокрема на прикладі вивчення літературної творчості Т.Г. Шевченка.

Аналіз наукової літератури дав підстави обґрунтувати педагогічні умови реалізації міжпредметних зв'язків історії України з українською літературою, а саме:

- ✓ використання інтегрованих та бінарних уроків (інтегрований урок, використовуючи тісні міжпредметні зв'язки, проводить один учитель; бінарний урок характеризується тим, що його проводять два вчителі);
- ✓ організація учнівських проектів-досліджень за темами спілними для курсу історії і курсу літератури;
- ✓ використання міжпредметних способів діяльності (робота з текстами, характеристика видатних літераторів-громадських і політичних діячів, висвітлення історичних подій, процесів і явищ, які є основою змісту для історії України і тлом для уроків української літератури тощо);
- ✓ спрямованість міжпредметних зв'язків на формування складників предметної історичної компетентності: хронологічного, просторового, інформаційного, логічного, аксіологічного.

Детально охарактеризуємо визначені нами методичні умови.

З метою характеристики методики проведення бінарних уроків звернемося до рекомендацій А. Небоги, М. Садового, О. Трифонової<sup>1</sup>. На думку дослідників, потенціал бінарних уроків вищий за звичайний урок з предмета. Оскільки бінарний

урок проводять два вчителі, то вони мають на етапі підготовки до уроку розподілити завдання та визначити обсяги навчального змісту, відповідно до програм, з історії України та української літератури з урахуванням мети та завдань уроку. Вчителі повинні чітко визначити методи і прийоми навчальної роботи на уроці й окреслити перелік необхідних засобів навчання (підручники, посібники, наочність, медіаресурси, мережеві ресурси тощо).

Спіраючись на висновки О. Пометун<sup>2</sup> і К. Баханова<sup>3</sup>, в основі визначення навчальних завдань бінарних уроків має знаходитися таксономія Блума. Навчальні завдання вчителі визначають не для себе («показати», «пояснити», «розкрити» тощо), а для учнів, і формулюють ці завдання дієсловами: після уроку учні будуть знати, показувати на карті, характеризувати, порівнювати, висловлювати, оцінювати та ін. Мета навчальної теми з історії має співпадати з метою та навчальною темою з української літератури, або бути близькою до неї. Інакше ефективність бінарного уроку буде невисокою.

Важливе завдання для вчителів-предметників, які готують бінарний урок – на основі об'єктивних зв'язків між знаннями виокремити для уроку одиниці змісту, які можна і доцільно інтегрувати.

Дослідники А. Небога, М. Садовий, О. Трифонова рекомендують враховувати специфіку кожного навчального предмету<sup>4</sup> (у нашому випадку – історії України та української літератури) в розкритті провідних ідей, характеристик подій, історичних постатей тощо. Так, у курсі української літератури учні знайомляться з біографіями видатних вітчизняних літературних діячів, основним акцентом в яких є етапи творчості. В курсі історії України акцент у біографіях зазначених постатей робиться на їх публічну, громадську, політичну та іншу діяльність. У комплексі – маємо «стереоскопічну» всебічну характеристику персоналії, літературна складова характеристики якої дає емоційний фон для кращого запам'ятовування інформації про неї на уроці історії.

Фахівці зазначають, що бінарний урок має провідний і додатковий контекст. У нашому випадку – провідний контекст задається історією України. Саме тому вчитель історії визначається як провідний, який забезпечує дидактичне конструювання навчального змісту, визначає його обсяг та координує діяльність учителя української літератури.

Узагальнивши досвід багатьох учителів, які проводили бінарні уроки, дослідники зробили висновок щодо необхідності врахування таких особливостей:

✓ визначення педагогічно доцільної теми для проведення бінарного уроку з урахуванням об'єктивно існуючої основи змісту вивченого матеріалу;

- ✓ постановка й реалізація мети та завдань уроку, мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- ✓ обґрунтування вибору змісту навчального матеріалу вчителями різних предметів, що забезпечує інтеграцію навчальних досягнень учнів, системність і глибину їх знань;
- ✓ раціональний вибір методів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- ✓ визначення основ технології проведення бінарного уроку;
- ✓ ефективність інтеграції зусиль «активних» і «пасивних» учасників у процесі реалізації поставлених цілей та завдань інтегрованого уроку;
- ✓ реалізація науково обґрунтованих функціональних обов'язків провідного вчителя у процесі уроку;
- ✓ підбиття підсумків бінарного уроку та оцінка його ефективності<sup>5</sup>.

Щодо структури бінарного уроку, то наведемо цитату зі статті А. Небоги, М. Садового, О. Трифонової: «Інтегрований урок є вимірником систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок учнів. Повідомлення теми та завдань уроку; мотивація навчальної діяльності учнів; актуалізація та корекція опорних знань; повторення й аналіз основних фактів, подій, явищ; творче перенесення знань і навичок учнів у нові ситуації; узагальнення та систематизація навчальних досягнень учнів; основних ідей та наукових теорій, предметів складає макроструктуру інтегрованого уроку»<sup>6</sup>. Але компетентнісна орієнтація в навчанні вносить корективи в розуміння структури компетентнісно зорієнтованого уроку. Згідно з підходом, запропонованим науковцем Т. Смагіною, передбачається виокремлення так званих полів уроку: поле цілетворення, мотиваційне поле, змістове поле, технологічне поле, рефлексивне поле<sup>7</sup>. Зазначений підхід можна адаптувати до нашої теми і стверджувати, що структура компетентнісно зорієнтованого уроку має містити цілеутворювальний, мотиваційний, змістовий, технологічний та рефлексивний компоненти.

Крім бінарних уроків, реалізація міжпредметних зв'язків може відбуватися і на інтегрованих уроках. Відмінності між цими різновидами уроків ми визначаємо так: інтегрований урок проводить один учитель (у нашому випадку – вчитель історії), використовуючи міжпредметні зв'язки з іншими предметами (в нашому випадку – з українською літературою). Бінарний урок, як зазначалося вище, проводять два вчителі. У нашому випадку провідним на такому уроці буде вчитель історії. Вчитель української літератури працюватиме в координаті з колегою.

Як приклад бінарного уроку пропонуємо урок з історії України на тему: «Українська культура у першій половині



XIX ст.», яку можна ефективно поєднати з вивченням творчості Т.Г. Шевченка на уроках української літератури. Вивчення теми уроку з історії «Правобережна Україна у другій половині XVIII ст.» може бути поєднано з вивченням поеми «Гайдамаки» Т.Г. Шевченка в курсі української літератури. Таке поєднання, зокрема, надасть емоційності образам ватажків Коліївщини Максима Залізняка та Івана Гонти. Це сприятиме кращому розумінню та засвоєнню історичних фактів.

Розкриваючи другу педагогічну умову використання між-предметних зв'язків, зазначимо, що організація учнівських проєктів-досліджень за темами спільними для курсу історії і курсу літератури дає можливість у повному обсязі реалізувати діяльнісний підхід до навчання, як того вимагає Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти.

Робота учнів над проєктами сприяє формуванню всіх складників предметної історичної компетентності, акцентовано впливає на формування навчальних і життєвих умінь, навичок, сприяє виробленню ставлень та формуванню оцінних суджень.

Методисти наголошують, що проєктна діяльність повинна методично правильно організовуватися. Тема учнівського проєкту має бути актуальною і цікавою для учнів. Проєкт повинен мати чітко сформульовану мету і завдання. Учителю повинен розробити методичні рекомендації для учасників проєкту і націлити учнів на конструктивну роботу з метою отримання очікуваних результатів, які також потрібно визначити, зокрема це можуть бути знання, уміння, навички, ставлення, цінності тощо.

Проєкти можуть бути індивідуальними, груповими, індивідуально-груповими. Дослідниця М. Чорна так класифікує учнівські проєкти<sup>8</sup>:

✓ Дослідницькі проєкти, що потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, зокрема експериментальних методів обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження й мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблеми та визначення шляхів її розв'язання.

✓ Творчі проєкти, що не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковується остаточному результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проєкту. Вони заздалегідь домовляються про заплановані результати та форму їх подання – рукописний журнал, колективний колаж,

відеофільм, вечір, свято тощо. І тоді потрібні сценарій фільму, програма свята, макет журналу, альбому, газети.

✓ Ігрові (рольові) проекти, учасники яких визначають між собою певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості. Учасники імітують їхні соціальні та ділові стосунки, що ускладнюють вигаданими ситуаціями. Ступінь творчості учнів дуже високий, але домінуючим видом діяльності все-таки є гра.

✓ Інформаційні проекти, що спрямовані на збирання інформації про який-небудь об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз та узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції під час роботи над проектом.

✓ Практично орієнтовані проекти, які передбачають, що результат діяльності їх учасників чітко визначено з самого початку. Вони орієнтовані на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник, проект шкільного саду).

За змістом розрізняють проекти у межах досліджуваного навчального проекту (монопроект) і проекти, засновані на змісті кількох навчальних предметів (міжпредметні)<sup>9</sup>.

Отже, підсумовуючи сказане про учнівські проекти, сформулюємо низку вимог до міжпредметних проектів з історії України та української літератури:

✓ ініціатива проектної діяльності може йти від учителя і від учнів;

✓ тематика проектної роботи визначається вчителем з урахуванням побажань учнів;

✓ тематика міжпредметного проекту має відображати зміст історії України для відповідного (8 чи 9) класу та програмний зміст української літератури;

✓ проект може бути один для класу, малі групи якого опрацьовують окремі завдання проекту;

✓ проекти можуть бути різні і тематично диференційовані між групами учнів;

✓ проект може бути дослідницький, творчий, ігровий, інформаційний;

✓ проект має бути значущим, тобто учні в процесі його здійснення розвивають предметну компетентність та ключові компетентності;

✓ проект повинен бути реалістичним, доступним віковим учнів, мати компетентнісну зорієнтованість;

✓ проект завершується уроком-презентацією (реферати, учнівські презентації, буктрейлери та ін.).

На уроці з історії України на тему «Українська культура у першій половині XIX ст.» можна запропонувати учням виконання проектів, пов'язаних з літературною творчістю Т.Г. Шевченка, що вивчається у курсі української літератури.

Однією з педагогічних умов успішної реалізації міжпредметних зв'язків є використання міжпредметних способів діяльності (робота з текстами, характеристика видатних літераторів – громадських і політичних діячів, висвітлення історичних подій, процесів і явищ, які є основою змісту для історії України і тлом для уроків української літератури тощо).

Окремо зазначимо, що скоординована діяльність учителів-предметників полягає і у виробленні спільних прийомів та методів навчання. Викладання історії та літератури має багато спільного. Можна стверджувати, що історична подія (факт) має зав'язок, кульмінацію і розв'язку, тобто історична реальність має естетичну структуру. Тож учитель не повинен бути стороннім розповсюджувачем інформації, він має використовувати саме ті прийоми та методи, що і його колега.

Очевидно, що в курсі історії України та української літератури є багато схожих способів діяльності. Так, наприклад, на уроках з обох предметів учні працюють з різними текстовими документами. Тому способи роботи з такими текстами на уроках історії можна використовувати і переносити на уроки української літератури для аналогічних потреб.

На уроках історії України для визначення особливостей суспільно-політичних поглядів і діяльності Т.Г. Шевченка можна аналізувати як зміст програмних документів Кирило-Мефодіївського братства, членом якого він був («Книга буття українського народу», «Записка»), так і зміст його художніх творів.

Важливою педагогічною умовою ефективної реалізації міжпредметних зв'язків є їх спрямованість на формування складників предметної історичної компетентності: хронологічного, просторового, інформаційного, логічного, аксіологічного.

Проблема структури предметної історичної компетентності розроблялася багатьма дослідниками. Основу в розуміння сутності предметної компетентності заклали О. Пометун, К. Баханов, В. Власов та ін.

Спочатку історичну предметну компетентність визначали як ціле, що складається з окремих компетенцій, серед яких виділяли шість, а саме: хронологічну, просторову, інформаційну, логічну, мовленнєву та аксіологічну. З розвитком наукового знання, зазначені компетенції стали називатися компонентами чи складниками предметної історичної компетентності. Прийняття Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти остаточно розмежувало зміст поняття «компетентність» і «компетенція». Мовленнєва компетентність

була визначена стандартом ключовою. Саме тому сьогодні ми можемо говорити в однині про предметну історичну компетентність, і про її п'ять складників: хронологічний, просторовий, інформаційний, логічний, аксіологічний.

Хронологічний складник компетентності пов'язаний з хронологією, з історичним часом і визначає здатність учня/-иці орієнтуватися в історичному часі.

Просторовий складник компетентності визначає здатність учня/-иці орієнтуватися в історичному просторі, вільно користуватися історичними картами та орієнтуватися в легендах цих карт.

Інформаційний складник компетентності характеризує здатність учня/-иці працювати з історичною інформацією, з різними історичними джерелами, адекватно оцінювати історичну інформацію та доцільно її використовувати на уроках і в життєвих ситуаціях.

Логічний складник предметної історичної компетентності характеризує здатність учня/-иці здійснювати мисленеві операції за законами формальної логіки, аналізувати та синтезувати знання, критично мислити.

Аксіологічний складник предметної історичної компетентності характеризується як здатність учнів/-иць формулювати власні оцінні судження, мати власні ціннісні орієнтації, виявляти і стимулювати мотивацію до навчальних дій. Якщо формування знань для нашої школи є справою звичною і методично забезпеченою, то формування аксіологічного складника компетентності потребує підсиленої додаткової уваги і методичного супроводу. Значною проблемою є недосконалість і складність вимірювання рівнів сформованості ставлень і цінностей в учнів.

На формування складників предметної історичної компетентності значний вплив має вивчення української літератури. Саме емоційно-образне сприйняття особливостей конкретної історичної епохи за допомогою літературних творів допомагає зміцнювати історичну свідомість учнів та формувати історичне мислення, що визначається важливим завданням шкільної історичної освіти в нормативних документах галузі освіти. Це стосується й творів Т. Г. Шевченка, які ілюструють, наприклад козацький період історії України («Гайдамаки», «Чигирине, Чигирине»), а також особливості життя українців у першій половині XIX ст. («Катерина», «Наймичка»).

Отже, визначення та обґрунтування педагогічних умов використання міжпредметних зв'язків історії України та української літератури (використання бінарних та інтегрованих уроків; організація учнівських проектів-досліджень за темами спільними для курсу історії і курсу літератури; використання

міжпредметних способів діяльності, наприклад робота з текстами, характеристика видатних літераторів-громадських і політичних діячів, висвітлення історичних подій історії України, які є тлом для уроків української літератури; спрямованість міжпредметних зв'язків на формування складників предметної історичної компетентності: хронологічного, просторового, інформаційного, логічного, аксіологічного) сприяє активізації творчого потенціалу учнів, підвищенню якості засвоєння ними загальноосвітніх знань, їхньої практичної підготовки, забезпеченню формування історичної компетентності учнів. Подальші дослідження можуть бути пов'язані з характеристикою особливостей формування компетентностей учнів засобами міжпредметних зв'язків історії України та української літератури.

### Примітки:

1. Небога А.О., Садовий М.І., Трифонова О.М. Бінарні уроки у системі освітніх вимірювань. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 10. С. 156-160.
2. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.; Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / за ред. О.І. Пометун. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
3. Баханов К. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі: кол. монографія / за заг. ред. К. Баханова. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 520 с.
4. Небога А.О., Садовий М.І., Трифонова О.М. Бінарні уроки... С. 156-160.
5. Там само. С. 157.
6. Там само.
7. Смагіна Т.М. Теоретичні та практичні основи конструювання компетентнісного уроку. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка*. 2012. № 61. С. 128-131.
8. Чорна М.І. Метод проектів на уроках історії. Тернопіль; Харків: Ранок, 2011. 160 с.
9. Там само.

*В статті охарактеризовані педагогічні умови використання міжпредметних зв'язків історії України та української літератури. К ним належать використання інтегрованих і бінарних уроків, організація ученицьких проектів-дослідницьких, використання міжпредметних способів діяльності та напруженість міжпредметних зв'язків на формування складових предметної історичної компетентності: хронологічної, просторової, інформаційної, логічної, аксіологічної.*

**Ключові слова:** міжпредметні зв'язки, педагогічні умови, бінарний урок, інтегрований урок, проект-дослідження, історична компетентність.

Отримано: 11.06.2018

**ВИКОРИСТАННЯ ПІДРУЧНИКА НА УРОЦІ ІСТОРІЇ**

*У статті розкрито роль шкільного підручника на сучасному уроці історії, його функції та структура. Наведено приклади як використовувати на практиці різні компоненти сучасного підручника на уроці історії.*

**Ключові слова:** урок історії, підручник, функції підручника, джерела, текстовий та позатекстовий компоненти.

Сучасний урок у школі важко уявити без сучасних засобів навчання, що прийшли на допомогу вчителеві та учням. Доступ до глобальної мережі відкриває інформаційний простір для учасників навчального процесу, що робить цей процес більш динамічним та яскравим. Проте не слід забувати, що традиційним джерелом інформації і засобом організації пізнавального процесу залишається паперовий підручник. Практично щороку змінюється навчальна програма і, відповідно, зміст та наповнення підручників. На сьогоднішній день перед школярами постає питання вибору джерел інформації. У вільному доступі у глобальній мережі є різнобічна література, статті, публікації на історичну тематику тощо. Якщо у 1990-их роках освітні заклади мали обмежене коло джерел інформації, то наразі такої проблеми не існує. Отже, виникають запитання: Чи можуть сучасні учні та вчителі обійтись без шкільного підручника? Чи можливо організувати навчання історії без традиційного джерела знань?

**Мета статті** – дослідити роль шкільного підручника в умовах появи альтернативних інформаційних джерел.

Питанням організації навчання за підручником на уроках історії присвятили чимало наукових досліджень, статей, методичних рекомендацій провідні українські вчені: К. Баханов, В. Власов, Ф. Левітас, В. Мелешко, В. Мисан, О. Пометун, С. Терно, О. Трухан, Г. Фрейман та інші. У своїх дослідженнях вони здебільшого розглядають теоретичні засади організації навчання з використанням підручника як основного інформаційного джерела, або ж звертають увагу на його структуру, методичний та понятійний апарат, аналізують зміст і наповнення, методіку використання його елементів на різних етапах уроку історії. Більшість дослідників виходять із того, що підручник-книжка, у якій системно викладено інформацію з певної галузі знань і яку використовують у системі освіти на різних рівнях, а також для самостійного навчання. Підручник з історії упродовж тривалого часу залишається різновидом навчального видання<sup>1</sup> і виконує наступні функції:

1. *Інформаційну*, що розкриває та конкретизує зміст державних програм, висвітлює відповідні історичні явища, орієнтує на засвоєння основ історичної науки.

2. *Систематизуючу*, що забезпечує логічне й цілеспрямоване вивчення історичного матеріалу в його хронологічній послідовності.

3. *Контролюючу*, суть якої полягає у забезпеченні можливості контролю з боку дорослих, батьків за процесом навчання дітей та самоконтролю учнів за своїми знаннями; всебічно сприяє засвоєнню і закріпленню навчального матеріалу; формує зацікавленість у вивченні історії як навчального предмета.

4. *Виховну*, яка за допомогою яскравих прикладів зі змісту підручника сприяє формуванню в учнів високих громадянських почуттів, національно-державницької свідомості, патріотизму, гуманізму, морально-етичних норм тощо<sup>2</sup>.

Що ж до структури підручника, то його традиційно поділяють на два основні компоненти: текстовий і позатекстовий. Текст підручника за обсягом та призначенням поділяють на основний, додатковий та пояснювальний<sup>3</sup>. Позатекстовий компонент відповідно містить: ілюстрації, методичний апарат та апарат орієнтування (*Додаток А*).

На конкретних прикладах спробуємо проілюструвати, як використовувати різні компоненти сучасного підручника на уроці історії. Відомо, що лівову частину матеріалу параграфу становить текст. Робота з текстом може проводитися учнями самостійно або під контролем вчителя. К. Баханов виділяє три варіанти роботи з матеріалами підручника:

1. Матеріали підручника є основним джерелом знань і тільки в процесі уроку доповнюються іншими засобами навчання.

2. Матеріали підручника на уроці є допоміжним джерелом інформації.

3. Матеріали підручника, порівняно з іншими джерелами знань і засобів навчання, посідають одне з провідних місць у методичному плані<sup>4</sup>.

Учні 5-6 класів здійснюють пояснювальне, коментоване читання тексту, наводять підтвердження висновків уроку словами з тексту підручника<sup>5</sup>. Так, у підручнику для 5 класу В. Власова в темі «Повсякденне життя за часів Київського Русі» до основного тексту є запитання, на які учні повинні відповісти прочитавши текст (*Додаток Б*). Також можна скласти уточнюючі запитання, які дозволяють учням більш детально опрацювати текст (*Додаток В*). Робота з текстом підручника може бути проведена, як під наглядом вчителя, так і самостійно учнями. Важливо фіксувати основні думки, історичну

інформацію. Це можна робити у такий спосіб: укласти а) план; б) тези; в) таблиці. Зрозуміло, що навички такої роботи формуються в учнів поступово у процесі навчання і вже у старшій школі поглиблюються та удосконалюються. Прикладом самостійної роботи учнів 9 класу із текстом підручника і фіксації необхідної інформації може бути завдання на картках, що поєднують різні форми такої фіксації і допомагають учням зосередитися на головній інформації (*Додаток Г*).

Додатковим текстовим компонентом підручника є джерела (документи), розміщені або наприкінці параграфу, або між основним текстом. Документ є важливим історичним джерелом, який надає додаткову інформацію, що підтверджує, доповнює, ілюструє основний текст підручника, або ж навпаки, доводить протилежну точку зору (*Додаток Д* та *Додаток Е*). Автори сучасних підручників намагаються збільшити репрезентативну базу джерел, тим самим стимулюють роботу учнів на уроці не з текстом, а з самими джерелами. Так, у підручнику «Історія України. 10 клас» В. Власова та С. Кульчицького (для профільного рівня) причини початку Української революції представлені у формі уривку з документа П. Христюка. На основі спогадів учасника Української революції учні самостійно визначають причини революції (*Додаток Є*). Також у підручнику розміщена пам'ятка роботи з джерелами різних типів (спогади очевидців та учасників, офіційні документи тощо), яку можна використати аналізуючи відповідні документи<sup>6</sup>.

Відомо, що сучасні підручники укладаються згідно вимог розроблених науковими установами. Вони, як правило, наповнені яскравими ілюстраціями, карто-схемами, таблицями, тестами самоконтролю, словниками і глосаріями. Таке різноманіття не лише сприяє організації різних видів пізнавальної діяльності, але й розвитку предметних компетентностей, що залишається основою в навчанні історії.

До ілюстрацій відносяться карикатури, художні твори, фотодокументи. Кожне із цих візуальних джерел несе основне або додаткове інформаційне навантаження, що доповнює, урізноманітнює навчальний матеріал, формує образність мислення учнів. Одним із зображувальних джерел є карикатура, що надає цікаву, хоч і неоднозначну інформацію. Важливо ознайомити учнів із правилами роботи з карикатурою. Зразок алгоритму опрацювання розміщено в посібнику «Історія епохи очима людини. Україна та Європа 1900-1939» (*Додаток Ж*). Так, історія XIX-XXI століття доповнюється цікавим, яскравим джерелом, яке відображає суспільні настрої, владні тенденції, міжнародні відносини, тощо і робить навчальний процес цікавим (*Додаток З*).



Як джерела інформації у підручниках використовуються твори живопису, що ілюструють певні аспекти життя людей, доповнюючи текстову інформацію (Додаток Л). Сучасний підручник важко уявити і без фотодокументів. Більшість світлих сьогодні використовуються як повноцінні джерела інформації. Робота з ними сприяє розвитку творчого та критичного мислення (Додаток Л).

Сучасний підручник історії має також «додаткові можливості», а саме за допомогою прямих посилань на сайти та QR-кодів, розміщених наприкінці параграфів чи розділу надає прямий доступ до додаткової інформації, спеціально підбраної до теми, але не розміщеної у підручнику, чи завдання для самоконтролю (у формі тестових зошитів тощо). Це важливе доповнення до сучасного підручника, адже дозволяє розширити інформаційну базу учня (Додаток Й). Для школярів середньої ланки цікаві інтерактивні тренувальні вправи та онлайн ігри, що урізноманітнюють навчальний процес та сприяють засвоєнню необхідних знань, формуванню навичок роботи з різними видами джерел тощо (Додаток К).

Отже, підручник залишається основним навчальним засобом на уроці історії. Зміст та його наповнення роблять навчальний процес доступним, цікавим, різноманітним. Сучасний підручник відповідає вимогам часу і потребам школярів. Варто підкреслити важливу виховну функцію підручника з історії, адже саме на уроках історії формується ціннісне ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації. Звісно, використання альтернативних інформаційних джерел можливе і навіть, в окремих випадках доцільне, проте як додаток до основного масиву інформації з підручника.

Додаток А

### Структура шкільного підручника\*

Компонент	Складові компонента		
Текстовий	Основний текст	Додатковий текст	Пояснювальний текст
	<p><i>За змістом:</i> вступний; інформаційний; заклучний.</p> <p><i>За характером:</i> опис; оповідання; пояснення; проблемний ви- клад.</p>	<p>1. Документи. 2. Науково-популярні тексти. 3. Художні тексти.</p>	<p>Посторінковий слов- ник. Пояснення у дужках всередині основного тексту. Підписи до ілюстра- цій. Дані про представ- лені документи та їх авторів.</p>
Позатекс- товий	Ілюстрації	Методичний апарат	Апарат орієнтування

## Продовження додатку А

	<p><i>Зображувальні:</i> малюнки; репродукції; до- кументальні зо- браження. <i>Умовно-графічні:</i> карти, карти- схеми, плани; схеми; креслення; лінії часу.</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Питання і завдан- ня відтворюючі; пе- ретворюючі; творчо- образні; проблемні.</li><li>2. Текстові таблиці: хронологічні; синх- роністичні; порівня- льно-узагальнюючі; конкретизуючі; ілю- стровані.</li><li>3. Опорні схеми (структурно-логічні).</li><li>4. Плани-схеми, пам'ятки-алгоритми.</li><li>5. Тести самокон- тролю.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Загальний зміст.</li><li>2. Рубрикація і те- матичні символи.</li><li>3. Сигнали-символи (піктограми).</li><li>4. Виділення у тексті (курсивом, жирним шрифтом тощо).</li><li>5. Словники і покаж- чики: поняття, дат, імен.</li><li>6. Глосарії.</li><li>7. Колонтитули, шмуктитули.</li><li>8. Бібліографія.</li><li>9. Довідники.</li></ol>
--	--	--	---

*\*Джерело: Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2005. С. 133.*

## Додаток Б

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

#### **Розділ І: Про що і про кого розповідає історія**

Запитання до пунктів параграфу № 13 «Про хліб насущ-  
ний або повсякденне життя за часів Київської Русі»\*:

1. Якими були найдавніші на наших землях міста?
2. Як за давніх часів жили селяни?
3. Яким було вбрання за часів Київської Русі?

*\*Джерело: Власов В.С. Історія України (Вступ до історії): підручн. для  
5 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2013. С. 98-102.*

## Додаток В

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

#### **Розділ І: Про що і про кого розповідає історія**

Уточнюючі запитання до 1 пункту параграфу № 13 «Про  
хліб насущний або повсякденне життя за часів Київської Русі»:

1. На які частини поділялось місто у часи Київської Русі?
2. Що таке дитинець? Хто там проживав?
3. Яка категорія населення мешкала на Подолі?
4. Які городяни проживали поза міськими мурами? Чому?
5. Як розташовувались міські будинки?
6. Представники яких соціальних станів проживали в  
містах того періоду?

## Всесвітня історія. 9 клас

**Розділ III. Європа та Америка в ост. третині XIX – поч. XX століття**

Тема: Російська імперія

Завдання: На основі матеріалу параграфів 29-30 підручника дайте відповіді на запитання\*:

*І внутрішня політика Російської держави:*

1. Вкажіть основні причини реформ 60-70-х років XIX ст. (Що змусило владу здійснити зміни?).

2. Заповніть таблицю: «Реформи Олександра II».

Реформи	Селянська	Земська	Судова	Освітня	Військова	Міська
Роки проведення						
Основні міни						

3. Підведіть підсумки та наслідки реформ 60-70-х рр. XIX ст. у формі розгорнутого плану:

1) Визначте особливості економічного розвитку пореформеної Росії:

- А) зміни в промисловості.
- Б) змінив сільському господарстві.

2) Які соціальні зміни відбулися після реформ Олександра II?

- А) чи покращилось становище селян?
- Б) як змінилось життя робітників?

*II зовнішня політика Росії (складаємо тези до кожного пункту запитання):*

1. Визначте основні завдання зовнішньої політики країни.

2. Вкажіть основні наслідки Кримської війни для Російської імперії?

3. У яких напрямках здійснювалась колоніальна експансія Російської імперії?

4. З інтересам яких держав зіштовхнулись загарбницькі інтереси Росії?

5. Що зумовило зближення Росії та Франції у 70-х рр. XIX століття?

\*Джерело: Гісем О.В., Мартинюк О.О. Всесвітня історія для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням історії: підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів. Харків: Вид-во «Ранок», 2017. С. 165-174.

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

*Вступ.* Що вивчає історія.

*Завдання:* уважно прочитайте Свідчення й та Свідчення 2 та дайте відповіді на запитання\*:

1. Про кого розповідається в уривках?
2. Чим різняться судження авторів про Олексу Довбуша?
3. Подумайте, чому ставлення авторів до Олекси Довбуша є різним?

*Свідчення 1.* З універсалу коронного гетьмана Й. Потоцького (серпень 1742 р.): «Мій обов'язок — довести до відома вельможних їх милості панів... про селянина Довбуша, який відомий в цілім Покутському і Підгірському краю своєю злістю і зухвалістю, що він вже три роки нападає з ватагою зібраних опришків на містечка і села: грабує, вбиває і нищить».

*Свідчення 2.* Із сучасного інтернет-ресурсу: «Перші відомості про героїчну боротьбу Олекси Довбуша проти гнобителів містяться в документах, датованих 1738 роком. Опришки діяли на території Прикарпаття, Закарпаття та Буковини. Вони здійснювали набіги на панські маєтки, садиби лихварів, торговців, заможних селян. Захоплене майно віддавали бідним селянам, серед яких вони мали велику підтримку».

*\*Джерело: Щупак І.Я., Піскарьова І.О., Бурлака О.В. Вступ до історії: підруч. для 5 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. С. 7.*

**Історія України, 9 клас**

*Розділ 5:* Західноукраїнські землі у складі Австро-Угорської імперії у II пол. XIX століття.

*Тема:* Соціально-економічний розвиток західноукраїнських земель.

З актів судової справи стосовно боргу закарпатського селянина В. Ряшка\*.

«Василь Ряшко позичив у Е. Герша з Буковця 5 золотих, які мав повернути до кінця року з 30%-ю надвишкою. Та Ряшко не міг заплатити вчасно і, щоб уникнути екзекуції (тілесного покарання), зобов'язався сплатити до кінця 1876 р. 40 золотих, і сплачував лише частинами – 5, 10, 14 золотих, тоді коли міг. Не мав грошей – приніс збіжжя. Коли Герш натиснув на нього – привів коня, потім ще 5 корів і 15 овець. Коротко кажучи, із позичених Ряшкові 5 золотих боргу зробилося 600. Справа пішла до суду. Герш заперечив, що він пози-

чив Ряшкові тільки 5 золотих, а також за перечив, що дістав 600 золотих. Навпаки, він твердив, що не знає, скільки Ряшко позичив і скільки він дістав від нього назад. Через брак доказів справу припинено».

Як лихварі використовували необізнаність селян у фінансових справах на свою користь?

*\*Джерело: Гісем О.В., Мартинюк О.О. Історія України для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням історії: підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів. Харків: Вид-во «Ранок», 2017. С. 154.*

Додаток Є

## Історія України, 10 клас

Розділ 2: Українська революція.

Тема: Початок Української революції.

### 1. Якими були причини української революції?

*Прочитайте уривок з історичного джерела. На його основі визначте причини Української революції. Поміркуйте, яка з них була визначальною\*.*

Сучасник подій та активний учасник громадського й політичного руху Павло Христюк, якого називають літописцем революції, у «замітках і матеріалах до історії Української революції 1917-1920 рр.» так розповідав про становище українських земель у складі Російської імперії: «Тягар самодержавного режиму відчувався в Україні ще болючіше, ніж в якійсь іншій частині колишньої Росії. Тут до загального гніту долучався ще й гніт національний. Поставивши за мету здобути у війні останній клаптик «русской землі» – Галичину, царський уряд заздалегідь смакував те задоволення, яке мало дати йому майбутнє знищення всяких проявів українського національного життя на всій захопленій Московщиною території України. Змушений революцією 1905-1906 років піти на певні поступки Українцям (дозволити українську пресу, «Просвіти», клуби тощо), російський уряд весь час після того виправляв свої «помиаки», чинячи різноманітні утиски українському національно-культурному рухові: закриваючи «Просвіти» викидаючи українські книжки зі шкільних і громадських бібліотек, беручи під особливий цензурний догляд недобиту українську пресу. Одначе до самої війни не вдалося йому повністю «виправити» своїх помилок. Український національно-культурний рух не припинявся. Війна цілком розв'язувала урядові руки в боротьбі з українським національним рухом. Користуючись обставинами війни, уряд узявся до цинічного знищення всяких проявів українського «сепаратизму», розуміючи під останнім усю українську культуру, у тому числі й мову.

Безглузді репресії викликали незадоволення проти урядів навіть у напівсвідомих українських масах, не кажучи вже про національно свідоме робітництво та інтелігенцію»

*\*Джерело: Власов В., Кульчицький С. Історія України (профільний рі-  
вень): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ:  
Літера ТЛД, 2018. С. 42.*

Додаток Ж

### Як працювати з джерелом\*

#### Опис

1. Опишіть зображувальні персонажі та фон.
2. Як зображені персонажі чи об'єкти, за допомогою яких художніх засобів?

#### Інтерпретація та аналіз

1. Чи упізнаєте ви персонажів? Завдяки чому? Якщо це реальні люди – назвіть їх те становище, яке вони займали в час створення карикатури або під час події, якій присвячено малюнок.
2. Перевірте дату створення карикатури. Якій події чи якому явищу вона присвячена?
3. Визначіть символи, використані автором. Чому художник помістив їх у малюнок?
4. Яке ставлення до персонажів, позитивне чи негативне, відображає карикатура?
5. Яку оцінку, інтерпретацію персонажів, подій, явищ подає малюнок? Чи згодні Ви з нею?
6. Які ідеї та політичні погляди сповідує автор? Як це можна визначити?
7. Що вам уже відомо з інших джерел про події, пов'язані зі змістом карикатури? Як співвідносяться ваші попередні знання з посланням карикатури?

*\*Джерело: 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. 19.*

Додаток З

### Розділ IV: Пробудження Азії. Міжнародні відносини (кін. XIX – поч. XX століття)

*Тема:* Міжнародні відносини кін. XIX – поч. XX століття.

*Завдання:* Який військово-політичний блок зображено на карикатурі? Як ви вважаєте, що хотів підкреслити автор? Художник якої країни міг її намалювати?

*\*Джерело: Гісем О.В., Мартинюк О.О. Всесвітня історія для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням історії: підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів. Харків: Вид-во «Ранок», 2017. С. 222.*

Карикатуру можна розглянути за посиланням: URL: <http://interactive.ranok.com.ua/upload/file/>

*Додаток I*

### **Історія України, 10 клас**

*Розділ IV: Українські землі у складі Російської імперії др. пол. XIX ст.*

*Тема: Ліквідація кріпацтва та реформи 60-70-х років XIX ст.*

*Завдання\**: Визначте за ілюстрацією (художник М. Богданов-Бельський) особливості організації навчання в тогочасній школі.

*\*Джерело: Гісем О.В., Мартинюк О.О. Історія України для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням історії: підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів. Харків: Вид-во «Ранок», 2017. С. 109.*

Картину можна розглянути за посиланням: URL: <http://interactive.ranok.com.ua/upload/file/>

*Додаток І*

### **Історія України, 10 клас**

*Розділ IV: Українські землі у складі Російської імперії др. пол. XIX ст.*

*Тема: Особливості модернізації промисловості та сільського господарства.*

*Пам'ятник Дж. Х'юзу у Донецьку.\**

*Запитання: 1. Чому, на вашу думку, у містяни поставили пам'ятник іноземцю? 2. Про яке явище в економічному житті свідчить цей факт?*

*\*Джерело: Гісем О.В., Мартинюк О.О. Історія України для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням історії: підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів. Харків: Вид-во «Ранок», 2017. С. 112.*

Фото можна розглянути за посиланням: URL: <http://interactive.ranok.com.ua/upload/file/>

## Історія України 10 клас

### Вступ

Перевірити, чи добре засвоєно матеріал параграфу, вам допоможуть запитання та завдання рубрики «Перевірте, чого навчилися». А підсумкові завдання з теми (рубрики «перевірте, чого навчилися з теми») ви знайдете за QR-кодом. У цій рубриці пропонуємо завдання, що можуть бути використані як на уроках узагальнення, так і під час тематичної контрольної роботи. Ви матимете нагоду поправлятися в розв'язуванні завдань усіх типів, які використовують укладачі тестів Українського центру оцінювання якості освіти для перевірки історичної компетентності абітурієнтів.



*\*Джерело: Власов В., Кульчицький С. Історія України (профільний рівень): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ТЛД, 2018. С. 8.*

## Вступ до історії України 5 клас

*Тема:* Історія України та Європи на шкалі часу.

*Рубрика:* Знаю та розумію.\*

*Завдання 5:* Зіграйте в онлайн- гру «Історія України на шкалі часу» (посилання: <https://goo.gl/WHqfb5>) або за QR-кодом.



*\*Джерело: Шупак І.Я., Піскарьова І.О., Бурлака О.В. Вступ до історії: підруч. для 5 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. С. 26.*

### Примітки:

1. Підручник. *Вікіпедія-вільна енциклопедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (перегляд від 25.08.2018).
2. Баханов К.О. Організація особистісно орієнтованого навчання: порадник молодого вчителя історії. Харків: Вид. група «Основа», 2008. С. 85.
3. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2005. С. 133.



4. Баханов К.О. Організація особистісно орієнтованого навчання. С. 86.
5. Баханов К.О. Професійний довідник вчителя історії. Харків: Вид. група «Основа», 2012. С. 144.
6. Власов В., Кульчицький С. Історія України (профільний рівень): підручн. для 10 кл. заклад. загальної середньої освіти. Київ: Літера ТЛД, 2018. С. 35, 86.

*В статтє раскрыта роль школьного учебника на современном уроке истории, его функции и структуру. Приведены примеры как использовать на практике различные компоненты современного учебника на уроке истории.*

**Ключевые слова:** урок истории, учебник, функции учебника, источники, текстовый и нетекстовый компоненты.

Отримано: 20.11.2018

УДК 37.014.5:069

**Яніна Камбалова,  
Оксана Власюк**  
м. Київ

## **ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА МУЗЕЮ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

*У статті обґрунтовано систему соціального партнерства, як одного з механізмів формування громадянських і патріотичних якостей особистості підлітка, які в майбутньому допомагають вирішити комплекс освітніх завдань, тому ідеальним соціальним партнером для школи виступає музей, який забезпечує соціокультурний простір для вирішення проблем цивільно-патріотичного виховання школярів.*

**Ключові слова:** школа, музей, освітній простір, соціальне партнерство.

Шкільний музей відіграє значну роль у роботі загально-освітнього навчально-виховного закладу. Музей – важливий фактор формування суспільної активності школярів, він дає можливість багато бачити власними очима і це робить його могутнім засобом переконання, агітації і пропаганди. Це творча дослідницька лабораторія, і саме тому, у цих закладах створюються сприятливі умови для індивідуальної і колективної творчості учнів, які допомагають прививати дітям уміння самостійно орієнтуватися у потоці наукової і політичної інформації, займатися пошуково-дослідницькою діяльністю<sup>1</sup>.

Позитивною тенденцією у роботі музеїв освітніх закладів на сучасному етапі є ріст питомої ваги самостійної пізнавальної роботи з джерелами, в тому числі з матеріалами, які ще не повністю розкриті.

Роль шкільних музеїв у вирішенні ключових завдань сучасної системи освіти певною мірою висвітлено у науковій та

науково-популярній літературі. Чималу роль у теоретичному обґрунтуванні необхідності створення шкільних музеїв, їх цілей і напрямів розвитку відіграли вітчизняні музейники та педагоги.

Мистецтвознавець і педагог А. Бакушинський, розглядав діяльність музею як педагогічний процес, у своїй роботі «Музейно-естетичні екскурсії». Теоретичним основам музеєзнавства та методиці музейної роботи, зокрема і шкільних музеїв, приділяли увагу вітчизняні та зарубіжні науковці: Н. Ганнусенко, В. Бабарицька, А. Короткова, О. Малиновська, М. Рутинський, О. Стецюк, Л. Гайдар та ін.

Упродовж останніх років в Україні з'явилися ціла низка наукових робіт, у яких розкриваються методичні та педагогічні аспекти діяльності шкільних музеїв в Україні на сучасному етапі (С. Войчик, А. Грабинська, В. Камінська, Л. Толстіхін, Я. Треф'як, А. Хмелярська, Т. Соломонова, С. Михайличенко та ін.).

Одним із чинників виникнення та розвитку музейної педагогіки стали зміни у системі освіти кінця XIX ст., в основі яких було покладено ідеї гуманізації освіти через звернення до світової культури, історії, духовних цінностей. Вони реалізовувалися через створення публічних музеїв, які умовно можна поділити на дві групи: професійні (музеї технічного, природничого, етнографічного, краєзнавчого та мистецького профілю) та навчальні музеї (педагогічні, шкільні, дитячі).

Варто зазначити, що освітня діяльність у технічних і природничих музеях була зорієнтована на формування у відвідувачів комплексу знань і навичок з наукового профілю музею, а художні музеї здійснювали професійне художнє навчання та естетичне виховання.

Власне освітня діяльність реалізовувалась у шкільних та дитячих музеях, які поступово ставали осередками народного промислу та центрами дитячої творчості. Вони залучали своїх вихованців до ручної праці, що неодмінно мала поєднуватись з грою, вона повинна бути змістовною, мати особистісну і суспільно-корисну значущість, чітку організацію, що сприяло б формуванню вмінь і навичок для подальшої трудової діяльності<sup>2</sup>.

Екс-президент ІСОМ Жак Перо підкреслював необхідність спільної роботи музеїв і освітніх організацій у дусі творчості і інновацій. Креативність – це перший крок до інновацій. В результаті нестандартного креативно-ціннісного підходу до проблеми формування ціннісних орієнтацій учнів відбувається обмін цінностями, знаннями, ідеями, виникає новий оригінальний продукт, за допомогою смислів, репрезентувати в музейних артефактах. Таким чином, музей, націлений на освітні завдання школи, врахування інтересів і педагогів, і учнів.

Особливу увагу питанням трудового виховання приділяв Г. Кершенштайнер, автор проекту німецької трудової школи, що пов'язував виховання громадянина з оволодінням професією.

На думку С. Русової, дитяча праця є основою виховання. Зокрема, ручна праця повинна забезпечити творчу активність дітей, задоволення від результату, усвідомлення її соціальної значущості. Це сприяє в вихованні відповідальності й почуття обов'язку<sup>3</sup>.

Цю роль музеїв визначає, передусім, те, що вони поглиблюють і реалізують функції шкільного краєзнавства – освітньо-пізнавальну, пошуково-дослідну, суспільно корисну і виховну. Адже соціальні функції музею (його суспільне призначення, роль стосовно суспільства) і завдання – адекватні завданням і суспільному призначенню краєзнавства.

Основними функціями музею, є також освітньо-виховна, документування явищ і подій суспільного буття, збереження, що здійснюється в процесі обліку, реставрації і консервації зібраних музейних предметів, науково-дослідна, що реалізується на основі зібраних музейних матеріалів на етапах як створення, так і функціонування музею, суспільно корисна<sup>4</sup>.

Специфіка змісту креативно-ціннісної взаємодії музею і школи визначається особливостями музейного простору, здатного впливати на всі сфери особистості, формувати ціннісні установки та світогляд.

Музейний предмет і музейне середовище, які є джерелами нового знання, здатні викликати емоційно-національну, естетичну реакцію, здійснювати передачу культурно-історичного досвіду через приватне зіткнення з реальністю історії та культури, формувати стійке ціннісне ставлення до історії, традицій, героїв, ідей, образів минулого, сьогодення і майбутнього країни.

Актуальність залучення дітей дошкільного віку до вивчення історії рідного краю очевидна. В даний час близько 20% дошкільних установ міста працюють з музеєм за цією програмою.

У рамках додаткової освіти співробітниками музею розроблені програми «Дивовижний світ народної іграшки» для дітей 6-10 років, яка може доповнити і розширити тематику уроків праці в початкових класах. На заняттях хлопці знайомляться з історією і казковим світом народної іграшки: з сімейством солом'яних ляльок – Масницею, Купалом; з улюбленими ляльками наших прабабусь – ганчірковими і ляльками-закрутками. Вони дізнаються про різні матеріали і технологію їх виготовлення, отримують можливість розкрити і реалізувати свої творчі здібності, змайструвавши іграшку своїми руками.

Особлива увага приділяється в музеї підліткам. Використовуючи методи інсценізації, проблемного викладу, сюжетно-рольову гру, співробітники музею пропонують для підлітків

програму «В душі українських традицій». На заняттях хлопці і дівчата знайомляться з формами спілкування і розваги їхніх однолітків, з традиціями і обрядами народних гулянь і свят, з особливостями і укладом сімейного життя в 19-20 ст.

Інтерес до музейних виставок, занять як з боку дорослих людей (педагогів), так з боку дітей різного віку сприяє подальшому розвитку відносин музею з освітніми установами міста.

Оскільки питання про реформи освіти є світовою проблемою, можна звернутися до зарубіжного досвіду. Наприклад, у США усвідомлення того, що традиційна шкільна система не сприяє соціальній адаптації підлітків до життя в сучасному суспільстві, що вимагає від молоді хорошою професійної підготовки і вміння гнучко і продуктивно вирішувати проблеми, призвело до використання мистецтва і культури в школі в якості дієвого засобу соціалізації. При цьому процес прилучення до мистецтва і культури може бути включений у шкільну програму, бути факультативним або проходити на базі установ (музею, театру, національного парку і т.д.).

Співпраця між школами та культурними установами будується на основі розробленої довгострокової програми. Основна мета навчання в школах не в тому, щоб слідувати програмі і заучувати навчальний матеріал, а в тому, щоб домогтися розуміння досліджуваного матеріалу і оволодіти предметом. Мистецтво стає не тільки рівноправним предметом шкільної програми, а й одночасно дієвим засобом, що допомагає краще засвоювати шкільні предмети. Заняття мистецтвом допомагають підліткам готуватися до дорослого життя, спілкуватися один з одним, адекватно висловлювати свої думки, уникати конфліктів або дозволяти їх оптимальним способом, а головне, допомагають вирішити проблему самовираження і розвитку особистості<sup>5</sup>.

М. Мацкевич виділяє три способи взаємодії музею і школи: учитель веде заняття в музеї сам, а музей надає необхідні методичні матеріали та знайомить з переліком музейних ресурсів; музейний педагог і вчитель є рівноправними партнерами. Даний спосіб комунікації успішно реалізується в креативно-ціннісній взаємодії музею школи і вузу, як найбільш плідній і здатним принести ефективний творчий результат<sup>6</sup>.

Ефективною формою креативно-ціннісної взаємодії музею та школи можна назвати музейні свята, організовані спільно музейними працівниками і освітніми організаціями. Великим інтересом і популярністю користується щорічна акція «Ніч музеїв», яка характеризується неформальною атмосферою, святковістю, ефектом особистої причетності, співучасті в тому, що відбувається завдяки театралізації, грі, безпосередньому спілкуванню з «персонажами» святкового дійства, застосування особливої атрибутики.

На сучасному етапі вибудовування відносин зі школою музею необхідно враховувати зміни, що відбуваються в системі освіти. В даний час у системі вітчизняної освіти відбувається процес модернізації, пов'язаний з переходом від отримання енциклопедичних знань до навчання вирішувати проблеми і переходом на компетентнісно-орієнтовану освіту учнів.

Сьогодні стрімкий розвиток науки і техніки не дозволяє традиційним навчальним закладам повністю справлятися з потребами освіти. Виникає необхідність закликати на допомогу інші освітні засоби, використовувати потенціал інших установ (культури, додаткової освіти), вибирати програми і заходи, що сприяють розвитку компетенцій учнів.

Музей – це особливе освітнє середовище, який діє в сфері додаткової освіти. В даний час створені передумови для вибудовування відносин між краєзнавчим музеєм і школою на рівні інтеграції. Музей, який займається вивченням краєзнавства, може допомогти освітнім установам в формуванні у дітей таких компетентностей, як готовність до соціальної взаємодії і комунікативної компетентності. Що ж означають ці компетентності?

Готовність до соціальної взаємодії означає здатність співвідносити свої устремління з інтересами інших людей і соціальних груп, взаємодіяти з членами групи (команди) в рішенні загальної задачі, використовуючи ресурси інших людей. Комунікативна компетентність – це готовність отримувати в діалозі необхідну інформацію, цивілізовано відстоювати свою точку зору в діалозі і публічному виступі, з урахуванням різноманітності позицій і шанобливого ставлення до цінностей (релігійною, етнічною, професійною, особистісним) інших людей.

Одним з важливих напрямів музейної діяльності є суспільно-корисна праця краєзнавчого активу. У розмаїтті форм найбільшого поширення набули пошук і збереження історичних документів та реліквій, особливо збір музейного матеріалу по «гарячих слідах». У ході, скажімо, відкриття ново-збудованої школи, дитячого садка, завершення газифікації населеного пункту й запалення факела, проведення традиційного свята чи обряду, цікавої зустрічі, шкільного випуску варто провести документування події шляхом фотофіксації, збору запрошень, програм, сценаріїв, виступів, аудіозапису цікавих виступів, спогадів, відеозйомки. Адже сьогоднішня подія завтра стає історією.

Краєзнавство – це прекрасна школа виховання громадянськості, основ життєвого самовизначення. Але краєзнавство слід розуміти широко: це і наше минуле, це і наше сьогодні, яке формує наше майбутнє. Використання в освітньому процесі краєзнавчого матеріалу дозволяє виховувати у ді-

тей інтерес до своєї малої Батьківщини, її багатому подіями минулого, культурних цінностей, повага де жили і живуть на цій землі люди, формувати знання про побут, заняття, господарське життя, обряди наших предків. Зв'язок підростаючого покоління з матеріальним і духовним спадком допоможе оцінити їм своє минуле і сьогодення, пізнати себе в цьому житті і визначитися в майбутньому. Таким чином, музеєм накопичений великий науково-методичний потенціал, який дає можливість музею вбудовуватися в навчальний процес в якості додаткової освіти<sup>7</sup>.

Особливість шкільного краєзнавства полягає в превалюванні освітньо-пізнавальної діяльності. Відповідно до принципів доступності, природовідповідності можна говорити про три етапи (рівні) шкільної краєзнавчої роботи:

1. Отримання учнями готових знань з пояснень учителя та навчальних посібників.

2. Самостійне отримання знань про рідний край з публікацій періодики, знайомства з музейними експонатами.

3. Вивчення рідного краю в процесі поглибленої науково-пошукової роботи за різними джерелами.

За наявності в загальноосвітньому навчальному закладі музею він стає чи не основним центром шкільного краєзнавства. Особливо після 28 жовтня 2008 року – IV з'їзду Національної спілки краєзнавців України, прийняття нового статуту, що зафіксував її національний статус, творчий характер, перехід від масової організації до вузькопрофесійної, а отже – ліквідацію первинних осередків Всеукраїнської спілки краєзнавців у тих школах, де вони функціонували.

Є різні способи використання музейних предметів на уроках історії, географії, літератури, інших. Широко практикується урок-екскурсія в музеї, де після короткого вступного мотиваційного слова учителя урок продовжують екскурсоводи. Урок-екскурсію може провести і сам учитель. Часто урок у класі чи кабінеті проводиться із застосуванням музейних предметів. Популярною формою поєднання уроку з використанням музейних експозицій є проведення частини уроку в класі, а головного його етапу – вивчення нового матеріалу – у музеї. Тут в дію вступає зорове сприйняття експонованих документів, нагород, використовуються й аудіозаписи. У ході музейних уроків розповідь учителя поєднується з детальним самостійним ознайомленням учнів з окремими експонатами, відбуваються коментування документів, зав'язуються бесіда, обмін думками, нерідко заслуховуються учнівські повідомлення, підготовлені за завданням учителя на основі музейних матеріалів. Особливо ефективно проходять у музеї уроки з історії рідного краю – обов'язкова складова шкільного курсу історії України.

У музеї проводиться велика позакласна робота. Поширеною формою є проведення шкільних історико-краєзнавчих конференцій з участю учителів, науковців, учнів. Учителі та учні використовують фонди музею, його бібліотеку, готуючи доповіді, повідомлення, а в ході виступів – окремі музейні експонати, фондові матеріали<sup>8</sup>.

Музейні експозиції, окремі предмети використовуються під час підготовки і проведення тематичних вечорів. У роки незалежності України особливого поширення набули музейні свята – комплексна форма культурно-освітньої музейної діяльності з використанням екскурсій, виставок, театралізації, народної пісні, зустрічей з цікавими людьми. Вони проводяться за сценарієм, тривалий час старанно готуються.

Необхідність виникнення та розвитку соціального партнерства в сфері цивільно-патріотичного виховання об'єктивно пов'язана з тим, що основні його суб'єкти – школа і музей як соціокультурні інститути не можуть ефективно реалізувати свої інтереси без взаємодії один з одним, кажучи іншими словами, їм важко обійтися один без одного в досягненні своїх завдань. Педагог О.В. Швейдер вважає, що соціальне партнерство – це сфера соціального життя дітей, що робить внесок у становленні їх громадянськості<sup>9</sup>. Так мова йде про те, щоб діти як рівноправні партнери вклучалися в співробітництво в умовах соціального партнерства.

Співпраця музею і школи ми представляємо у вигляді різнорівневої пірамідальної системи. Найнижчою стадією розвитку партнерства є знайомство, коли рівноправні учасники виробляють спільні цілі, цінності і ресурсне забезпечення сторін; цю стадію можна розглядати як створення ситуації соціального партнерства. Передбачається винесення на загальне обговорення питань про необхідність та сутність співпраці музею і школи: які форми співробітництва будуть більш ефективними? що думає про розвиток співробітництва кожна зі сторін? як організувати співробітництво, щоб дитина могла проявити здібності і ініціювати себе в системі соціального партнерства<sup>10</sup>.

Другу стадію партнерства музею і освітнього закладу ми називаємо стадією соціальної дії. Коли проектується освітня модель соціального партнерства. Цю стадію можна назвати стадією «мотивованого сприяння», коли збігаються мотиви школи і музею, коли вони взаємно починають реалізовувати мету своєї діяльності, тобто починають свої партнерські відносини.

Завершальною стадією є власне партнерство (його можна назвати «дієвим партнерством»), що передбачає довготривалі взаємовідносини сторін, засновані на добровільній і спільній участі та взаємній відповідальності. Саме тут партнери відчувають максимальну довіру до ініціатив один одного, зацікав-

леність особистого вкладу в суспільне справу. Школа розробляє програму розвитку освітньої установи як документ – перспективу на соціальне співробітництво з соціокультурними установами, де прописуються всі компоненти моделі соціального партнерства школи та музею. Як відзначають деякі автори, ідеальна модель партнерства – це діюча система ділових, продуктивних відносин суб'єктів в освітньому, організаційному і соціальному просторах.

Соціальне партнерство, відповідно до точки зору Крилової Н.Б. – це спосіб організації спільної діяльності, що виражається на базі розвинених різноманітних форм співпраці з цілеспрямованим: співпраця в соціальній сфері, в правовій сфері та інформаційно-освітньому просторі школи<sup>11</sup>.

Ми, в свою чергу, пропонуємо розглядати соціальне партнерство на кількох освітніх рівнях: рівень низового соціального партнерства – це організація партнерських відносин усередині освітнього закладу, де рівноправними партнерами визнаються педагоги і учні; перехідний рівень соціального партнерства, коли школа виходить за рамки власного освітнього простору, маючи контакт із представниками інших сфер суспільного виробництва; продуктивний рівень соціального партнерства, який проявляється в тому, що система освіти сама ініціює і встановлює партнерські відносини. На наш погляд, продуктивний рівень соціального партнерства пов'язаний, перш за все, з взаємовигідним співробітництвом соціальних партнерів у вирішенні завдань, поставлених ними перед собою<sup>12</sup>.

Безперечно, музей і школа – це різні за своїми функціями соціальні інститути в суспільстві, але їх об'єднує те, що вони здатні робити глибокий вплив на формування особистості дитини. Суспільство переживає цивілізаційну кризу і інтеграційні процеси світової спільноти, а музей як хранитель і транслятор культурної спадщини дає можливість побачити світ багатограним, збереженим, стійким у своїй культурі. Сучасна доктрина освіти не тільки не спростовує цього постулату, але і підключає музей як соціокультурний інститут до процесу формування особистісних характеристик школярів. А партнерські відносини між школою і музеєм в масштабах держави, які поки носять епізодичний характер, це неминуха характеристика сучасного світу, в якому розвивається освітній простір.

У висновку хочеться відзначити, що поряд з іншими установами культури і додаткової освіти, саме в музеї зосереджені резерви системи освіти, використання яких послужить розвитку не тільки культурно-освітньої діяльності музею, а й процесу шкільної освіти. Таким чином, креативно-ціннісна взаємодія музею та школи стає ефективним інструментом залучення учнів до загальнолюдських цінностей, збагачення особистого



досвіду, виховання духовних якостей особистості за допомогою методичного збагачення сторін процесу і створення нових спільних творчих програм та проєктів, які легко вбудовуються в навчальний план, але реалізуються за межами школи або вузу в музейному, міському, віртуальному просторі в урочний і позаурочний час.

### Примітки:

1. Михайличенко С.С. Історичні аспекти розвитку музейно-шкільної справи. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: збірник наукових праць / за заг. ред. Євтуха М.Б. Суми: Козацький вал, 2007. Вип. 34. С. 177-179.
2. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: учебное пособие по музейной педагогике. Москва, 2001.
3. Русова С.Ф. Ідейні підвалини школи. *Світло*. 1913. Кн. 8. С. 33-38.
4. Белофастова Т.Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2003. 22 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка. Київ, 2003. С. 35-36.
6. Соломонова Т. Шкільні музеї в Україні: тенденції і проблеми розвитку. *Історія України*. 2007. № 45. С. 4-6.
7. Кушнір А., Гомля А. Особливості проведення краєзнавчої роботи в школі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. № 10. С. 166-169.
8. Мурзина, И.Я. Музей и школа: направления и перспективы сотрудничества. *Человек в мире культуры*. 2016. № 2. С. 27-30.
9. Швейдер О.В. Социальное партнерство. Проблемы и перспективы. *Педагогическое обозрение*. 2008. № 4. С. 9-10.
10. Столяров Б.А. Воспитание искусством детей и молодежи в системе «Музей – учреждения образования»: концепция. Санкт-Петербург: [б. и.], 2007. 56 с.
11. Крылова Н.Б. Школьный уклад: повышение качества жизни школы. *Библиотека журнала «Директор школы»*. № 6. 2010. Москва: Сентябрь. 224 с.
12. Хоменко И.А. Школа и родители: этапы развития социального партнерства. *Педагогическое обозрение*. 2008. № 4. С. 7-8.

*В статті обґрунтована система соціального партнерства, як одного з механізмів формування громадянських і патріотических якостей особистості підлітка, які в майбутньому допоможуть вирішити комплекс освітніх завдань, тому ідеальним соціальним партнером для школи є музей, який забезпечує соціокультурне середовище для вирішення проблем громадянсько-патріотического виховання школярів.*

**Ключевые слова:** школа, музей, освітнє середовище, соціальне партнерство.

Отримано: 10.09.2018

## **ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ ПРО СОЦІАЛЬНІ РУХИ ТА ПРОТЕСТИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 9 КЛАСІ: ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ІСТОРИЧНИХ ЗНАТЬ УЧНІВ**

*У статті розкрито значення персоналізації при вивченні історії України у 9 класі та проаналізовано доробок методичної науки і практики, висвітлено основні методичні технології формування уявлень в учнів про історичних діячів, на прикладі очільника селянського руху на Буковині у середині ХІХ ст. Запропоновано основні методи та прийоми організації навчальної діяльності учнів при роботі з історичною персоналією; серед них автори виділяють прийоми складання історико-біографічного портрету та історико-психологічного опису, використання художньої літератури, організацію проблемного підходу та розв'язання історичних задач.*

**Ключові слова:** історична особа, історико-біографічний портрет, історико-психологічний опис, алгоритм історичного портрету, міжпредметні зв'язки.

Роль і місце історичної особи в історичному процесі або людини є важливим методологічним питанням історичної науки. Закономірність і випадковість, причинність історичної події або явища, рушійні сили історичного розвитку, вплив особи на історичний процес і його межі й, насамкінець, сенс історії – ось далеко не повний перелік питань, пов'язаних з цією проблемою. Специфіка історії, як науки, історичного дослідження потребує вивчення історичних осіб, аналізу їх діяльності та оцінки її результатів. Історія, на думку І. Коляди, завжди має бути персоніфікованою, а розгляд історичних осіб оживляє сухі історичні схеми, сприяє розкриттю причин історичних подій та явищ і допомагає запропонувати певну модель суспільної поведінки<sup>1</sup>. Без усвідомлення школярами ролі особи в історії держави та її належності до певної соціальної, національної чи іншої групи повноцінне вивчення історії неможливе, адже історія засвоюється учнями більш ефективно крізь призму особистості конкретної людини. Вивчення історичних постатей, як слушно, на наш погляд відзначає Я. Камбалова, не тільки сприяє цілісному пізнанню історії, а й впливає на формування особистості учня. Зображення життя та діяльності історичної постаті, її впливу на окремі події або на історичний процес у цілому сприймається та запам'ятовується школярами з більшою готовністю, ніж оперування історичним процесом, позбавленим яскравих особистостей<sup>2</sup>.

Теоретико-методичні аспекти висвітлення ролі історичних постатей розглядалися такими дослідниками, як П. Гора<sup>3</sup>,

А. Вагін<sup>4</sup>, О. Желіба<sup>5</sup>, Н. Запорожець<sup>6</sup>, Г. Фрейман<sup>7</sup>, К. Баханов<sup>8</sup>, А. Пінчук<sup>9</sup>, С. Терно<sup>10</sup>, М. Єрохіна<sup>11</sup>, Я. Камбалова<sup>12</sup>, І. Коляда<sup>13</sup>.

На сучасному етапі суспільних трансформацій в Україні, реформуванні системи шкільної історичної освіти постала проблема розробки нових методологічних та методичних прийомів до формування уявлень про роль історичної особи на уроках історії України, відмови від традиційних підходів радянської освітньої моделі до розробки цього питання. Методична наука радянської школи, цілком слушно вказує І. Коляда, керуючись пануючими підходами марксистсько-ленінської ідеології, виводила у своїх роботах на перше місце безликі, але великі народні маси, а персоніфікувала лише їх окремих представників. Поодинокі постаті, що все ж потрапляли на сторінки історичних досліджень, були, як правило, керівниками народних повстань, революціонерами тощо. Цим ідеалізованим образами протистояли жорстокі експлуататори, які викликали огиду і «законне почуття класової ненависті»<sup>14</sup>.

У процесі формування уявлень про історичну персоналію на уроці історії України у роботі вчителя з учнями по створенню історичного портрета, важливим є розуміння поняття «історична особа». Так, у методичній науці під поняттям «історична особа» розуміється «особистість з яскраво вираженою індивідуальністю, внесок якої в історію є вагомим»<sup>15</sup>. Відповідно під історичним портретом сучасні методисти розуміють характеристику особи в контексті біографічних даних, світогляду, основних етапів життя<sup>16</sup>. Методистами-практиками розроблено алгоритм складання історичного портрета на уроці. Так, методист В. Тоболін пропонує такий алгоритм:

1. Походження історичного діяча.
2. Дитячі та юнацькі роки.
3. Ідеологічні симпатії (консерватор, ліберал, соціал-демократ тощо).
4. Власні оригінальні погляди (завдання, засоби реалізації).
5. Шлях становлення історичного діяча (основні етапи).
6. Основні напрями діяльності.
7. Результати діяльності історичного діяча очима сучасників та істориків (політологів)<sup>17</sup>.

У процесі складання історичного портрета він виділяє такі етапи:

- 1) запам'ятовування імені та прізвища (прізвиська) історичної особи;
- 2) ознайомлення з етапами, періодами і змістом діяльності особи;
- 3) засвоєння ідейно-теоретичних (політичних, релігійних, філософських тощо) поглядів видатної особистості;

4) з'ясування того, чиї інтереси на тому чи іншому етапі виражала ця особистість;

5) вивчення оцінювання особи її сучасниками та істориками (політологами)<sup>18</sup>.

Викладаючи учням біографічний матеріал та дбаючи про творче засвоєння ними необхідного об'єму знань про ту чи іншу історичну особу, вчителю історії України, як зазначає І. Коляда, варто значну увагу приділити історико-біографічному опису та історико-психологічному опису<sup>19</sup>.

У методиці навчання історії під історико-біографічним описом розуміють характеристику особи в контексті біографічних даних, що має на меті реконструкцію життєвого шляху особистості і передбачає визначення траєкторії її життя в багатовимірному суспільно-особистісному контексті<sup>20</sup>. Так, при вивченні історії України у 9-му класі теми: «Західна Україна в період завершення революції 1848-1849 рр.» вагоме місце посідає формування в учнів уявлень про очільника селянського руху на Буковині Лук'яна Кобилицю. Цьому може сприяти використання пропонованого нами історико-біографічного портрету: «Народився Лук'ян Кобилиця 1812 р. в с. Путила на Буковині, де мешкав деякий час в своєму обійсті. Дружина Кобилиці, гуцулка з відомого на Буковині роду Єрошок, замолоду вважалася першою красунею. Родина виховувала шестеро дітей, проте ані документи, ані усні джерела не згадують про їхню подальшу долю. За деякими свідченнями, Кобилиця був досить заможним господарем. Село Путила належало до Русько-Кимполунзької округи, що розташована серед Карпатських гір над Черемошем в Північній Буковині, яка перебувала під владою Австрійської імперії. Українці на цих землях мусили не лише відробляти панщину, а й сплачувати чинш і різні данини поміщикам. Національне життя було обмежене, освіченіші верстви українського населення зазнавали відчутної мадяризації, румунізації, германізації. Тому боротьба селян за покращення свого становища, за скасування панщини, набувала національно-визвольного характеру. Будучи неписьменим, він у 26-тирічному віці став лідером буковинських гуцулів, виступивши на захист односельців від румунських боярів Флондорів і подавши до окружної управи кілька скарг та петицій. Маючи неабиякий авторитет, 1839 р. Л. Кобилицю було обрано до числа всеромадських депутатів – «пленіпотентів» («уповноважених»), які мали захищати інтереси сільських громад під час суперечок з панами, подавати скарги тощо. Але вже наступного року рішенням обласного уряду разом з іншими депутатами його було позбавлено права подавати скарги. Очолене ним повстання селян (1843-1844 рр.) було придушено за допомогою військ. Фізичного покарання зазнали 238 се-

лян. Коли Л. Кобилицю привели до села Путила для вселюдно-го покарання киями, щоб осоромити його і підірвати авторитет серед простого люду, він увійшов до канцелярії, то хоч і був зв'язаний, але вираз його обличчя, постава, спокійні і розумні відповіді зробили, таке враження, що комісари не наважились застосувати до нього таку соромну кару. При цьому кожного десятого (в тому числі й Л. Кобилицю) було заарештовано до кількох місяців ув'язнення. Але незважаючи на це, Л. Кобилиця продовжував захищати права односельців, пишучи скарги на панів. І як наслідок його знову ув'язнено – «за ошуканство та поширення серед народу фальшивих і тривожних чуток». 1848 року Л. Кобилиця стає депутатом австрійського рейхстагу. Як депутат рейхстагу він отримав велику бронзову медаль на біло-червоній стрічці (яка давала вільний прохід і проїзд усюди), а також сертифікат депутата із сеймовою печаткою. З цими магічними для гуцулів атрибутами Л. Кобилиця повернувся на Буковину, де очолив селянський рух, що розгорнувся у краї. Зібравши селян, він сказав, «що цісар – його приятель і віддав йому всю владу над Буковиною; відтепер ліси, пасовиська і ґрунти належать гуцулам». Після жорстокого придушення повстання, він із соратниками відійшов у гори. У лютому 1849 р. його було позбавлено депутатського статусу та недоторканості за формальним приводом («як такого, що не з'явився на його засідання»), що дозволяло його наприкінці 1850 р. – знову заарештувати й ув'язнити. Після слідства, за рішенням суду його таємно було вислано на поселення до м. Гури-Гомори (тепер Гура-Гуморулуй, Румунія), де він, будучи уже тяжкохворим, 24 жовтня 1851 р. Лук'ян Кобилиця помирає»<sup>21</sup>. Крім історико-біографічного опису вчитель також використовує історико-психологічний опис – це психологічна характеристика діяча, яка містить опис його внутрішнього складу і намагається простежити, як індивідуальний характер історичної особи вплинув на її діяльність<sup>22</sup>. Говорячи про історико-психологічний опис, варто зазначити, що його основою має слугувати, як фізіогномістичний аналіз зовнішності, так і спогади сучасників про особистість. Так, аналізуючи портретне зображення Л. Кобилиці вчитель відзначає, що довгасте обличчя; високий, опуклий лоб; довгі і широкі брови свідчать про розум, мудрість; довгий ніс; великі вуха з добре вираженими раковинами вказують на організаційні здібності особистості, на схильність до лідерства і яскраво виражену індивідуальність. Великі очі та великий рот зі спадаючими куточками губ говорять про мужність Л. Кобилиця, його сильну волю<sup>23</sup>. Його зовнішній вигляд справляв враження шляхетної людини. «Він був чоловік середнього росту, дуже сильної будови, широкоплечий з надзвичайно хорошою головою і дуже інтелігент-

ним виразом лица. Гарні чорні кучері спливали на його сердак. Великі чорні швидкі очі, орлиний гарний ніс, чорні вуса і чорна іспанська борідка, надавали йому подобу іспанського гранду», – відмічає сучасник Л. Кобилиці, член однієї з парламентських комісій австрійського рейхстагу Каетон Пірошка у своїх спогадах<sup>24</sup>. Очевидці неодноразово акцентували увагу на його гострому розумі, про те як і що він говорив, постійно задуманий, не скорий до розмови Кобилиця в течію загальної розмови рідко вкидав свої два-три слова, але ті слова свідчили про його розум, енергію і скуплену думку. Так, Іван Федорович, польський депутат від Галичини зазначає: «І загалом уся постава Кобилиці свідчила про щось незвичайне, він подобав інколи на якогось пророка. А іноді на чоловіка, що привик розказувати»<sup>25</sup>. Л. Кобилиця мав перелік всіх лідерських навичок, що дозволяло йому організувати селянський рух, був сміливим, мужнім, не відступав від своєї мети і з любов'ю ставився до народу, що яскраво засвідчує один із небагатьох його висловлювань: «Гуцульські громади, народ, казав він, – це велетенська скеля, а іноземні урядовці, комісари та поміщики – вода, що протікає біля цієї скелі. Всі вони «пройдуть, як протікає вода, а скеля лишиться непохитною»<sup>26</sup>.

Отже, сенсом свого життя Л. Кобилиця визначив боротьбу з поміщицьким свавіллям. Його незламність, твердість, завзяття і гострий розум зробили з нього народного лідера, він був своїм серед селян, вражаючи своєю харизматичністю депутатів австрійського парламенту.

З метою формування уявлення про історичне значення особистості Л. Кобилиці, його ролі у селянському русі на Буковині в середині XIX століття, вчитель знайомить учнів з оцінками дослідників, які займалися вивченням його життя. Так, вчитель цитує І. Франка, який зазначав: «Героєм того епізоду був Гуцул Лук'ян Кобилиця, простий, неписьменний селянин, що завдяки незвичайним обставинам бурливих років зайняв деяке місце в історії того часу і звернув на себе увагу німецьких і слов'янських істориків... Рух викликаний Кобилицею мав аграрну основу... Від самого 1843 р. і до кінця бачимо його занятого справою аграрних відносин гуцулів, а спеціально в 1848 р. справою відібрання тих селянських ґрунтів, лісів, полонин, які попередніми роками були загарбані домініями. Поки в Відні радив сейм, Кобилиця – се видно з його листу – надіявся на улагодження цієї справи законодатною дорогою, чи може яким актом цісарської ласки, подібно як се стало ся (в розуміню селян) зі скасуванням панщини. Та ось Відень збомбардовано на його очах, раду державну розпущено; верталися – могло здаватись Кобилиці – часи повного безправ'я, притиску, подібні як були в 1843 і 1846. І він знов хапається подібного способу, як у 1846 р., містіфікації,

щоб піддержати віру селян у добрий кінець їх справи. Він скликає сесії, запевнює народ, що цар дав йому владу у краю, пробує заводити якісь свої порядки по селах, остерегає перед зрадою, але зрештою нагадує людям, щоб держали себе спокійно. І справді, ми не чуємо про ніякі насильства й нелегальності в тім русі, а «страшний бунт», про який кричали переполошені дідичі, при ближчому розгляді розпливається в ніщо... Сам гуцульський наїрод звеличав його (Лук'яна Кобилицю – І.К.) пам'ять у піснях і не забув його імені й досі, нав'язавши до нього різні легенди»<sup>27</sup>. Знайомлячи з оцінкою руху Л. Кобилиці сучасного українського історика С. Єкельчика, що «селянський рух на Буковині під проводом Лук'яна Кобилиці мав переважно аграрний характер. Однак об'єктивно він переплітався з вимогами українських депутатів у рейхстазі про об'єднання Східної Галичини й Буковини в єдиний коронний край, вимогами національної школи та розвитку української культури. Так чи інакше, цей рух готував пробудження національної та політичної свідомості українського селянства»<sup>28</sup>, вчитель пропонує учням відповісти на проблемне запитання: у чому виявився аграрний характер руху на чолі з Л. Кобилицею? яким чином рух сприяв на чолі з Л. Кобилицею національної та політичної свідомості українського селянства? Крім описаних вище педагогічних технологій та прийомів, як зазначає Я. Камбалова, існують ще інші форми, прийоми та засоби організації вивчення історичної особистості на уроці з історії України. Серед них: алгоритмічний, біографічно-оцінний, порівняльний, художньо-публіцистичний та інші<sup>29</sup>. На основі історико-біографічного опису, фізіогномістичного аналізу й оцінці сучасників, учитель може запропонувати алгоритм вивчення особистості Л. Кобилиці. Адже при використанні цього варіанту, необхідно скласти інформаційну картку за подібним алгоритмом:

1. Ім'я, прізвище, дата народження особи.
2. Коли і в якій країні діяла особа? Вкажіть історичні умови, на тлі яких вона розгорнула свою діяльність.
3. Опишіть її зовнішність.
4. Назвіть основні результати його діяльності.
5. Цитуючи думки сучасників чи мемуарні твори, опишіть його характер, та дайте оцінку його діяльності.

Не менш важливу роль при формуванні уявлення про історичну особу відіграє художня література та народний фольклор. Так, при формуванні уявлення учнів про Л. Кобилицю вчителю історії варто використати матеріал пісень-хронік. У піснях-хроніках розглянуто депутатську діяльність Кобилиці. Сюжети хронік про Лук'яна Кобилицю відтворюють різночасові епізоди селянського повстання. І. Франко зауважив, що народна традиція витворила свій варіант розвитку подій і ролі

селянського ватажка у них. Згідно з хронікою, яку зафіксував Олександр Колесса наприкінці XIX століття у Стронці-Путилові на Буковині, заворушення у Путилі відбулися унаслідок агітації Кобилиці та інших депутатів, які повернулися з Відня:

Збунтували депутати цілую громаду,  
Сами пішли у Сербинів усі на пораду.  
Ци чули ви, люди добрі, за такі публіки,  
Що написав Кобилиця на панів супліки?  
Ой як они написали, дали до крисенту.  
Іде войска в Путилову аж піврегіменту.  
Ой сідлают в Чернівцях коні воронії,  
Та виводя [т] в Путилову ще три компанії.  
Обступили Путилову на всі штири чісті,  
Путилянів описали, що самі опришки.

Фактичним же поштовхом до заворушень 1843 року, було свавілля дідича Джурджована щодо користування лісами, в яких селянам заборонялося рубати дрова. Для придушення бунту влада справді прислала з Чернівців військо. Розселені по хатах вояки, як розповідав сімдесятилітній гуцул Осьвіцінський у Довгополі, різали волів, шкіру залишали, а м'ясо варили і їли. Аналізуючи епізоди, в яких відтворено наслідки повстання, І. Франко вказав на те, що новина не подає, наприклад, мотиву покарання організаторів виступу, а натомість вказує на матеріальні втрати селян унаслідок такого квартирування:

Ой ріжут сірі воли, жовніри ся ділют,  
А Джурджован, то слашний пан, нічо му ни вдіют...  
Звоювали Путилову в велике говіне,  
Та забрали барабульки, нима й на насін.

Як зафіксовано у хроніках, після бунту у Путилі метою влади було ув'язнення його натхненника:

А яблінка суховерха не хоче родити,  
Уже пішли Кобилицю у Плоску ловити.  
Ой там його змудрували, супліку читали,  
Та й там уже йиго на чьис завйизали.  
Ой йиго завйизали – дей же йиго кату!  
Та й розбили Кобилиці в Краснім Ділу хату.  
Они йиго завйизали тонкими линвами.  
Та й займили у Стронец долів облазами.

Народна пам'ять зафіксувала епізод прощання з рідним краєм перед від'їздом до Відня:

Та й кувала зозулечка сивенька, маленька,  
З'явився в Путилові співанка новенька.  
Ой новенька співаночка та й нова каплія,  
Виреджавесь до Відної Лукин Кобилиця.



Але вийшов на подвір'є, зачав говорити:  
– Тяжко мені на серденьку, бозна як гостити.  
А як вийшов на ограду, попестив корови:  
– А Бог знає ци си верну із цієї дороги.  
А зав'яз буйний вітер садами-ланами,  
Виреджавси Кобилиця до права з панам.

Мотив, як відмічає дослідниця О. Чікало, передає схвильованість героя перед далекою дорогою. Драматизм ситуації підсилюється образом зозулі, яка віщує біду, нещастя. Однак, незважаючи на сумні передчуття, герой мужньо і рішуче береться відстоювати права своїх односельців, що передається за допомогою паралелізму: «А зав'яз буйний вітер садами-ланами, виреджавси Кобилиця до права з панамі». І. Франко відзначив, що «народна пам'ять заховала згадку про селян-послів як про тих, що властиво вибороли селянам увільнення від панщини»<sup>30</sup>.

Історія не зберегла достовірних відомостей про смерть Кобилиці, однак епізод пісні-хроніки подає народний погляд на його трагічну загибель:

– Ей, пане Джурджуване,  
Вся твоя Вижниця!  
Погибає у Чернівцях  
Лукин Кобилиця.  
Інший варіант:  
Виряджав си Кобилиця  
До збору, до збору,  
Впала єму доріжечка:  
Цупаш до Гумору.  
Впала єму доріжечка  
До Тваю, до Тваю.  
– Добрий вечір, усі люди,  
Й тобі, паламарю!  
Добрий вечір, паламарю,  
Прийшов ночувати,  
Бо я, Лукин Кобилиця,  
Хочу умирати.

Таким чином, використання вчителем на уроці при формуванні в учнів уявлень народнопісенних зразків про Л. Кобилицю, зокрема, пісень – хронік, які акумулювали мотиви, що в художній формі відтворили хроніку боротьби буковинців за свої права, засвідчили динаміку боротьби української громади, яка від стихійних опришківських виступів проти чужинецького поневолення зробила перші спроби організації громадсько-політичного спротиву, підвищує образність та емоційність у сприйнятті навчального матеріалу, сприяє реалізації між предметних зв'язків та формуванню креативності в учнів на уроках історії України. І. Франко наголосив, що сю-

жетика цього фольклорного пласту відображає переломлення історичних подій у пісенній традиції крізь призму трагічної долі видатної особистості – Лук'яна Кобилиці, а їхня специфіка полягає у реалістичному та докладному змалюванні подій, які не стали фотографічною копією реальних фактів, що виявилось в ідеалізованому змалюванні образу народного героя і було зумовлене його активною громадсько-політичною діяльністю, спрямованою на користь народу.

Біографічно-оцінний варіант, передбачає вивчення особистості, через розв'язання задач, тобто вчитель викладає біографічні відомості про історичну особу, сприяє їх засвоєнню учнями. Коли учні засвоїли достатній обсяг інформації, то вчитель зачитує біографічну довідку про особистість, не називаючи її ім'я. Наприклад, учитель на уроці пропонує завдання учням вказати історичну особистість на основі легенди: «Коли його привели до села Путилова для вселюдного покарання киями, щоб осоромити його і підірвати авторитет серед простого люду, він увійшов до канцелярії, то хоч і був зв'язаний, але вираз його обличчя, постава, спокійні і розумні відповіді зробили, таке враження, що комісари не наважились застосувати до нього таку соромну кару». Або ж вчитель пропонує виконати завдання щодо історичної персоналії (*вставити пропуски*), використовуючи український фольклор, зокрема уривок з народної пісні:

«А як прийшов  
Сесію судити,  
Зачали собі пани  
Ще й ручки ломити.  
Білі ручки поломили,  
Вдарили в долоні...  
А ви, пане Джурджуване,  
Утратили гори. Ой гори, гори,  
Бувайте здорові!»<sup>31</sup>.

Використовуючи уривок з поезії Юрія Федьковича «Лук'ян Кобилиця» учитель організовує пізнавальну діяльність учнів щодо з'ясування учнями передумов селянського руху, який очолив Л. Кобилиця, пропонує підготувати відповідь на запитання: *Як автор твору розкриває становище Буковини у XIX ст..? Які художні засоби він використовує?*

«Не плач, серце Буковино!  
Що ж мусиш робити,  
Коли така уже доля  
Твоя на сім світі...  
Батько помер, неньку вбили,  
А сироти-діти  
Розібрали добрі люде

Нібито за своє:  
 Одну турчин, другу москаль,  
 Тебе, серце моє  
 Буковино, на аркані  
 Повів німець з Відня  
 В свою глуху Німеччину,  
 Головонько бідна!  
 Та й запродав ляшкам-панкам  
 У другу неволю...  
 Буковино, серце моє,  
 Лишенько з тобою!»<sup>32</sup>.

Ще одним видом завданням є організація роботи з фактами біографії, за якими учням вчитель пропонує завдання вказати діяча за фактами біографії: «Він твердо заявляв: «Землі і ліси належать селянам. І пани не мають ніяких підстав збирати податки і примушувати відробляти панщину. Був чудовим оратором. Він так переконував присутніх у своїй правоті, що навіть пушкарі, яким платила за службу держава, перейшли на його сторону, ставши його особистою охороною»<sup>33</sup>.

Порівняльний варіант має на меті допомогти учням аналізувати та систематизувати інформацію шляхом заповнення таблиці. Це допоможе вчителю чітко визначати певні якості в учнів та рівень засвоєння ними знань про особистість. Наприклад, учні мають порівняти діяльність двох ватажків селянського руху в першій половині XIX століття.

	Устим Кармелюк	Лук'ян Кобилиця
Умови в яких сформувались ці особистості.		
Особливості місцевості, на якій діяли.		
Мета селянських рухів.		
Результати діяльності.		

Художньо-публіцистичний варіант передбачає вивчення учнями матеріалу підручника, хрестоматії, наукової та додаткової літератури і на основі цього написання рефератів, есе, повідомлень, творів. Наприклад, учні мають проаналізувати життя і діяльність Лук'яна Кобилиці і підготувати есе про його роль у соціальних рухах в історії України за такою тематикою:

- Лук'ян Кобилиця – захисник селянських прав та свобод.
- «Карпатський король» Лук'ян Кобилиця.
- Селянський рух на Буковині в 40-50 рр. XIX століття та вплив на нього Лук'яна Кобилиці.

Таким чином, урізноманітнення методів і прийомів на уроці допомагають учителю історії України формуванню в учнів 9 класу уявлення про лідера селянського руху на Буковині в

40-50 рр. XIX століття Лук'яна Кобилицю, що дозволяє персоналізувати вивчення соціальних рухів на західноукраїнських землях під час «Весни народів» (1848-1849 рр.), що, в свою чергу, сприяє більш цілісному відтворенню в уяві учнів про соціальні рухи та протести середини XIX ст., сприяє успішному засвоєнню відділеного у часі і складного для сприйняття навчального матеріалу та формуванню історичних компетентностей.

### Примітки:

1. Коляда І.А. Теоретико-методичні засади висвітлення ролі історичної особи на уроках з історії України у 9 класі при вивченні теми: «Російсько-французька війна 1812 р. і Україна (І. Котляревський – організатор козацьких полків у війні 1812 р.)». *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* 2013. Вип. 21. С. 301-302.
2. Камбалова Я.М. Методичні аспекти формування знань про історичну особистість в учнів загальноосвітньої школи: на прикладі теми «Кирило-Мефодіївське товариство». *Історія в школі*. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2016. С. 5-8.
3. Гора П. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. Москва, 1988. 208 с.
4. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. Москва, 1968. 434 с.
5. Желіба О. Складаємо історичний портрет. *Історія України*. 2006. № 42. С. 16-17.
6. Запорожец Н.И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории. Москва, 1978. 144 с.
7. Фрейман Г. Загальнодидактична концепція реалізації освітньо-виховних завдань шкільної суспільствознавчої освіти (на прикладі теми «Початок української революції (весна-літо 1917 року)» 10 кл.). *Історія в школі: науково-методичний журнал*. 2006. № 4. С. 26-30.
8. Баханов К. Навчання історії в школі інноваційні аспекти. Харків: Вид. група «Основа». 2005. 384 с.
9. Пінчук А. С. Методика формування в учнів знань про історичну особу. *Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. Ч. 1. 2006. № 19. С. 67-72.
10. Терно С.О. Формування методологічної культури учнів у процесі навчання історії. *Історія в школі*. 2000. № 5-6. С. 33-37.
11. Єрохіна М.С. Историческая личность: современные методики изучения. *Преподавание истории в школе*. 1996. № 6. С. 50-52.
12. Камбалова Я.М. Методичні аспекти формування. С. 5-8.
13. Коляда І.А. Теоретико-методичні засади. С. 301-310.
14. Там само. С. 302.
15. Там само. С. 305.
16. Баханов К. Навчання історії в школі. С. 307-308.
17. Тоболін В. Вивчення життя і діяльності історичних осіб через використання схем-портретів. *Історія в школах України*. 1999. № 1. С. 25-28.
18. Там само.

19. Коляда І.А. Теоретико-методичні засади. С. 308.
20. Савчук В., Чаплиць О. Метод інтерв'ю в історико-біографічному дослідженні зі звуженою джерельною базою. *Ейдос*. 2014-2015. Вип. 8. С. 301-312.
21. Історія України в особах: ХІХ – ХХ ст. / І. Войцехівська, В. Абліцов, О. Божко та ін. Київ: Україна, 1995. С. 53-58.
22. Павленко Олександр. Вивчення історичної постаті на уроках історії в загальноосвітній школі на прикладі особистості Луї Наполеона Бонапарта. *Історія в рідній школі*. 2015. № 12. С. 20-23.
23. Шварц Т. Читаєм лица. Физиогномика. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 160 с.
24. Шевченко Ф.П. Лук'ян Кобилиця: З історії антифеодальної боротьби селянства Буковини в першій половині ХІХ ст. Київ, 1990. 204 с.
25. Франко І. Лук'ян Кобилиця. Епізод із історії Гуцульщини в першій половині ХІХ в. *Записки НТШ*. 1902. Т. 49. С. 3-4.
26. Історія України в особах. С. 58.
27. Франко І. Лук'ян Кобилиця. С. 4.
28. Історія України в особах. С. 58.
29. Камбалова Я.М. Методичні аспекти формування. С. 7.
30. Чікало О. Співанки-хроніки про Лук'яна Кобилицю у фольклористичній рецепції Івана Франка. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2015. Вип. 62. С. 322.
31. Українські народні думи та історичні пісні / упорядники: П.Д. Павлій, М.С. Родіна. М.П. Стельмах. Київ: Видавництво Академії наук Української РСР, 1955. 700 с.
32. Федькович Ю. Поетичні твори, прозові твори, драматичні твори, листи (збірка). *Бібліотека української літератури. Дожовтнева українська література*. Київ: Наукова думка. 1985. С. 112.

*В статтє раскрыто значеніє персоналізації при изученні історії України в 9 класіє і проаналізовані досяженія методической науки і практики, освещені основніє методические технологии формирования представлений у учеников об исторических деятелях, на примере руководителя крестьянского движения на Буковине в середине ХІХ ст. Предложено основные методы и приемы организации учебной деятельности учеников при работе с историческим персонажем; среди них авторы выделяют приемы составления историко-биографического портрета и историко-психологического описания, использование художественной литературы, организацию проблемного подхода и решения исторических задач.*

**Ключевые слова:** *историческая личность, историко-биографический портрет, историко-психологическое описание, алгоритм исторического портрета, межпредметные связи.*

*Отримано: 12.10.2018*

## ІГРОВА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

*У статті розкриті особливості використання методики рольової гри на уроках історії різних типів, проаналізовано суть ігрової технології та її практичне застосування на прикладі окремих уроків.*

**Ключові слова:** дидактична гра, рольові ігри, технології навчання, інформаційне середовище.

*«Жодну науку вільна людина не повинна вивчати як раб...  
Потрібно не по насильницьки викладати дітям науки,  
а через гру, тоді краще побачиш, хто до чого схильний».*

*Платон*

Як провести урок цікаво, розвивати інтерес учнів до навчання історії і при цьому, щоб діти отримували міцні знання? Ці питання хвилюють молодих педагогів, спонукають до пошуку підвищення ефективності освітнього процесу, нових форм, які б допомагали зацікавити дітей, розвивати їх інтелектуальний та творчий потенціал. Учитель повинен сприяти пробудженню інтересу до пізнання, розвивати вміння та навички самостійно працювати, творчого виконання завдань. Досить ефективним методом взаємодії вчителя та учнів на уроці є використання навчальних ігор, що сприяють формуванню в учнів умінь і навичок, системи цінностей, створенню атмосфери співробітництва, творчої взаємодії в навчанні.

Гра – багатогранна, вона розвиває, виховує, розважає, соціалізує. Але так склалося історично, що її супроводжує одне з головних її завдань – навчання. З моменту свого виникнення гра постає основною формою відтворення реальних життєвих ситуацій, сприяє виробленню необхідних людських рис, якостей, навичок, розвитку здібностей.

Дидактична гра, за визначенням К. Баханова, це творча форма навчання, виховання й розвитку школярів<sup>1</sup>. Дидактичні ігри розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну орієнтацію, кмітливість, а тому їх можна використовувати під час викладання будь-якого предмета.

Гра дозволяє зробити більш динамічним і цікавим процес сприйняття історичних фактів, імен, дат, назв географічних об'єктів, з якими пов'язана та або інша історична подія. Вона виключає небажане заучування. У грі знання засвоюються через практику. Учні не просто вивчають матеріал, але розглядають його в різних площинах. Ігрова діяльність на уроках історії сприяє підвищенню інтересу до предмета й полегшує засвоєння складних теоретичних понять<sup>2</sup>.

Актуальність використання гри на уроках історії обумовлена постійним переважанням сучасного школяра інформацією. У всьому світі, і в Україні зокрема, розширюється предметно-інформаційне середовище. Телебачення, відео, комп'ютерні мережі за останній час значно збільшили потік одержуваної дітьми інформації та її різноманітність. Але всі ці джерела надають в основному матеріал для пасивного сприйняття. Важливим завданням стає розвиток умінь учнями здійснювати самостійну оцінку та відбирати одержувану інформацію. Розвинути подібні вміння допоможе дидактична гра, що служить своєрідною практикою для використання знань, отриманих на уроці і в позаурочний час.

Отже, *метою нашої статті є* – розкрити роль гри в організації навчальної діяльності на уроках історії.

У вітчизняній методиці навчання історії ігри почали використовувати на початку ХХ ст. Це були драматизації, розігрування вистав, які дозволяли відтворити фрагменти минулого. Активним пропагандистом цього методу був А. Гартвіг. Він запропонував серію прийомів ігрової роботи на уроці: читання історичного матеріалу за ролями, інсценування історичних подій на основі художньої та наукової літератури, драматизація почутого на уроках для закріплення матеріалу, гра в подорож містами стародавньої країни тощо. Метод драматизації набув свого розвитку під час педагогічних пошуків у радянській школі 20-х років ХХ ст. Із поверненням у 30-ті роки до класно-урочної системи використання драматизації не дуже схвалювалося. Ігри на той час не відігравали помітної ролі в навчанні й зустрічалися у практиці окремих вчителів як засіб розвитку пізнавальної активності учнів. Головним чином, це були різного виду змагання та пізнавальні ігри<sup>3</sup>. У 60-х рр. ХХ ст. дослідженням ігрової технології займалися такі методисти як С. Соловейчик, Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова.

Дослідженням дидактичних ігор з метою виявлення їх сутності займалися І. Гордієнко-Митрофанова, А. Морозов, В. Мисан, Е. Муртазіна, П. Підкасистий, С. Харченко, Д. Чернилевський. Спробу їх класифікувати робили М. Кларін, А. Петров, В. Семенов, Г. Селевко, С. Тюнникова, К. Баханов, Л. Борзова, Т. Іванова, І. Кучерук, М. Короткова.

Насамперед ми виходимо з того, що для ігрових форм уроку характерні: моделювання певних видів практичної діяльності; моделювання умов, в яких протікає діяльність; наявність ролей, їх розподіл між учасниками гри, визначення рольових цілей кожного з гравців; взаємодія учасників, що виконують ті або інші ролі; наявність загальної мети в усього ігрового колективу; групове або індивідуальне оцінювання діяльності учасників гри<sup>4</sup>. За методикою проведення ігри поділяються на:

ігри-змагання; сюжетні; рольові; ділові; імітаційні ігри; ігри-драматизації. За дидактичною метою – актуалізуючи ми, формуючими, узагальнюючими, контрольнокорекційними<sup>5</sup>. Однак важливо, щоб їх використання в освітньому процесі дозволяло дітям набути навички, необхідні в дорослому житті: здатність мислити, робити висновки, приймати рішення, виробляти вміння орієнтуватися й адаптуватися в різних умовах, захищати свої й поважати інтереси інших. Від того, наскільки ми зможемо зацікавити дітей, зародити в їх душах повагу й любов до Батьківщини, її історії й народу, буде залежати подальше формування патріота й громадянина.

Дидактичні ігри за сутністю ігрової основи класифікують на імітаційні (або рольові) та неімітаційні. До останніх належать тренінгові, які в залежності від кількості та типу завдання поділяються на одновекторні (графічні: кросворди, шаради, ребуси й умовні: «Незакінчене речення», «Чиста дошка», «Снігова куля») та багатовекторні: «КВК», «Вікторина», «Брейн-ринг»). Імітаційні включають ділові («Суд», «Наукова лабораторія», «Кінофестиваль») та ретроспективні (театралізована вистава, театралізована гра, проблемно-рольова гра дискусійного характеру).

Проведення рольових ігор вимагає більш ретельної підготовки. Тему ігри слід визначити не пізніше як за 1-2 тижні, а для більш складних – навіть за 3-4 тижні до її проведення. У найпростіших іграх розподіл ролей доцільніше проводити безпосередньо перед початком гри (це сприятиме тому, щоб усі учні готувалися до виконання кожної з ролей). В інших, більш складних іграх, ролі слід розподілити завчасно, щоб учні встигли не лише ретельно вивчити свої «службові обов'язки» у грі, а й підготувати необхідні документи, матеріали, а іноді й обладнати приміщення. Однак в усіх випадках бажано використовувати жеребкування для розподілу ролей, враховуючи їх складність та можливості окремих учнів.

На яких уроках доцільно використовувати ігрові технології, щоб отримати найкращий результат згідно поставлених цілей та завдань уроку? На уроці вивчення нового матеріалу, формування умінь та навичок робота учнів спрямована на оволодіння новим матеріалом. Для цього школярі повинні підключатися до вирішення таких дидактичних завдань, як засвоєння нових понять і способів дій, самостійної пошукової діяльності, формуванню системи ціннісних орієнтацій. Використання ігрової технології на уроці такого типу є доречним. Якщо використовувати гру при актуалізації опорних знань, учні активно пригадають вивчений матеріал й утворюють довгий логічний ланцюжок з теми, яку повторюють (див. *Додаток 1*). Якщо враховувати складність та об'ємність вивчення теми, то продовження використання ігрової моделі на уроці сприятиме цікавому



та доступному сприйнятті нового матеріалу (див. *Додаток 1*). Використання ігрових технологій на уроках вивчення нового матеріалу розвивають активність, пошукові здібності, вміння розкривати суть певної проблеми, стисло і коротко висвітлювати її, конкретно відповідати на поставлені питання. Вони вчать самостійно здобувати знання.

На уроках узагальнення, систематизації знань, умінь та навичок школярі вчать систематизувати засвоєний матеріал; застосовувати нові знання в умовах нової пізнавальної ситуації; зіставляти реальні результати з очікуваними, аналізувати чому відбулося так чи інакше, робити висновки. Одним із прикладів проведення уроків узагальнення, який можна провести у формі гри є урок-суд. Його завданнями є: розвивати вміння аналізувати й узагальнювати явища та події згідно з інтересами дітей; вести пошукову роботу відповідно до своїх захоплень; виробляти вміння відстоювати свою точку зору, поважаючи думку опонента. Основними принципами організації уроку-суду є: поділ класу на ролі за бажаннями самих учнів (суддя, секретар суду, адвокат, прокурор, обвинувачуваний, постраждала сторона, свідки тощо). Варто переобладнати клас на «судову залу»; перевдягнути учнів згідно обраної ролі, продумати систему запитань, які б спонукали учнів активно долучатися до «судового процесу» (див. *Додаток 2*). Така форма проведення уроку активізує учнів класу, сприяє різноаспектному вивченню позицій учасників «суду». Дуже важливо в процесі проведення такого уроку не допустити односторонньої, звинувачувальної версії.

Комбінований урок спрямований на досягнення комбінації таких головних дидактичних завдань: засвоїти знання та вміння; засвоїти нові знання та застосувати ті, що вже були засвоєні; засвоїти нові знання та перевірити й скорегувати інші; узагальнити та систематизувати знання з теми й перевірити їх. Для комбінованого уроку характерна комплексна мета. Особливістю такого уроку є те, що його структурні елементи можуть поєднуватися і взаємодіяти<sup>6</sup>. Узагальнення і систематизація знань, умінь та навичок може здійснюватися в процесі перевірки. Вивчення нового матеріалу варто поєднувати з узагальненням та систематизацією; перевіряючи знання, уміння та навички, можна коригувати та вдосконалювати їх за допомогою дидактичних ігор. Використання гри на початку уроку відіграє роль ефективної інтелектуальної розминки, налаштовує учнів на сприйняття нового матеріалу (див. *Додаток 3*).

Можемо зробити такий висновок. У процесі викладання історії в школі використання рольових і дидактичних ігор є чи не найголовнішим чинником підвищення пізнавальної активності й самостійності учнів. За їх допомогою формуються спостереж-

ливість, уміння робити висновки, здатність зіставляти й порівнювати окремі факти. Під час гри учні краще засвоюють матеріал, вони вчаться застосовувати набуті знання в нових ситуаціях. Найбільш сильною методичною стороною дидактичної гри є використання її під час повторення, узагальнення й систематизації вивченого навчального матеріалу. Ігри розвивають пізнавальний інтерес, активізують розумову діяльність.

Додаток 1

## Історія України. 8 клас

*Тема.* Люблінська унія та її вплив на розвиток українських земель.

*Тип уроку:* вивчення нового матеріалу.

Перед початком вивчення нової теми пригадати: а) соціально-економічне становище українського населення на початку XVI ст.; б) становище основних станів українського суспільства XVI ст.; в) зміни, що відбулися в розвитку сільського господарства; г) визначити характерні риси розвитку міст, ремесел, торгівлі в XVI ст. Все це учням пропонується форми проведення дидактичної гри «**Снігова куля**».

*Правила гри.* Учні по черзі називають речення, які містять факти, події, імена діячів, що стосуються теми. Кожен наступний учасник повинен повторити сказане попередніми учнями й додати власне. Школярі активно повторюють вивчений матеріал, утворюють логічний ряд з теми. Якщо учасник припускається помилки – вибуває з гри. Перемагає учень, який побудує найдовший ланцюжок.

Продовження уроку – вивченням нового матеріалу: Передумови укладання Люблінської унії. Люблінський сейм. Для цього використовуємо гру «**Засідання Люблінського сейму 1569 р.**»

Клас ділимо на 3 групи: «Україна», «Литва», «Польща». Кожна група опрацьовує історичні джерела та дає відповідь на запитання.

### **1-ша група «Україна».**

*Документ 1.* «Зацікавленість унією виявили й українські шляхтичі. Вони думали, що в об'єднаній державі можна буде краще налагодити оборону від турецько-татарських нападів і покласти край шляхетським наїздам на польсько-українському прикордонні. Українська шляхта хотіла поліпшити умови торгівлі з країнами Західної Європи, а шляхи торгівлі проходили через Польщу».

*Джерело:* Сас П.М. Історія України. XVI-XVIII ст. Львів: Дивосвіт, 2001. С. 16.

*Документ 2.* Українські й білоруські магнати... не йшли на зближення з Польщею, їх стримував страх втрати зверхності політичного становища в державі... Але найбільше їх лякало окатоличення, якого зазнала Галичина.

*Джерело:* Швидько Г.К. Історія України. XVI-XVIII ст. Київ: Генеза, 1997. С. 4.

*Запитання.* Порівняйте тексти і визначте, чим відрізнялось ставлення до об'єднання Польщі і Литви в українських магнатів та української шляхти. Чому?

### **2-га група «Литва».**

На початок XVI ст. стало очевидним, що Велике князівство Литовське близьке до занепаду. 1522 року Москва відібрала в нього Чернігів і Стародуб на північному сході України. А 1549 та 1552 рр. воно не могло протистояти двом великим вторгненням татар. 1562-1570 рр. наростаюча криза сягнула критичної межі, коли Литва залучилась до нової тривалої війни з Московським царством. Виснажені величезними воєнними витратами й опинившись перед загрозою московського вторгнення, литовці звернулися до Польщі по допомогу. Поляки готові були її надати, але за плату. Тепер головною умовою вони поставили об'єднання в одне політичне ціле Польщу з Литвою, яких досі пов'язував спільний монарх.

Побоюючись поступитися своїм панівним становищем перед польськими конкурентами й занепокоєні небезпекою зростання католицьких впливів, литовські й українські магнати опиралися остаточному злиттю з Польщею. Але невдоволена пануванням магнатів, середня і дрібна шляхта підтримала поляків, сподіваючись здобути широкі привілеї, якими користувалися польські пани.

*Джерело:* Субтельний О. Історія України. Київ: Либідь, 1991. С. 77.

*Запитання.* Що спонукало Велике князівство Литовське піти на укладання унії? Як ставилися до ідеї об'єднання литовські та польські магнати і магнати? Чому?

### **3-я група. «Польща».**

*Документ 1.* Польські пани давно вже прагнули, щоб тісніше з'єднати Литву з Польщею. Хоч формально обидві держави були зв'язані унією та мали одного спільного монарха, але у внутрішніх справах, а часто й у зовнішніх, кожна йшла своїм окремим шляхом. Поляки не мали права ні купувати земель в Литовській державі, ні обіймати державні посади. Їх вабила багата Україна, і вони намагалися цілком об'єднати Литву з Польщею, щоб і там бути такими самими господарями, як у себе... Польські пани побоювалися, щоб на Литві не вибирали зовсім окремого князя та щоб таким способом не знищено унію між обома державами.

*Джерело:* Дорошенко Д. Історія України. Київ: Освіта, 1993. С. 83.

*Документ 2.* Зі свого боку Польща прагнула скористатися послабленням Великого князівства Литовського, щоб утілити в життя свої плани просування на Схід. У цьому надзвичайно була зацікавлена польська шляхта, яка із утягненням у товарно-грошові відносини потребувала нових орних земель і залежних селян.

*Джерело:* Сас П.М. Історія України. XVI-XVIII ст. Львів: Дивосвіт, 2001. С. 16.

*Запитання.* Чому Польща прагнула до об'єднання з Литвою? Що Вам відомо про раніше викладену унію між Литвою і Польщею? Про яке «просування на Схід» йдеться у документі 2?

Далі учитель організовує учнів для роботи у засіданні Люблінського сейму, куди з'їхалися представники Литви, Польщі і України.

### **Люблінський сейм 1569 р.**

*Представники литовської держави:* Ми приїхали на засідання сейму і маємо свій проект унії. Ми виступаємо за створення федеративної держави. Проекти представляють Микола Радзівіл та Ян Ходкевич:

– Спільні сейми двох держав тільки для вирішення питань оборони та зовнішньої політики; вибори на таких сеймах великого князя, але із затвердженням його у м. Вільно; кожна з держав матиме свої сейми, які зможуть ухвалювати закони і керувати усім внутрішнім життям; на урядові пости в кожній із держав будуть призначатися тільки їх громадяни; кожна держава матиме свою монету.

*Польські послы:* Ми за інкорпорацію! Поступатись не збираємось.

Дві держави повинні злитися в одну з єдиним королем; спільним сеймом;

У Великому князівстві Литовському повинні лишитися своя адміністрація і судочинство.

*Представники литовської держави:* Наша делегація полишає засідання.

*Польські послы:* Потрібно готуватися до війни з Литвою, просимо короля Сигізмунда II Августа включити до складу нашої держави Підляшшя й Волині, Брацлавщини й Київщини.

*Учитель:* При цьому варто прислухатися до позиції українських князів.

*Князь Костянтин Острозький:* Ми українські князі, підтримуємо ідею об'єднання Польщі, Литви та України в одну державу тільки на рівних засадах із збереженням свободи, віросповідання і місцевих звичаїв.

*Учитель:* Литовська делегація змушена була підкоритися польській стороні, повернутися на сейм і погодитися на вилучення зі складу своєї держави зазначених українських земель. Загарбання їх обґрунтовувалося тим, що вони нібито колись належали Польщі і вона від того мала і матиме неабияку користь. Про інтереси Великого князівства Литовського як держави не йшлося, тим більше про інтереси українського народу. Найзапекліший опір унії чинили українські магнати: О. Чарторийський, К. Острозький, Б. Корецький, К. Вишневецький. Проте й вони невдовзі поступилися висловившись так:

*Князь Костянтин Острозький:* Заявляємо вашій королівській милості, що ми приєднуємось як вільні й свободні з тим, щоб ми не були понижені в наших шляхетських почестях.

Учні працюють з документом «*Із рішення Люблінського сейму про об'єднання Литви і Польщі в одну державу – Річ Посполиту (1569 р.)*»

*Учитель:* Отже, Люблінську унію було укладено. Які ж наслідки мала унія для України?

Частина учнів класу, заздалегідь поділена на 2 групи, які сидять одна навпроти одної по черзі підходять до засідателів, які представляють Україну, Литву і Польщу і називають позитивні та негативні наслідки об'єднання.

Позитивні наслідки для України	Негативні наслідки для України.

*Додаток 2*

### **Всесвітня історія. 11 клас**

*Тема уроку:* Підсумки та наслідки Другої світової війни.

*Тип уроку:* узагальнення, систематизації знань, умінь та навичок.

*Форма уроку:* урок-суд.

*Хід уроку*

*Секретар:* Панове, прошу всіх встати! Суд іде! Шановний суддя, учні 11 класу до слухання справи готові. У залі присутні прокурор, адвокат, історик, статист, свідки: колишній в'язень концтабору, представники єврейського народу, колишні оstarбайтери.

*Суддя:* Назвіть ім'я звинуваченого.

*Секретар:* Фашизм.

*Суддя:* Де та коли зародилась ідеологія фашизму?

*Секретар:* В Італії. 1919 рік. Ідеологами фашизму були: Беніто Муссоліні – фашистський диктатор, голова уряду Італії з 1922 по 1943 рік. Адольф Гітлер – вождь націонал-соціалістичної робітничої партії Німеччини, голова фашистського уряду.

*Суддя:* Прошу всіх сідати. Друга Світова війна була небаченим лихом в історії людства. Минуло вже більше 70 років після її закінчення, але й досі економісти та історики не можуть остаточно підрахувати матеріальних і людських втрат. Сьогодні, ми слухаємо справу по обвинуваченню фашизму у масових вбивствах та злочинах проти людства. Пане прокуроре, чи готові Ви надати суду докази, свідчення, що доводять вину підсудних у злочинах проти людства.

*Прокурор:* Так. Прошу виступити істориків.

*Суддя:* Ваше ім'я, прізвище?

*Історик:*(вказує своє ім'я, прізвище).

*Суддя:* Що Ви можете сказати по цій справі?

*Історик:* Лідери фашизму були прямими і безпосередніми ініціаторами розв'язування Другої світової війни. У військовий конфлікт було втягнуто 61 держави світу, де проживало 80% населення земної кулі. У жовтні 1939 р. Гітлер підписав декрет про посилення німецької нації. Генеральний план «Ост» – секретна програма Третього Рейху з проведення етнічних чисток на території Східної Європи та її німецької колонізації після перемоги над СРСР. Перший варіант плану був розроблений у 1940 р. Був розрахований на 20-30 років і передбачав масове знищення або виселення 46-51 млн. слов'ян, зокрема 65% населення Західної України, 75% Білорусі, значну частину Литви, Латвії та Естонії. Замість слов'ян передбачалося переселення 10 млн. німецьких колоністів.

*Прокурор:* Ваша честь! Фашизм обвинувачується у загибелі 65-67 млн осіб;

– у намірах ліквідувати свободу й демократію;

– у расовому та національному гнобленні народів;

– у системному винищенні єврейського народу – Голокості;

– у зруйнуванні десятки тисяч міст та сіл, промисловості та сільського господарства. Прошу долучити до судової справи свідчення очевидців злочинів німецьких фашистів, матеріали архівів, фото кіно матеріали часів Другої світової війни.

*Суддя:* Слово надається захисту.

*Адвокат:* Ідеологія фашизму має право на існування у демократичній державі. На жаль, цією ідеологією, як на мою думку, неправильно скористалися в Німеччині, коли до влади прийшов Адольф Гітлер, який хотів повернути Німеччині її колишню велич. І завдяки нелюдській Геббельсівській пропаганді втілював у життя ідею створення Третього Рейху, винятковості арійської раси. Я хочу стати на захист не фашизму, який, звичайно, призвів до найбільшої трагедії людства – Другої світової війни, а на захист німецького народу, який був принижений Версальським договором та ображений тим, що його звинувачували в усіх бідах. Націонал-соціалістична пар-

тія на чолі з Гітлером вдало використала почуття реваншу, яке охопило значну частину німців.

*Суддя:* Переходимо до справи по суті.

*Адвокат:* Прошу слова! Я хотів в би наголосити, що ця війна могла і не розпочатися! Німеччина всього-на-всього «виправляла несправедливості» Версальської системи. У серпні 1939-го Польща «не залишила вибору» Гітлеру через свою не поступливість у територіальних питаннях.

*Прокурор:* Шановні присутні! Я прошу статиста виступити із фактами, які розкривають злочини фашизму.

*Статист:* Серед всіх країн, які брали участь у Другій світовій війні, Радянський Союз зазнав найбільших втрат. Загальні втрати СРСР у війні за даними генштабу Радянської армії становлять 27 млн., а за даними незалежної експертизи – 46 млн. осіб. Упродовж шестирічної війни Німеччина втратила 3 млн. чоловік убитими на фронтах, ще 3,8 млн. – серед цивільного населення. За іншими підрахунками загальні втрати Німеччини у війні становили 8-11 млн. чол. 20% населення – 6 млн. чол. втратила Польща. Понад 1,3 млн. цивільних осіб і 300 тис. вояків втратила Югославія. Великобританія втратила 452 тис. солдатів і 60 тис. цивільного населення. Людські втрати США на фронтах і на морі становили 295 тис. чол. США – єдина країна яка мала найменші людські втрати і та територія якої не було військових дій. Військові витрати і військові збитки склали 4 трильйони доларів. Матеріальні витрати досягли 60-70 % національного доходу воюючих держав. Лише промисловість Великобританії і Німеччини виготовила 652,7 тис. літаків (бойових і транспортних), 286,7 тис. танків, самохідних знарядь і бронемашин, понад 1 млн. артилерійських знарядь, понад 4,8 млн. кулеметів (без Німеччини), 53 млн рушниць, карабінів і автоматів і величезну кількість іншого озброєння і спорядження. Війна супроводжувалася колосальними руйнуваннями, знищенням десятків тисяч міст і сіл, незліченними лихами десятків мільйонів людей.

*Представник США:* Ваша честь! Так, на нашій території не велося бойових дій, проте уряд нашої країни надавав в позику чи оренду зброю, боєприпаси, стратегічну сировину, продовольство та інші матеріальні ресурси країнам антигітлерівської коаліції. Ми виступаємо за те, щоб була створена міжнародна організація ООН, яка б займалася зміцненням миру і міжнародної безпеки та розвиток співробітництва між державами світу.

*Виступи з залу:* Так, так, обов'язково має бути створена дієва міжнародна організація!

*Прокурор:* Шановний пане суддя, прошу залучити до справи свідчення очевидців злочинів фашизму, фото і кінодокументи.

*Суддя:* Пане секретар, прошу показати нам представлені стороною обвинувачення матеріали.

Йде перегляд свідчень.

*Прокурор:* Ваша честь, хотілося б додати, що убивство єврейського населення різних країн Європи, яке скоїла нацистська гітлерівська Німеччина з допомогою інших окупованих країн у роки Другої світової війни, дістало назву Голокост. За доби нацизму і період війни у 27 країнах європейського континенту було немилосердно замордовано у різні жорстокі людські способи шість мільйонів єврейського населення. Ці люди трагічно передчасно пішли з життя неприродним шляхом тільки за те, що вони були євреями, більше ні за що... Прошу вислухати свідчення очевидців тих подій.

*Свідчення Леї Розенцвайг* (народилася в Раві-Руській 1924 р у сімі Арє та Рахель Крамерів, батько мав майстерню з обробки хутра):

«... Це було в 41-му. Я тільки пам'ятаю, що німці увійшли в місто і тоді через декілька днів почали переслідування [...] з'явилися закони проти євреїв, передусім зобов'язали носити [...] білу стрічку з Маген-Давідом. Євреям було заборонено ходити по тротуарам, лише по дорозі; взимку євреям було заборонено носити хутра, навіть хутряний комір; євреї змушені виконувати всіляку чорну роботу; було ще багато прикладів дискримінації [...]. Потім вийшов закон, що кожен єврей, який живе не в єврейському кварталі, має залишити польську частину. А ми жили саме в польській частині, тож мали залишити наш дім [...].

Одразу почалися утиски. Передусім євреїв хапали на вулиці, щоб наприклад, вони чистили вулиці, вивозили сміття замість коней... Тож євреї мали тягти і штовхати повозки зі знущанням, побиттям і дискримінацією. У центрі міста всі євреї повинні збиратися вже о 6-й ранку. Туди приходили різні люди, яким були потрібні робітники. І звідти євреїв посилали працювати на різні роботи – мостити дороги, працювати на залізниці, у німецькому військовому таборі – чистити зброю, та інші важкі роботи, підмітати вулиці, вбирати... Дівчата працювали як прибиральниці в німців. Була ще робота: у неділю була найважча робота, яку я пам'ятаю, – руйнування єврейського кладовища...німці вирішили, що це кладовище треба зруйнувати. Тож у неділю сотні людей збиралися на кладовищі, отримували різні робочі інструменти і руйнували мацеви (могильні камені). Ми мали викопувати мацеви, німці організовували українське населення. Вони приїжджали з кінями і візками, вантажили ці мацеви, котрі потім ставали будівельним матеріалом... Зламані мацеви розбивали на шматки й мостили тими шматками вулиці в кварталі, де жили німці...



І в його батька вийшло саме так, що він працював у тому самому місці й руйнував мацеву свого батька...<sup>7</sup>.

*Свідчення очевидця. Марія Гуц, м. Мізоч Рівненської обл.:*

«Йдучи в місто, ми брали в кишені або в полотняні торбинки картоплю, яблука і підкидали за огорожу. Може, когось хтось навчив з дорослих, а може додумалися самі, адже в гетто були діти нашого віку, яких ми добре знали, з якими спілкувалися. Іноді, граючись, хтось казав: «Давайте понесем жидам картоплю». Усі розбігались по домах, хтось не приходив, а більшість приходили з картоплею та яблуками». Хлопці винайшли ще один оригінальний спосіб допомоги: стріляли в гетто з рогаток маленькими яблуками та грецькими горіхами. На такі пустощі з охорони ніхто не звертав уваги. Не дивлячись, що німецька адміністрація під страхом смерті заборонила надавати євреям будь-яку допомогу (тим паче – продуктами харчування) – знаходилися такі, які на свій страх і ризик нехтували указами окупантів. Один із таких – Терентій Парфенюк. Він нелегально займався поставкою яловичини (корів) в Гетто. Тож коли попався на гарячому, вирок був такий: смерть. Саме цієї кари заслужили ще два євреї, які йому допомагали. Спочатку Терентія водили вулицями з великими дошками на спині та грудях, де було написано, що його покарають смертю за зв'язок з євреями. Потім мала бути показова смерть. Для цього в центрі Мізоча на площі змайстрували шибеницю й примусово зігнали всіх людей щоби подивилися, навіть дітей зі школи поприводили. Лише завдяки слізному вмовлянню доньки Парфенюка – Ніни, що просила за батька в ногах німців, його відпустили. А євреїв, усе-таки, повісили. За той час Терентій весь посивів. Коли стали накидати петлі, я закрила очі, а коли відкрила – тіла євреїв погойдувались, а Терешко, все ще з петлею на шії стояв живий, але посивілий<sup>8</sup>.

*Суддя: У залі є бажаючі виступити? Прошу представитись.*

*Колишній в'язень концтабору: Я, громадянин УРСР, В. Давидов один із тих, кому довелося пройти крізь жахи німецьких концтаборів. В моїй пам'яті ще й досі перед очима картина. Було близько двох великих ярів, де знаходилося приблизно 50000 трупів євреїв, потім у Бабиному яру, за півкілометра, була яма розстріляних, вірніше протитанковий рів. Там були вбиті командири Червоної Армії, вірніше ком состав. В цій ямі було приблизно 20000 чоловік. Були люди у формі льотчиків, в комбінезонах. Видно було, що багато з розстріляних були пораненими, було видно милиці і пов'язки на руках і ногах<sup>9</sup>.*

*Виступи із залу: Ваша честь! Дозвольте додати! Я проживав у Києві в той час, коли німці запровадили там окупаційний режим. Спеціальних шибениць в Києві не було. Людей ві-*

шали на стовпах. На бульварі Шевченка повісили трьох молодих робітників, які працювали на кабельному заводі. Перед повішанням вони заявляли катам: «Сьогодні нас вішають, а завтра вас, ми гинемо за Батьківщину...» Велика кількість полонених помирає від голоду. В таборі на Керосинській дійшло до того, що полонені чекали, поки захолоне труп, а потім починали його їсти... 10 січня 1942 р. Біля сінного базару гнали 100 чоловік моряків. Був мороз 37 градусів. Вони йшли по снігу в одних трусах, руки в них були сковані наказ залізними цєпами і на тілі було видно криваві підтєоки. Всі моряки були розстріляні<sup>10</sup>.

Такі злочини ніколи не мають повторитися. Ми вимагаємо засудити німецький фашизм, як злочинну ідеологію.

*Прокурор:* Пане суддя, прошу також залучити до перегляду в залі суду як розповсюджується сьогодні ідеї Гітлера і Геббельса, що є сьогодні недопустимим явищем (демонструється фото та відео неофашистів). Якщо сьогодні ми допустимо розповзання подібного що було в роки Другої світової війни, то людство чекає ще більша трагедія. Я, вважаю, що вина фашизму доведена. Прошу суд винести суровий вирок.

*Суддя:* Суд припиняє слухання свідків звинувачення. Прошу заслухати захист. Слово надається адвокату.

*Адвокат:* Я вважаю, що фашизм – це різновид політичного режиму, правда, радикальний, який має право на існування у демократичній державі. Я, як людина, засуджую всі злочини німецького фашизму. Дійсно, такі злочини, які він чинив, ніколи і ніде не мають повторитися, але сьогодні є послідовники політичної ідеології фашизму – неофашисти. Як ми маємо ставитися до них? Це питання риторичне. У мене все.

*Прокурор:* Пройдуть десятиліття, а можливо й півстоліття, допоки нашій увазі відкриються всі подробиці страхітливого полотна – Німецького Фашизму. Більше того, небагатьом із нас вдасться дожити до того дня, коли таємне стане очевидним. Не залишиться нікого, хто зможе пояснити нашим нащадкам непідвладні розуму події минулого: газові камери для системного вбивства безкінечного числа жертв, поневолення цілих країн, спроби поголовного винищення народів, стерті з лиця землі міста.

Тому прошу суд визнати винним німецький фашизм та його ідеологів у знищенні близько 70 млн людей у роки Другої світової війни і засудити їх як злочинні і такі, що не мають право на існування.

*Суддя:* Слухання припиняється.

*Секретар:* Встати! Суд іде для прийняття рішення.

*Секретар:* Встати! Суд іде.

*Суддя:* Іменем всього цивілізованого людства, суд засудив: визнати винним у небачених злочинах німецький фа-

шизм. Заборонити пропаганду ідеології фашизму. Вирок фашизму винесла сама історія. Фашизм як ідеологія засуджена чесними людьми.

Учитель підсумовує матеріал. Відповідає на запитання учнів.

*Додаток 3.*

### **Всесвітня історія. 8 клас**

*Тема уроку:* Завоювання Нового Світу.

*Тип уроку:* комбінований.

Після проведення організаційних моментів, перевірку домашнього завдання учнів учитель може провести у формі дидактичної гри «Незакінчене речення».

Правила гри. Учитель наводить учням речення за змістом вивченого матеріалу, які не мають завершення. Гру можна проводити з цілим класом або окремими учнями. Використання гри позитивно налаштовує учнів на сприйняття нового матеріалу.

- 1) Тордельсьільяську угоду було укладено у .... році.
- 2) Васко да Гама відкрив....
- 3) Першу навколосвітню подорож здійснив..... у ..... році.
- 4) Історичне значення подорожі Ф. Магеллана полягає у тому, що.....
- 5) Великим відкриттям, здійсненим через велику помилку вважають....., тому що....
- 6) Власні цивілізації створили народи доколумбової Америки .....
- 7) Кіпу – це....
- 8) Мали власний календар, уміли передбачати сонячні та місячні затемнення....
- 9) У 1992 р., коли весь світ святкував 500-річчя першої експедиції Х. Колумба, замість звичних слів «відкриття Америки» цю подію назвали ..... Чому?

У другій частині уроку закріплення вивченого матеріалу можна провести у формі дидактичної **гри «Асоціації»**.

Правила гри. Учитель називає ім'я історичного діяча або поняття, наприклад, «революція цін», Кортес. Учні мають сказати, із чим або ким асоціюється цей історичний діяч або поняття. Чому виникла саме така асоціація?

Якщо під час гри вчитель помічає недоліки в рівні засвоєння нового матеріалу, їх необхідно виправити за допомогою учнів.

## Примітки:

1. Баханов К.О. Традиції та інновації у навчанні історії в школі. Дидактичний словник-довідник. Запоріжжя: Просвіта. 2002. С. 31.
2. Дяків В.Г. Ігровий простір як складова життєвого простору дитини. *Історія України*. 2008. № 37. С. 22.
3. Баханов К.О. Модель навчання у грі. *Історія в школі*. 2000. № 10. С. 12-13.
4. Левітас Ф.Л., Салата О.О. Методика викладання історії. Практикум для вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2007. С. 72.
5. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2005. С. 255.
6. Мисан В.О. Сучасний урок історії: навчально-методичний посібник. Київ: Шк. світ, 2010. 120 с.
7. Історія Голокосту: освіта та пам'ять: посіб. для вч. 2-ге вид., випр. Київ: Український центр вивчення Голокосту, 2016. С. 30-31.
8. Разом на одній землі. Історія України багатокультурна: навч. посіб. Львів: ЗУКЦ, 2012. С. 172-173.
9. Історія України: Документи. Матеріали: посіб. / уклад., комент. В.Ю. Короля. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. С. 35.
10. Там само. С. 356-357.

*В статтє раскрыты особенности использования методики ролевой игры на уроках истории разного типа, раскрывается суть игровой технологии и практическое применение.*

**Ключевые слова:** дидактическая игра, ролевые игры, технологии обучения, информационная среда.

Отримано: 18.11.2018

УДК 373.5.016:94(477):821.161.2]316.485.22

**Ігор Коляда,  
Ніна Загребельна,  
Юрій Якущенко**  
м. Київ

## ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ФОРМУ СОЦІАЛЬНОГО ПРОТЕСТУ «ОПРИШКІВСЬКИЙ РУХ» ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 8 КЛАСІ

*У статті аналізуються методичні проблеми використання художньої літератури на уроках історії України при вивченні теми «опришківський рух». Акцентується увага на тому, що використання художньої літератури на уроках історії України сприяє глибокому і свідомому засвоєнню матеріалу, та формуванню яскравих образів минулого, які є складовою частиною їх історичних уявлень.*

**Ключові слова:** художня література, опришки, історичний роман, навчання історії.

Використання художньої літератури на уроці історії сприяє формуванню більш живого та конкретного історичного об-

разу епохи. Залучення уривків із художніх творів під час вивчення історії України, як слушно зазначає Г. Цвікальська, сприяє глибокому і свідомому засвоєнню матеріалу, оскільки вчитель використовує одночасно два шляхи переконання учнів: шлях наукового доведення і шлях показу історичного матеріалу за допомогою літературних засобів<sup>1</sup>. Специфіка художньої літератури полягає у передачі дійсності в конкретних, доступних та емоційних образах. Насправді художня література – це дзеркало суспільного життя. Тому вчителів історії перш за все цікавить, в якій мірі той чи інший літературний твір відображає характерні риси епохи<sup>2</sup>. Сформувані в учнів міцні знання, допомогти оцінити історичні факти, як справедливо відмічає І. Коляда, можна лише в тому випадку, якщо учні не тільки глибоко і конкретно вивчають програмний матеріал, але й будуть уміти користуватися ним у житті, якщо вони засвоять предмет історії не пасивно, а активно, якщо вмітуть розбирати й узагальнювати історичний матеріал, якщо матимуть об'єктивне міркування про минуле. Проте і цим не вичерпується значення художньої літератури для навчання історії України. Якщо уривки з художніх творів підібрані вдало, то вони суттєво допомагають учителю історії у вирішенні виховних завдань<sup>3</sup>. Художня література при вивченні історії є каталізатором, сприяючи майбутній зацікавленості учня при вивченні історії України. «Невеликі за розміром, але надзвичайно цікаві, барвисті уривки з книг емоційно насичують урок, підвищують його якість, звільняють розповідь викладача історії від надмірної абстрагованості та схематизму. Захопливість розповіді, її естетична принадливість підтримують неослабну увагу учнів упродовж уроку, це надає їм можливість сприйняти матеріал ясно, чітко, глибоко», – вказував відомий радянський методист О. Стражев<sup>4</sup>.

Залучення матеріалу історичної белетристики в викладання історії, на думку О. Стражева, з якою ми цілком погоджуємось, має виняткове значення, так як твори цього роду написані на певну історичну тему. Часто близьку до теми шкільного курсу, і відтворюють історичну обстановку, історичні події, образи історичних діячів, які вивчаються в шкільному курсі<sup>5</sup>. У методиці навчання історії виділяють три групи творів історичної белетристики, використання яких в шкільному навчанні історії можливо і бажано. Це **по-перше твори** письменників-класиків. Вони являють собою цінний матеріал, але і до них ми повинні підходити критично з точки зору відповідності даним історичної науки. **Друга група творів** – це твори письменників минулого століття, цінність яких, з точки зору сучасного стану історичної науки, викликає серйозні сумніви. З творів цієї групи можуть бути використані дея-

кі уривки, яскраво і правдиво передають побут, звичаї, одяг і озброєння минулих епох. **До третьої групи творів** історичної белетристики відносяться ті, що створені вітчизняними та сучасними зарубіжними письменниками. Всі ці твори написані живою, образною мовою, дають правильне зображення життя, соціально-економічної обстановки, народних рухів минулих років. Їх використання в шкільному навчанні історії дає позитивний освітньо-виховний ефект<sup>6</sup>.

На сучасному етапі застосування художньої літератури на уроках історії є одним із найефективніших засобів, що сприяє формуванню в уявленні учня більш об'єктивної картини історичної дійсності минулого. У методиці навчання історії виділяють такі методичні прийоми роботи над художньою літературою:

- 1) методичний прийом літературно-художнього ілюстрування;
- 2) методичний прийом аналізу використовуваних уривків;
- 3) методичний прийом побудови розповіді вчителя на основі щойно зачитаного чи переказаного своїми словами уривків;
- 4) методичний прийом посилання на твір;
- 5) методичний прийом використання матеріалу певного художнього твору (його образів, картин) безпосередньо в розповіді вчителя як будівельного матеріалу цієї розповіді;
- 6) комбінований методичний прийом, робота з художньою літературою проводиться у поєднанні з іншими прийомами роботи в класі – робота з підручником, цитатою, історичним документом<sup>7</sup>.

Уявлення учасників освітнього процесу про форму соціального протесту, як опришківський рух з використанням на уроці з історії України художньої літератури стають більш ґрунтовнішими, хід подій постає в уявній історичній картині (в яскравому художньому зображенні), на противагу сухим сторінкам підручників. Події, пов'язані з таким рухом соціального протесту, як «опришки» яскраво висвітлені у творах художньої літератури, та історичних піснях. Серед художніх творів, в яких яскраво описані події, окремі епізоди й учасників «опришківського руху» одні з головних місць належать роману В. Гжицького «Опришки» та історичній повісті Г. Хоткевича «Довбуш».

Висвітлюючи те або інше питання, явище чи подію, а також даючи їй певну оцінку, з'ясовуючи теоретичні поняття, роблячи узагальнення і висновки, вчитель використовує один із методичних прийомів роботи над художньою літературою – **літературно-художнього ілюстрування**, який передбачає подачу яскравого, конкретного уривку<sup>8</sup>. Як зазначає А. Мельник, даний методичний прийом має допомогти розкрити соціальні корені історичного явища, зробити наочнішими

абстрактні категорії, поняття<sup>9</sup>. Якщо ж уривок відіграє роль документа, він, на погляд Н. Загребельної, допомагає у реалізації можливості учнями почути живого свідка минулих епох. Слова очевидця, а можливо, й учасника подій, яким іноді буває автор подібного твору, поглиблюють, розширяють їхні знання про ту або іншу історичну особу, явище подію<sup>10</sup>. Так, описуючи опришківське військо, вчитель зазначає, що «опришки» були для шляхти невідомими ворогами. А ось як це описує у своєму романі «Опришки» український письменник В. Ёжицький: *«Ось якої точки зору щодо опришків дотримувалася ворожа щодо них шляхта та панство. «Тепер заговорили про опришків. Княгиня поцікавилась, скільки ж розбійників у того Довбуша та чи такі вже вони небезпечні для княжого двору. Псович, як міг, заспокоїв свою пані. Мовляв, сили в Довбуша поки що такі мізерні, що про них смішно й говорити, маючи півсотні палацового війська. Правда, небезпека може збільшитись у майбутнім, бо після оголошення нових податків банда опришків зростає. Деякі ж селяни не зможуть чи не схочуть платити, отож їм один шлях лишиться – до Довбуша»<sup>11</sup>.*

Розповідаючи учням про боротьбу опришків та формуючи уявлення про тактику, обрану О. Довбушем, масштаби повстання, кількість учасників загону О. Довбуша, варто використати методичний прийом **аналізу літературних уривків**, який може бути здійснений або самим учителем, або спільно з класом. У першому випадку учитель читає частину тексту і відразу ж його коментує. В другому – він читає весь уривок, а потім ставить учням ряд запитань щодо прочитаного. Застосування такого засобу сприяє закріпленню прочитаного у пам'яті учнів, правильному сприйманні його, допомагає їм певною мірою самостійно прийти до потрібних висновків<sup>12</sup>. Так, учням для аналізу твору можна запропонувати такий уривок з роману: *«А в цей саме час Довбуш зі своєю ватагою підступив під замок. Він за день зійшов із гір у долину, хлопці його відпочили в густих заростях, а коли ніч спустилась на землю – рушили до замку. Вів за собою цього разу ватажок п'ятдесят чоловік. Тридцять своїх і двадцять позичених у Федора Штоли. Потрібна була така велика ватага тому, що йшли на дуже важку виправу. П'ятдесят чоловік самого війська княжого було в дворі. А ще була і замкова служба. З такою силою треба було рахуватись. Проте Довбуш мав свій план, і люди йшли за ним, як у дим, бо вірили йому більше ніж собі. Побачивши здалека освітлений замок на горі, лампйони й феєрверки в парку, опришки розбилися на раніш визначені невеличкі групи. Так рушили далі. Тихо, не привертаючи до себе нічий уваги, без найменшого шелесту, почали проходити в парк. Кожна група складалася з трьох чоло-*

вік і мала своє точно визначене місце і завдання. Сам Довбуш на чолі трійки з Палія, Мира, й Криги ввійшов у двір ворітьми біля кузні. Тут їм ніщо не загрозувало: коло цих воріт стояв коваль Шульц. Він ніколи досі не бачив Довбуша, але пізнав його відразу з постави, з дивовижної ероди<sup>13</sup>.

Коментування та пояснення незрозумілого (таких термінів та понять, як ватага, ватажок, лампiон, феєрверк) вчитель здійснює використовуючи прийом **пояснення**:

*Ватага* – організована озброєна група людей.

*Ватажок* – керівник, організатор, людина, що має винятковий вплив на інших членів справи.

*Лампiон* – скляний або паперовий ліхтар для яскравого освітлення або ілюмінації.

*Феєрверк* – публічне видовище, що створюється засобами піротехніки, що супроводжується різноманітними світловими та звуковими ефектами.

Крім коментування уривку цього твору, вчитель організовує опитування, застосовуючи репродуктивну бесіду, пропонує такі запитання для колективного обговорення:

✓ Скільки чоловік вів з собою на взяття фортеці Олекса Довбуш?

✓ Чому кожна з груп точно визначене місце і завдання?

✓ Що може означати той факт, що ватага Довбуша була розділена на чітко визначені невеличкі групи?

**Методичний прийом будування розповіді вчителя на основі цитованого чи переказаного своїми словами уривку із твору.** Крім цитування вчителя історії може текстуально переказувати його зміст. Читання уривка, як слушно вказує Г. Цвікальська, має бути виразним, а переказ – точним. Якщо викладач вдається до текстуального переказу уривка, необхідно прагнути, щоб у цьому переказі відчувався дух твору, його художні та композиційні особливості, його мова і стиль. Тоді учні ясно сприймають не просто художній твір, а саме пропонуваній твір, твір певної епохи і певного автора<sup>14</sup>. Важке соціальне і національно-релігійне гноблення викликало стихійний спротив народу. Він був спричинений рядом різноманітних причин. Ось як причини соціального протесту руху «опришків» описує в своєму романі «Опришки» В. Іжицький: *«А князь тим часом ударився в історію, почав пояснювати причини, що породили опришківство. -Не утиски підстарост та усяких війтів, як думає дехто, спричинили появу опришків. Це дрібниці... З хлопом і треба суворо, без того не можна. Gadzinatusibucietiezoпа. Причини далеко глибші...І він загадав про голод, пощесті і мор 1710 року. Старші з присутніх пам'ятали ще те страшне нещастя. –*



*О мосьпане! Ось де була справдешня причина розвитку опришківства! А далі що сприяло цьому? Анархія в Польщі, це треба визнати, панство, хоч і важко це визнавати. А далі гамір военний по тім боці гір, де угри, маю на увазі вищі стани, пішли на допомогу Марії-Терезії австрійській, боротись за її трон. Далі бунти селянські на Україні, повстання на Волощині та знову незгоди й брак єдності між шляхтою польською. Ось що сприяло розвиткові опришківства в горах, ось що покликало до життя Довбуша... Але не розбійництвом страшний нам Довбуш, мосьпане, – продовжував князь по невеличкій паузі, – і не грабунками, а бунтарством»<sup>15</sup>. Отже, на основі висвітленого уривку з роману «Опришки» можемо дійти висновку, що опришківський рух був спричинений сукупністю: соціально-економічних, національно-релігійних та політичних причин.*

**Методичний прийом посилання на твір** – при якому точно вказується образ, епізод. Такі посилання, як вказує А. Мельник поживають внутрішню наочність викладу, збагачують сприйняття історичного матеріалу, полегшують його осмислення перед учнями. З яких наводяться окремі слова, репліки тощо. До цього засобу, більш доцільно вдаватися, якщо даний твір учні вивчали вже раніше або ознайомилися з ним на уроках літератури<sup>16</sup>.

*Ось, як у творі В. Гжицького «Опришки» описується взяття замку Олексою Довбушем та його сподвижниками. «Вони рушили й покотили до воріт біля кузні, а Довбуш з Кригою кинулися до замку, де в кущах нечутно чатували основні сили загону. Лежали за кількадесят кроків від входу. Командували тут Пугач і Оршан. Довбуш поспішав. Боявся, щоб замкнені жовніри не зняли крику. Правда, Палій мав пригрозити їм, що підпалить стодолу, якщо кричатимуть. Але Довбуша турбувала ще й відірваність тих чотирьох опришків від решти загону. Отже, він поспішав. Добігши до замку, різко, протяжно свиснув, і хлопці його сипонули з заростів, мов полум'я. Повторивши найголовніші накази й нагадавши кожній групі її обов'язки, Довбуш повів їх бігцем до головного входу.*

*Десять опришків залишив для оборони тилу»<sup>17</sup>. Отже військово опришків хоч і не мало значної військової сили, але було добре організованим, що було запорукою успішних військових дій.*

**Методичний прийом використання матеріалу певного твору (його образів, картин)** використовується в розповіді вчителя, а уривки з книг, пояснюючи картину або схему, замінюють собою розповідь вчителя<sup>18</sup>. Учителю говорячи про наростання соціального протесту вказує, що найбільшого розмаху форма соціального протесту «рух опришків» зазнала у 30-

40-х роках XVIII ст. А ось як у своєму романі В. Ґжицький описує опришківське військо: *«Наче потоки з гір після зливи, спустилися в долини опришки. Озброєні рушницями й пістолями, з сокирами за поясами, летіли, мов орли, відважні, безстрашні любимці народу – чорні хлопці. Йшло їх сорок два, двома загонами, по двадцять одному в кожному. Це була відповідь панам на збільшення їхньої залози, відповідь на підвищення податків, відповідь на жорстокість смоляків і панських слуг»*<sup>19</sup>.

Використовуючи **комбінований методичний прийом**, за яким робота над художнім твором, як слушно зазначає Н. Загребельна проводиться в поєднанні з іншими прийомами роботи в класі – з роботою над цитатами, роботою над історичним документом, історичною картиною, схемою, ілюстраціями підручника, історичною картою, доцільно ознайомити учнів із уривком твору<sup>20</sup>.

Учитель зазначає, що об'єднавшись у ватаги по 40-50 чоловік, опришки грабували поміщиків, купців, корчмарів та орендаторів. Ось, як у своєму творі Г. Хоткевич описує ставлення Довбуша до грабунку: *«Грабунок як такий ніколи не лежав йому на серці, і тепер та обставина, що він виступав лише як месник, обійшовся без грабунку, й особливо це заакцентував – це окрилювало. Якби так завжди. Якби обійтися без того грабування жидівських корчем, а бути лише чесним месником кривд народних, бути рятувником тих, котрі лише терплять, терплять і нізвідки не мають надії на порятунок. Увільнити їх від терпінь, робити їх знов веселими і нести із собою завжди тільки благословенство»*<sup>21</sup>.

Саме вдало введені у викладання програмового матеріалу літературні уривки, слушно вказувала Г. Цвікальська, збагачують його яскравими картинами минулого. Уявлення школярів про ті чи інші події під впливом художніх образів стають повнішими, хід історичного процесу постає перед їх зором у яскравому зображенні зіткнень між живими конкретними людьми з їх ділами, почуттями й інтересами<sup>22</sup>. Художні образи сформовані в творах літератури і мистецтва посилюють доказовість викладу. Почуттєво насичений, він не лише додає емоційності розповідям учителя, а й викликає в школярів певне особисте ставлення до історичних явищ<sup>23</sup>. Художньо-літературні екскурси посилюють інтерес до історичної науки взагалі і, зокрема, до епохи, що вивчається. Крім того, вони спонукають школярів прочитати весь твір, а це, в свою чергу, підвищує їх загальноосвітній рівень, робить знання, здобуті на уроці, глибшими, міцнішими. Проте не слід забувати, як вказує Л. Мельник, що літературні твори зображають життя своєї епохи через призму поглядів автора, як представника певної соціальної групи. Тому підходити до таких творів слід критич-

но. Використовувати на уроці історії літературні твори доцільно, якщо вони правильно відображають історичну дійсність, містять глибокий аналіз суспільних явищ і процесів, правильну оцінку подій<sup>24</sup>.

Особливо значний проглядається виховний вплив художньої літератури: яскравий художній образ з великою силою діє на свідомість учнів, а й на їх почуття, змушує особливо живо реагувати на історичні події. У позитивних образах художньої літератури учні бачать приклади для наслідування, на негативних вчаться ненавидіти ворогів своєї Вітчизни, експлуаторів, брехню, дармоїдство та інші негативні явища<sup>25</sup>.

Отже, необхідність використання художньої літератури на уроках історії України при вивченні теми «Опришківський рух» зумовлено тим, що вона сприяє формуванню образної картини, що дозволяє учаснику освітнього процесу створити явну картину історичного минулого на основі програмового матеріалу підручника із залученням широкого кола художньої літератури, відходячи від суто фактичного викладення матеріалу на сторінках шкільного підручника. Однак при використанні запропонованих методичних прийомів роботи з творами художньої літератури на уроках історії України варто зважати на загальний рівень підготовленості класу, вікові особливості учнів та рівень фахової компетентності вчителя.

#### Примітки:

1. Цвікальська Г.О. Використання художньої літератури на уроках історії СРСР в 8-9 класах. Київ: Радянська школа. 1958. С. 12.
2. Стражев А.И. Методика преподавания истории: пособие для учителей. Москва: Просвещение. 1964. С. 236.
3. Коляда І., Загребельна Н., Порало Н. Історія України (1914-1939) в художньо-літературних образах: навчальний посібник. Київ: 2004. С. 59.
4. Стражев А.И. Методика преподавания истории. С. 17.
5. Там само. С. 241.
6. Там само. С. 241-243.
7. Загребельна Н.І., Ухаль В.М. Теоретичні і методичні засади використання художньої літератури на уроках історії України у 9-му класі (на прикладі вивчення теми «Російсько-французької війни 1812 року і України») // *Проблеми історії України XIX – поч. XX ст.* 2013. Вип. 21. С. 293.
8. Там само. С. 291.
9. Мельник А.Г. Методика викладання історії в середній школі. Київ: Вища школа. 1974. С. 146-147.
10. Загребельна Н.І., Ухаль В.М. Теоретичні і методичні засади. С. 293.
11. Гжицький В.З. Опришки. Львів, 1985. С. 195.
12. Мельник А.Г. Методика викладання історії. С. 146-147.
13. Гжицький В.З. Опришки. С. 256.
14. Цвікальська Г.О. Використання художньої літератури. С. 13.
15. Гжицький В.З. Опришки. С. 219.

16. Мельник А.Г. Методика викладання історії. С. 146-147.
17. Гжицький В.З. Опришки. С. 224.
18. Цвікальська Г.О. Використання художньої літератури. С. 14.
19. Гжицький В.З. Опришки. С. 579.
20. Загребельна Н.І., Ухаль В.М. Теоретичні і методичні засади. С. 298.
21. Хоткевич Г.М. Довбуш. Повість (іл. Г. Якутовича). Київ: Дніпро. 1985. С. 328-329.
22. Цвікальська Г.О. Використання художньої літератури. С. 12.
23. Вагин А.А., Сперанская Н.В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. Москва: Учпедгиз, 1959. С. 176.
24. Мельник А.Г. Методика викладання історії. С. 144.
25. Лейбенгруб П.С. Дидактика уроку історії в середній школі. Київ, 1968. С. 107.

*В статтє анализируются методические проблемы использования художественной литературы на уроках истории при изучении темы «движение опрышков». Акцентируется внимание на том, что использование художественной литературы на уроках истории Украины способствует глубокому и сознательному усвоению материала, формированию ярких образов прошлого, являющихся составной частью их исторических представлений.*

**Ключевые слова:** художественная литература, опрышки, исторический роман, обучение истории.

Отримано: 29.10.2018

УДК 372.834

**Олександр Бондарець**  
м. Рівне

### **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА**

*У запропонованій статті розкрита мета самостійної роботи, її функції та значення на уроках правознавства. Проаналізовані різновиди самостійної роботи, наведені приклади алгоритмів та пам'яток, які учителі правознавства можуть використовувати як на уроці, так і під час виконання домашніх завдань.*

**Ключові слова:** шкільний курс правознавства, урок правознавства, самостійна робота, пам'ятка, підручник з правознавства.

Кардинальні зміни в житті українського суспільства, а також процеси реформування освіти створюють нові вимоги перед правовою освітою учнів. Оскільки одним із напрямків реалізації Концепції Нової української школи є компетентнісне навчання, то основним завданням учителів правознавства є не лише формування певної бази юридичних знань, але й критичного мислення, вмінь та навичок оцінювати суспільні явища і процеси, активної громадянської позиції, уміння ана-

лізувати окремі положення нормативно-правових актів, умінь використовувати правові знання для реалізації захисту своїх прав та свобод.

Реформування Української держави призводить до постійних змін системи правових відносин. Зростає обсяг правової інформації, розширюється існуюча та з'являється нова законодавча база. У зв'язку з цим виникає необхідність сформувати в учнів вміння та навички самостійної роботи, що є одним із найбільш важливих та ефективних засобів активізації пізнавальної діяльності учнів, а також способів практичного застосування набутих в ході самостійної роботи знань у повсякденному житті.

Проблема організації самостійної роботи учнів не є новою в педагогіці. Цьому питанню присвячено досить багато педагогічних досліджень. Зокрема, сутність поняття самостійної роботи досліджували: А. Алексюк, П. Єсипов, В. Козаков, П. Підкасистий.

У педагогічній науці В. Рибальський, П. Олійник, Ю. Бабанський досліджували організаційно-педагогічні умови самостійної діяльності учнів. У свій час К. Ушинський вказував на важливість самостійної роботи у розвитку школярів. Особливості використання самостійної роботи учнів на уроках правознавства стали предметом дослідження Т. Ремех, О. Пометун, К. Баханова<sup>1</sup>.

Останнім часом усе більше українських освітян працюють над удосконаленням методики викладання правознавства і звертають увагу на організацію компетентісного навчання. Важливу роль у формуванні предметних компетенцій відіграє самостійна робота учнів на уроках правознавства. Не зважаючи на чималі теоретичні напрацювання в цьому напрямку таких дослідників як Н. Бібик, О. Пометун, В. Краєвського, Т. Ремех, Т. Смагіної, К. Баханова, все ж практичних рекомендацій залишається досить мало. Є велика кількість окремих збірників із переліком завдань для самостійної роботи учнів на уроках правознавства, проте у більшості з них відсутні практичні рекомендації щодо організації самостійної роботи.

**Мета статті** – розкрити особливості організації самостійної роботи учнів на різних етапах уроку при вивченні правознавства в 9 класі.

Суть самостійної роботи школярів розкриває А. Уласова: «Самостійна робота – це робота, яка виконується учнями за завданням і під контролем вчителя, але без безпосередньої його участі в ній в спеціально визначений для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої цілі, використовуючи свої розумові зусилля і виражаючи в тій чи іншій формі (усній відповіді, графічній побудові, описі дослідження, за-

пису результатів вимірювання, розрахунків, висновків із проведених дослідів) результат своїх розумових і фізичних дій»<sup>2</sup>.

Отже, самостійна робота – це такий засіб навчання, який:

- у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті та завданням;
- формує в учнів на кожному етапі їх руху від незнання до знань необхідний обсяг та рівень знань, навичок і умінь для розв'язання відповідного класу пізнавальних завдань, поступового просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності;
- сприяє виробленню в учнів психологічної готовності до самостійного систематичного поповнення своїх знань і вироблення умінь орієнтуватися в потоці наукової та суспільної інформації;
- є найважливішим знаряддям педагогічного керівництва та управління самостійною пізнавальною діяльністю учня в процесі навчання<sup>3</sup>.

Щодо організації самостійної роботи в Державному стандарті існує ряд вимог:

- усвідомлення вчителями важливої ролі самостійної роботи в процесі навчання;
- знайомство вчителя з основними вимогами самостійної роботи в процесі навчання;
- планування самостійної роботи учнів;
- врахування вікових та психологічних особливостей учнів при визначенні виду роботи;
- обов'язковість підготовки учнів до самостійної роботи;
- консультативна допомога вчителя;
- знайомство учнів з роботами своїх товаришів;
- стороння перевірка, обговорення результатів<sup>4</sup>.

Найбільш поширеними видами самостійної роботи учнів на уроках правознавства слід вважати: роботу з підручником, персональним комп'ютером, розв'язання правових задач, виконання вправ, практичні роботи, написання рефератів, організація дослідницької діяльності, спостереження, конструювання правових задач тощо.

Для того, щоб самостійна робота учнів на уроках була ефективною необхідна якісна робота учнів над виконанням домашніх завдань. Під час виконання домашньої роботи учні не лише опрацьовують матеріал підручника, але й активно використовують набуті під час уроку знання шляхом виконання різноманітних завдань. Так, у темі «Правопорушення», учням можна запропонувати скласти порівняльну таблицю проступків та злочину, де учні самостійно мають визначити основні критерії для порівняння.

Критерії для порівняння	Проступок	Злочин

У цій темі одним із пунктів домашнього завдання може бути аналіз причин вчинення правопорушень та укладання юридичних ситуацій, в яких будуть подані найбільш поширені, на думку школярів, види правопорушень серед неповнолітніх.

Одним із перших домашніх завдань на початку вивчення курсу «Основ правознавства» в 9 класі є пошук електронних ресурсів, у яких зібрана законодавча база (Український юридичний портал, Ліга: Закон, офіційні сайти Президента України, Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України та ін.) а також стислий аналіз інформації, яку можна знайти на вказаних електронних ресурсах.

Для учнів 11 класів (профільне вивчення правознавства) можна запропонувати проаналізувати нормативно-правовий акт за встановленим алгоритмом. Наприклад, у темі «Державна служба» для самостійного опрацювання учням можна запропонувати Закон України «Про державну службу» від 10.12.2015 р., який вони проаналізують згідно пропонованого алгоритму.

#### *Пам'ятка аналізу нормативно-правового акту:*

1. Вказати, де саме вам вдалося знайти нормативно-правовий акт (інтернет сайт, збірник законів, книгарня, бібліотека і т.д.).
2. Визначити повну назву нормативно-правового акту або витягу з нормативно-правового акту.
3. Визначте дату прийняття, дату набуття чинності та назву органу влади, який видав (прийняв) даний нормативно-правовий акт.
4. Визначте вид нормативно-правового акту за юридичною силою та приналежністю до галузі права.
5. Проаналізуйте зміст нормативно-правового акту та визначте його структуру.
6. Визначте предмет регулювання усього нормативно-правового акту та кожної з його частин.
7. Визначте коло суб'єктів, на які поширюється норми нормативно-правового акту.

Учням 10 класу, які вивчають правознавства за профільним рівнем, варто при опрацюванні теми «Народовладдя» запропонувати випереджальне завдання на самостійне опрацювання виборчого законодавства України, а саме Закону України «Про вибори Президента України», Закону України «Про вибори народних депутатів України» та Закону України «Про місцеві вибори». При опрацюванні даних нормативно-правових актів

учням пропонується визначити: 1. Принципи виборчого права. 2. Етапи виборчого процесу. 3. Види виборчих систем.

Однак, домашнє завдання є ефективним тоді, коли учні знають, що їхня робота буде оцінена. Тому для перевірки домашнього завдання необхідно використовувати фронтальне опитування, індивідуальні завдання на картках, перегляд та оцінювання зошитів окремих учнів тощо.

Що стосується організації самостійної роботи учнів безпосередньо на уроці правознавства, то в першу чергу варто виокремити самостійну роботу із підручником. Робота з підручником не повинна зводитися до простого читання, а має здійснюватися згідно чітко визначених завдань. Саме тому, перед або після кожного опрацювання тексту підручника, учням необхідно запропонувати завдання, які вони зможуть виконати після ознайомлення з текстом. Наведемо приклад роботи з текстом підручника «Основи правознавства», 9 клас.

Учитель пропонує учням опрацювати пункт 3 параграфу 7-8, а також статті 36, 39 Кримінального кодексу України на сторінці 58-59 підручника та заповнити в робочих зошитах таблицю з порівнянням крайньої необхідності та необхідної оборони<sup>5</sup>.

	Необхідна оборона	Крайня необхідність
Джерело відвернення небезпеки		
Кому може бути завдано шкоду		
Можливий розмір завданої шкоди		
У якому випадку є право на застосування		
Від яких видів відповідальності звільняє		

При вивченні теми «Поняття, ознаки, сутність держави» учням 10 класу (профільне вивчення правознавства) пропонується прочитати параграф підручника Т. Філіпенко<sup>6</sup> та олівцем зробити позначки навпроти прочитаного матеріалу. Позначка «+» – означає, що матеріал учням відомий і вони ним володіють; позначка «-» – означає, що матеріал невідомий учням і вони його мають занотувати до свого зошита; позначкою «?» учні відзначають той матеріал, який для них незрозумілий і потребує додаткового пояснення з боку вчителя. Після виконання завдання з підручником учні повідомляють вчителя про результати своєї роботи, відзначаючи раніше відому інформацію, зачитуючи ту частину матеріалу, що для них є новим і відзначаючи, що саме для них було не зрозумілим. По завершенню вчитель узагальнює роботу учнів та детально пояснює те, що їм було незрозумілим.



Окрім роботи із текстом підручника для самостійної роботи учнів на уроках варто використовувати ілюстративні матеріали. Так, вивчаючи тему «Поняття та види соціальних норм» у 9 класі, школярам на початку уроку пропонується переглянути ілюстрації в параграфі 3-4 підручника О. Наровлянського «Основи правознавства» і встановити, якими правилами або нормами врегульовуються суспільні відносини зображені на ілюстраціях.

Загалом самостійну роботу учнів з текстом підручника можна узагальнити до таких як:

- самостійне вивчення нового матеріалу за підручником;
- читання тексту підручника з метою закріплення здобутих знань. Даний вид самостійної роботи потребує порівняння фактів, процесів, явищ і систематизації навчального матеріалу за поставленими завданнями;
- підготовка відповідей за підручником або іншими джерелами на поставлені вчителем запитання;
- знаходження та виписування визначень окремих понять, заповнення узагальнюючих таблиць після самостійного опрацювання тексту підручника;
- розгляд і аналіз таблиць, схем, ілюстрацій, додатків, що є в тексті підручника.

Ще одним різновидом самостійної роботи учнів на уроках правознавства є опрацювання понятійного апарату. Відомо, що без знання термінів та понять не можливе вивчення правознавства. Учні мають не лише завчити понятійний апарат, але зрозуміти його та успішно використовувати. Можна запропонувати учням вести словник юридичних термінів, який вони укладають самостійно під час вивчення курсу правознавства. Учитель-методист Ірина Філіп в одній із своїх статей пропонує такий алгоритм роботи з поняттями:

- виділити ключове слово;
- визначити ознаки правового явища чи предмета; записати визначення так, щоб його легко було запам'ятати.

Наприклад, «держава» – це суверенна; політико-територіальна організація суспільства; здійснює владу через державний апарат; за допомогою системи законодавства, у разі потреби спирається на легальний примус; має державні символи.

Учні ведуть словник опорних слів «держава-організація», «функції – основні напрямки», «принципи – вимоги», «форми – способи» тощо<sup>7</sup>. Одним із способів самостійної роботи учнів з юридичними поняттями є самостійне моделювання визначення понять на основі даних ознак того чи іншого юридичного терміну.

Важливою формою самостійної роботи учнів є робота з аудіо та відео матеріалами: художніми фільмами, мультфільма-

ми, документальним кіно, а також мультимедіа. Учніям можна запропонувати знайти приклади правопорушень, недотримання прав людини, притягнення особи до юридичної відповідальності, що зафіксовані засобами кінематографу. Під час вивчення теми «Правопорушення» у 9 класі можна використати відео або створити мультимедійну презентацію на основі реальних фото, які завчасно підготують учні. Демонстрація цих фото або мультимедійної презентації може стати предметом колективного обговорення за темою «Правопорушення».

Однією із важливих форм самостійної роботи учнів є аналіз юридичних (правових) ситуацій. Власне така форма роботи передбачена і програмою шкільного курсу правознавства. Аналіз юридичних ситуацій є різновидом практичних занять, що поєднує використання теоретичного матеріалу для обґрунтування вчинків, дій, учасниками яких або очевидцями є учні. Аналіз правових ситуацій на уроках правознавства допомагає вчителю у формуванні самостійності, критичного мислення учнів, а також ефективного перетворення теоретичних знань у практичну площину. Наприклад, у темі «Адміністративна та кримінальна відповідальність» учням 9 кл. пропонується проаналізувати різні юридичні ситуації згідно запропонованого алгоритму.

*Алгоритм аналізу юридичних ситуацій:*

1. Визначити галузь права, що врегульовує відносини, які виникли в запропонованій ситуації.
2. По можливості визначити, які нормативно-правові акти можуть бути використані при аналізі ситуації.
3. Визначити суб'єкти правовідносин та їхню правосуб'єктність.
4. Визначити, які факти є важливими у запропонованій ситуації.
5. Визначити склад правопорушення (у випадку, якщо в запропонованій ситуації є правопорушення).
6. Запропонуйте шляхи вирішення даної ситуації.

*Завдання.* Проаналізуйте запропоновану ситуацію. Визначте наявність правопорушення, суб'єктів правопорушення та чи будуть вони притягнуті до юридичної відповідальності.

*Юридична ситуація.* 15-річний Павло та 17-річний Юрій досить часто вживали алкоголь та інколи наркотичні речовини. Одного разу, перебуваючи у стані алкогольного сп'яніння хлопці вирішили покататися на автомобілі старшого брата Юрія. Непомітно взявши автомобіль, Павло сів за кермо та на одному з пішохідних переходів здійснив наїзд на пішохода. Не викликавши швидку допомогу, автомобіль покинув місце ДТП. В результаті слідчих дій Юрій та Павло були затримані наступного дня.

*Тема.* «Неповнолітні в цивільних правовідносинах».

*Завдання.* Проаналізуйте запропоновану ситуацію та визначте порядок дій учасниками правовідносин, які вони мають права та обов'язки щодо власності.

*Юридична ситуація.* 14-річна Ольга під час літніх канікул працювала продавцем морозива. На гроші зароблені під час літніх канікул Ольга придбала дороговартісний телефон. Батьки, дізнавшись про покупку телефону вимагали негайно повернути мобільний телефон у магазин, пояснюючи це тим, що дочка неповнолітня і немає права здійснювати такі дороговартісні покупки без дозволу батьків.

*Тема.* «Шлюб та сім'я».

*Завдання.* Проаналізуйте та обговоріть у парах запропоновану Вам ситуацію. Використовуючи норми Сімейного кодексу України прийміть рішення в даній ситуації.

*Юридична ситуація.* 16-річна Ірина та 18-річний Павло вирішили одружитися. Однак батьки Ірини виступили категорично проти даного шлюбу. Своє рішення вони аргументують тим, що Павло ніде не працює, навчається лише на 2-му курсі університету, а отже найближчих декілька років не зможе знайти високооплачувану роботу і забезпечувати сім'ю.

Як зміниться ситуація, якщо стане відомо, що Ірина вагітна?

*Тема.* «Праця неповнолітніх».

*Завдання.* Проаналізуйте ситуацію. Визначте чи було допущено порушення трудового законодавства. Свою відповідь обґрунтуйте.

*Юридична ситуація.* 16-річний десятикласник Андрій влаштувався на фірму кур'єром у вільний від навчання час. Для Андрія було встановлено випробувальний термін у 7 днів, після закінчення якого він був прийнятий на роботу. Однак через 3 місяці Андрія було звільнено на прохання батьків.

Найбільш широко самостійна робота застосовується під час закріплення і вдосконалення знань, умінь і навичок. Для перевірки знань, умінь і навичок учнів виконуються різноманітні письмові роботи у формі тестувань, узагальнюючих контрольних робіт, словникових диктантів.

Загалом, якщо проаналізувати методичну літературу, то для того, щоб самостійна робота учнів на уроках правознавства була ефективною потрібно дотримуватись певних вимог:

- чіткої та конкретної постановки завдань перед учнями;
- характер завдань і запитань для самостійної роботи та їх складність на різних етапах навчання повинен змінюватись;
- завдання для самостійної роботи мають бути доступними і посильними;

- повинна бути диференціація завдань для самостійної роботи за рівнем їх знань та умінь учнів;
- важливо дотримуватись взаємозв'язку різних видів самостійної роботи учнів на уроці та урізноманітнювати їх;
- необхідно дотримуватись систематичності і послідовності застосування самостійної роботи учнів в процесі навчання;
- наявність взаємозв'язку урочної і домашньої самостійної роботи.

На основі вищевикладеного можемо зробити такий висновок. Самостійна робота учнів у процесі вивчення правознавства є одним із основних засобів формування та розвитку творчих здібностей учнів. Вона сприяє формуванню правової культури учнів як майбутніх повноправних громадян України. Це зобов'язує вчителя правознавства навчити своїх вихованців правомірно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях. Оскільки метою курсу правознавства є також і практична підготовка учнів до життя, до використання набутих знань для вирішення повсякденних ситуацій, то використання різних форм самостійної роботи лише сприяє реалізації цього завдання. Очевидним є той факт, що самостійна робота учнів має складати основу уроків правознавства в школі.

#### Примітки:

1. Баханов К. Професійний довідник вчителя історії. Харків: Основа, 2011. 239 с.; Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 21-36; Ремех Т. Реалізація компетентнісного підходу до навчання школярів правознавства. URL: <http://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2015/08/t.remekh.doc>
2. Соплина Е.В. Как сделать эффективным урок истории. *Преподавание истории в школе*. 2001. № 6. С.63-70.
3. Зайченко І.В. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. Київ: Освіта України, «КНТ», 2008. С. 227.
4. Державні стандарти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
5. Наровлянський О.Д. Основи правознавства: підруч. для 9 кл. за загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2017. 192 с.: іл.
6. Філіпенко Т.М., Сутковий В.Л. Правознавство: профільний рівень: підруч. для 10-го кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Генеза, 2018. 352 с.: іл.
7. Філіп І., Кравченко Ю. Компетентісне навчання. Із досвіду вчителя. *Історія України*. 2017. № 24. С. 1-8.

*В пропонуваній статті розкрито мету самостійної роботи, її функції та значення на уроках правознавства. Проаналізовані різноманітні форми самостійної роботи, на-*

*ведены примеры использования алгоритмов и памяток, которые учителя используют как на уроке, так и вовремя выполнения домашних заданий.*

**Ключевые слова:** *школьный курс правоведения, урок правоведения, самостоятельная работа, памятка, ученик из правоведения.*

*Отримано: 25.11.2018*

УДК 93/94:373(44)«19/20»

**Іван Боровець**  
*м. Кам'янець-Подільський*

## **ІСТОРІЯ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ФРАНЦІЇ НА РУБЕЖІ ХХ-ХХІ ст.**

*У статті здійснено спробу оглядової характеристики особливостей вивчення історії у середній школі Франції. Визначено історичні умови формування французької шкільної історичної науки, окреслено її місце і роль у вихованні національної свідомості та громадянськості школярів. З'ясовано характерні риси методики навчання історії, його здобутки та проблеми на сучасному етапі.*

**Ключові слова:** *Франція, шкільна історична освіта, геоісторія, навчальні програми, підручник, національне виховання, міфологеми, школа Френе.*

Шкільна історична освіта у сучасній Франції має низку прикметних рис, що відрізняють її від інших провідних держав Європи. У порівняно благополучних західноєвропейських країнах молодь значно менше цікавилася історією і не вважає її цікавою та необхідною, ніж їх однолітки у державах Центрально-Східної, Південної Європи. Тобто, історія для молоді більш актуальна там, де соціальна ситуація є неблагополучною, а суспільна свідомість у більшій мірі звернена до минулого, в якому шукають відповіді на болючі проблеми сучасності. Франція є винятком із даного правила. Французькі школярі високо оцінили значення предмету історія та необхідність поглибленого його вивчення.

Корені даної ситуації слід шукати, насамперед, в історичних обставинах складання французької шкільної історичної освіти. У ХІХ ст., тобто в добу складання історії як науки, саме Франція була лідером у цьому процесі. Тут сформувалася школа «Великих істориків» (Ф. Гізо, Ф. Мінье, О. Т'єрі). У Парижі в 1821 р. була заснована Школа Хартій<sup>1</sup>, що стала першим у світі спеціалізованим навчальним закладом з підготовки кадрів архівістів та бібліотекарів. Велика увага уряду в той час до її діяльності пояснюється не в останню чергу тим, що міністром внутрішніх справ (згодом міністром закордонних справ та прем'єр-міністром) був відомий французький історик Ф. Гізо. Французькі науковці Ш.В. Ланглау і Ш. Сеньобос підготува-

ли по суті перший підручник для студентів «Вступ до вивчення історії» та сформулювали знамените гасло «Історія пишеться за джерелами».

Під впливом активного розвитку професійної історіографії предмет «історія» з 1867 р. стає обов'язковим у початковій школі. У 1880 р. запроваджується усний іспит<sup>2</sup>. Остаточоно закріплюється історія у навчальних програмах початкової школи (2 години на тиждень) згідно освітньої реформи Ж. Феррі 1881-1882 рр., яка позбавляла навчальний процес впливу клерикалізму та головним завданням проголосила виховання свідомого патріотичного громадянина-республіканця<sup>3</sup>. Відтак, до сьогодні викладання історії у французькій школі як навчальний предмет має високий статус.

Міністерство молоді, національної освіти і наукових досліджень Франції визначає зміст історії, згідно концепції М. Блока, як «науку про людей у часі»<sup>4</sup>. Оригінальною особливістю є те, що історія об'єднана з географією в одну навчальну дисципліну (своєрідна геоісторія), яка, за традицією, є компетенцією одного вчителя, що спеціалізується на суспільно-гуманітарному напрямку. Сам вчитель визначає, в якій послідовності присвятити час кожній з цих дисциплін.

Ще однією характерною ознакою є акцент на об'ємні знання фактів, понять, подій. Спостерігається домінування вчителя та визначальна роль підручника в організації навчального процесу. Взаємодія вчителя та учня відбувається за формулою: «Я навчаю – ти завчаш». Французькі вчителі надають перевагу поясненню причин. У результаті французькі школярі краще розповідають про минуле, однак мало його аналізують. Учителі задають учням питання прямо або нейтрально, а тому останнім важче вдається власний ініціативний пошук відповіді на запитання<sup>5</sup>. У французькому підході до викладання центральне місце належить інформативному змісту документу, а не його інтерпретації<sup>6</sup>.

Історія належить до обов'язкових предметів на всіх етапах навчання у середній школі. Тобто учні вивчають історію з підготовчих класів (4-5 років)<sup>7</sup> до завершення середньої школи (18 років). У початковій школі на вивчення історії відводиться 3 академічні години на тиждень, а навчальний матеріал охоплює всі епохи<sup>8</sup>. На першому етапі середньої школи (коледж) та в старших класах (ліцей) учні вивчають історію вже на більш проблемному рівні з тижневим навантаженням відповідно дві та три години. Усі шкільні програми визначаються на рівні міністерства, із численними процедурами консультацій з різними інстанціями та громадськістю. Вони є державними та однаковими на національному рівні, і вчителі мусять із ними рахуватися<sup>9</sup>.

Національна рада Франції з питань укладання та впровадження освітніх програм ухвалила й оприлюднила у січні 1994 р. документ, який визначив основні напрями та зміст модернізації змісту освіти на рівні коледжу. Йшлося, насамперед, про розвантаження програм та їх децентралізацію стосовно тих змістових елементів, які не входять до єдиного й обов'язкового ядра знань. У документі зазначалося, що історія, як дисципліна, має розвивати культуру наукового мислення учнів, вміння аргументувати і логічно формулювати думку, критично та неупереджено сприймати нові знання, що передбачає опанування мови навчального предмета – засвоєння необхідного понятійного апарату, спеціальної термінології, способів викладу та аргументації.

У програмах 2000-х рр. викладання історії поділене 6 періодів: доісторичний час (передісторія); Античність; Середні віки; Від Нової історії (Модерна) до Наполеона; XIX ст.; XX ст. Спеціальний міністерський циркуляр включив історію до переліку профільних предметів, заняття з яких проводяться у групах з обмеженою кількістю учнів «з метою покращення методів роботи і розвитку персональної допомоги учням»<sup>10</sup>. Навчальні програми з історії містять обов'язковий розділ «Що учні мають набути під час навчання» – головні ідеї, факти, поняття, терміни, основні вміння. Програми мають конкретні розділи з методики: «Можливості для активізації дослідницької діяльності учнів», «Контроль» тощо.

У 2002 р. Міністерство молоді, національної освіти і досліджень опублікувало програми з історії та географії для другого класу ліцею. Вони розглядаються у контексті дисципліни «історія-географія», однак наводяться окремо. У преамбулі до програми вказується, що зміст цих дисциплін у другому класі поглиблює знання набуті у коледжі, вони мають культурну, громадську та інтелектуальну цінність.

Історія Франції та французької території має безсумнівний пріоритет у викладанні. Для укладачів програм французька історія – це національна пам'ять, яку школярі повинні засвоїти<sup>11</sup>. Так, у ліцеї вивчається систематичний курс вітчизняної історії. Обговорюються такі питання як «Що таке Франція?», «Як формувалася її сучасна територія, ринок, з'явилося усвідомлення спільності французької нації?». Обговорюються поняття «суверенітет», «громадянське суспільство», «національний ринок». Щоправда термін «нація» розглядається лише в суто політичному сенсі, без апеляції до національного характеру чи національної долі.

У середній школі зазвичай відсутній найновітніший період. Причина полягає у прагненні дидактів виключити з викладання проблеми поточної політики. На думку французьких

педагогів, висвітлення сучасності не може бути об'єктивним без архівних матеріалів, які є поки що засекречені. Тому події сучасності у Франції не відносяться до завдань вивчення історії в школі, а вважаються предметом дослідження політичної публіцистики<sup>12</sup>.

Особливу увагу французькі вчителі звертають на прищеплення учням розуміння того, що телебачення не є нейтральним, об'єктивним і відкритим. Для педагогів підготовлені спеціальні посібники, що дозволяють скласти уявлення про первинні і вторинні свідчення, взяті з телепередач. Учням рекомендується порівняти інформацію з телеекрану з іншими джерелами. У розпорядженні вчителів є також каталог художніх фільмів. Особливе значення надається методиці роботи з інтернетом, який сьогодні дає вельми широкі можливості для пошуку джерельної інформації. Учень має бути готовим до пошуку середнього шляху між абсолютно некритичним використанням інтернет-матеріалів та цілковитим відкиданням їх цінності<sup>13</sup>.

У процесі вивченні геоісторії французькі школярі знайомляться із Біблією як із першоджерелом, що дає змогу якнайшвидше пізнати історію європейського народу, зрозуміти історичні витоки іудейської та християнської релігії. На думку багатьох французьких учителів, без знання Біблії учням важко орієнтуватись в історико-культурних пам'ятках минулого – живописних, архітектурних, літературних тощо.

Шкала оцінювання навчальних досягнень учнів у французькій школі – 20-бальна. Усні опитування є рідкісними, однак при цьому багато письмових робіт. Після закінчення коледжу учні здають іспит з геоісторії, який є одним з чотирьох обов'язкових<sup>14</sup>.

Окрім геоісторії, історичні проблеми і сюжети присутні і в додатковому, близькому за тематикою, курсі «Громадянське виховання», який розпочинається у коледжі. Учні мають знати та аналізувати першоджерела («Декларація прав людини і громадянина», «Загальна декларація прав людини»), мати свою точку зору з питань суспільно-політичного життя, застосовувати знання на практиці. Навчальний матеріал згрупований навколо понять «людська особистість», «громадянин», на кожному наступному етапі навчання учні постійно повертаються до цих базових термінів, ускладнюючи і збагачуючи їх сутність. Учні знайомляться з правилами, що регламентують життєдіяльність коледжу, зі своїми правами і обов'язками як громадян Франції<sup>15</sup>.

Французькі підручники з предмету «Історія та географія», як правило, готуються великими авторськими колективами. Право вибору підручника має вчитель, проте проводяться регулярні перевірки відповідності підручників програмі. На по-



чатку кожного навчального року шкільна рада затверджує та купує підручники, вибрані вчителями для кожного класу (в початковій школі кошти для підручників забезпечує мерія, в коледжі – держава, а в ліцеї – це обов'язок батьків). Між видавцями та авторами підручників (якими, зазвичай, є вчителі-практики у співпраці з університетськими викладачами чи інспекторами освіти) розгортається вільна конкуренція<sup>16</sup>.

Зміст підручника зазвичай ділиться на розділи, потім глави, які мають постійні рубрики: 1. Вступ. На двох-чотирьох сторінках показана лінія часу з вказівкою великих періодів, важливих дат, історичні карти з тогочасними державними кордонами, яскраві ілюстрації. 2. Матеріали для уроків. Складаються з 2-6 тематичних блоків. Кожен з них – це набір трьох рівноцінних джерел: короткого авторського тексту з перерахунком основних подій, діячів, понять; невеликі фрагменти документів з питаннями; яскраві ілюстрації з докладним пояснювальним текстом. 3. Досє. Схожий на попередній структурний компонент, але відзначається спрямованістю на аналіз культурних досягнень тієї чи іншої країни і їх вплив на інші народи. 4. Узагальнюючий розділ представлений переліком нових понять, резюме, чи списком головних ідей глави, пізнавальними завданнями трьох видів.

У 1990-х рр. у Франції набула поширення методика, за якою на розвороті двох сторінок великоформатної книги розміщувався модуль, присвячений певному історичному сюжету. Він включав авторський текст (1/3 або 1/2 місця), документи, ілюстрації, рубрики питань і завдань. Авторський текст був лаконічним, а рубрики різноманітними – «Діяльність», «питання для роздумів», «Вивчення подій», «Оцінка». Позитивом такого підходу було те, що учні краще бачили і ефективніше засвоювали матеріал і розуміли можливості різнобічного вивчення історії. Негатив полягав у жорсткій трафаретній системі викладу матеріалу, який не враховував особливостей тем.

Найбільш об'ємні розділи у підручниках присвячені ХХ століття. Наприклад, підручник «Історія ХХ століття» за редакцією С. Берстайна та П. Мілза складається із трьох томів, які послідовно висвітлюють події світової історії з 1900 по 2000 рр.

Усі французькі підручники значну увагу приділяють російській та радянській історії. Так, у підручнику під редакцією професора Ж. Марсея поміщена велика глава про утворення СРСР, яка насичена документальними джерелами та ілюстративним матеріалом. Окремі розділи по історії СРСР містить підручник для ліцеїв «Світ від 1939 р. – до наших днів» (автори А. Бернар, Ф. Сірель). Детально описується захоплення влади більшовиками у жовтні 1917 р., автори наводять біо-

графії Леніна і Троцького, перші документи радянської влади, витяги з робіт М. Ферро та Дж. Ріда. Разом з тим, французькі автори уникають однозначної оцінки жовтневих подій у Росії: визнається масштабність перевороту та перетворень, але й детально описується «червоний терор» та громадянська війна, що спричинила більшовицька диктатура. Вагоме місце у французьких підручниках займає фігура Й. Сталіна, діяльність якого теж зумовила суперечливу оцінку. Автори визнають, що завдяки його зусиллям у СРСР здійснилась «економічна революція», виріс промисловий потенціал країни, тоталітарні методи управління дозволили вистояти під натиском Німеччини у роки Другої світової війни. Проте, за соціалістичні перетворення радянські люди заплатили надто дорогу ціну (мільйони депортованих та репресованих). Матеріал французьких підручників періоду Другої світової війни применшує роль радянсько-німецького фронту в розгромі агресора, натомість гіперболізується вплив подій на Африканському та Західному фронтах та активність французького руху Опору<sup>17</sup>.

Французькі підручники не позбавлені національно орієнтованого трактування минулого. Опис французької історії часто розпочинається із невизначених у часі понять «галли», «Галлія», розвивається через постаті Хлодвіга (перший король Франції), Карла Великого. Популяризація комедійного Астерікса та галла Версінгеторікса також ґрунтується на цьому уявленні<sup>18</sup>. Сакральними символами є стяг-трикоколор, день 14 липня (взяття Бастилії та початок Великої Французької революції). Ще одним, конституційно незакріпленим національним символом Франції є образ Маріанни.

У підручниках не демонструють радощі французів при появі Петена, адже це, на думку Ферро – «мертва зона в нашій офіційній пам'яті». Мало пишуть про вороже ставлення населення, з яким іноді зустрічався рух Опору<sup>19</sup>. Деякий час у підручниках фігурою замовчування став Ж. Бідо, керівник Руху Опору, який був запідозрений у замаху на Ш. де Голя. «Режим Віші» був винесений за рамки національної історії.

Пріоритетом навчального матеріалу у підручниках залишається процес національної соціалізації, почуття лояльності та ідентичності до республіканських ідей з боку учнів. Постать Петена визначалася головним винуватцем співробітництва з окупантами та формування авторитарного режиму, а весь тягар відповідальності несла невелика група «петенівців». Загалом же французький народ залишався в історії незаплямованим. Навпаки, рух Опору у підручниках став правонаступником Третьої та наріжним каменем Четвертої республіки. І це при тій очевидній реальності, що до руху Опору належала незначна частина французів, а більшість була атен-

тистами (пасивними спостерігачами), багато з яких дійсно вірили Петену. Антиреспубліканський характер «режиму Віші» у підручниках підкреслюється фактом заміни гасла «свобода-рівність-братерство» гаслом «робота-родина-Батьківщина»<sup>20</sup>.

За всієї традиційності шкільна історична освіта у Франції не є категорично націоналістичною, консервативною та ізольованою. Французький письменник філософ і письменник Поль Валері одним з перших замислився над загрозами, що несе в собі такий виклад історії: «Історія – це найбільш небезпечний продукт, що коли-небудь виробляла лабораторія людського розуму. Від неї нації впадають у сон, сп'яніння, фальшиві спогади, гіперболізовані рефлексії. Вона роз'ятрює старі рани, позбавляє спокою та кидає їх у манію величчя або параної»<sup>21</sup>.

У Франції зародився перший альтернативний дослідницький напрям в історичній науці, в цілому відомий як школа «Анналів» (назва походить від часопису, заснованого Л. Февром та М. Блоком у 1929 р.<sup>22</sup>). Прихильники даної концепції організували роботу з вивчення народної культури, історії жінок, протестних рухів, станів, «менталітету», повсякдення минулих віків. На озброєння історичних досліджень було взято методик нових гуманітарних і суспільних наук: антропології, соціології, етнографії, економіки, лінгвістики тощо. На початку 60-х рр. ХХ ст. у колах західноєвропейських істориків пролунало гасло: «Від вивчення державної політики та аналізу глобальних суспільних структур і процесів – до маленьких життєвих світів». Це мало вплив на вивчення історії в школі, де стали відмовлятися від винятково воєнно-політичних аспектів історії.

Представник вказаної школи М. Ферро опублікував 1981 р. культову працю «Як розповідають історію дітям різних країн світу», в якій автор відмовився від європоцентричного викладу історії. Предметом дослідження Ферро стали суспільства, що суттєво відрізняються від європейського. Серед сюжетів книги: «біла» та «чорна» історія Африки, колонізаторська та місцева історія Індії, особливості ісламської цивілізації, ракурси перської та турецької історії без колонізаторських нашарувань<sup>23</sup>.

Оригінальними методами навчання історії користуються педагоги напряму, заснованого французом Селестіном Френе. Він запропонував при вивченні історії систему організації співробітництва груп школярів з одним або кількома дорослими, зайнятих спільним пошуком, дослідженням, творчістю. Френе зазначав, що школа має розвивати не лише абстрактне мислення але й практичне розуміння (так званий здоровий глузд), здатність до теоретичних побудов, яку він зазвав даром учених). Звідси – пріоритет досвіду, умінь, навичок учнів і вторинність знань.

Заняття з історії відбуваються у лабораторії з робочими картками, словником, довідником та іншим інформаційним матеріалом. Учням на вибір пропонується 3-4 теми, з яких вони визначають ту, яку хочуть опрацювати у групі або індивідуально. Френе був переконаним противником використання системного підручника. Він вважав, що підручники виключають можливість індивідуального навчання, придушують органічний інтерес дитини, нав'язують їй непосильну логіку дорослого, прищеплюють сліпу віру у друковане слово.

Замість підручників Френе пропонував систему карток: картки-інформації; картки-методички з інструкціями щодо вивчення теми; рекомендована література тощо. Ключовий момент у навчанні – створення вільного тексту з теми, обраної учнем. Для його підготовки учень працює у лабораторії з необхідними картками. Далі текст обговорюється у групах, а кращі роботи відіграють роль навчального посібника. В школах Френе немає контрольних робіт та іспитів, але учні глибоко засвоюють матеріал завдяки таким факторам: 1) працюють самостійно; 2) оформляють результати у вигляді тексту і самі друкують його; 3) обговорюють його не лише в групі, а й пишуть листа друзям з іншого міста (це визначається як обов'язкова форма роботи), де ще раз обговорюють проблему.

Учитель у школі Френе наочними засобами створює атмосферу теми (наприклад, при вивченні історії Стародавньої Греції надягає білу тогу). При такій системі навчання відсутня формальна система оцінювання, бо це, на думку Френе, суб'єктивне судження дорослого про роботу дитини. На зміну їм педагог запропонував графіки індивідуальних результатів на тиждень та самоконтроль. При цьому головне для вчителя не оцінка, а процес прищеплення смаку до навчання, формування потреби у навчальній діяльності як стимул активізації роботи учнів<sup>24</sup>.

Євроінтеграційні процеси, одним з локомотивів яких є Франція, теж зачепили її освітню сферу загалом, та вивчення історії, зокрема. Так, ще в 1951 р. була досягнута німецько-французька домовленість зі спірних питань європейської історії, сторони спромоглися створити спільний підручник задля зменшення в підростаючого покоління градусу міжнаціональних суперечностей. Історію Середньовіччя французькі школярі коледжу вивчають у європейському контексті. Навчальна програма передбачає, що, вивчаючи історію, учні мають сформулювати як європейські громадяни, а їхнє розуміння історії має бути критичним і відкритим стосовно інших культур.

Навесні 2015 р. Національна рада з навчальних програм представила на публічне обговорення нові проекти, що передбачають спрощення регламентації навчального часу. Пропонується кожен рік вивчати три теми, що поділяються на

декілька підтем. Зважаючи на загострення сучасних міжнаціональних проблем (перш за все внаслідок теракту в редакції паризького журналу «Шарлі ебдо»), розробники у середній школі запровадили обов'язкову тему «Іслам: початок, розповсюдження, суспільства і культури». Цікаво, що новий проект викликав критику як лібералів (вважають, що нові програми надто заполітизовані), так і консерваторів (вбачають у них наступ на традиційні національні християнські цінності французів)<sup>25</sup>.

На думку французького педагога Ж.Б. Кошнена, нові європейські віяння зумовлюють суттєві проблеми і загрожують національному характеру шкільної історичної освіти у Франції. Так, він вважає недостатнім представлення вітчизняних героїв у сучасних шкільних історичних курсах. За його даними, опитування 1980 року показали, що значно зростає кількість французьких громадян, які не мають чітко визначеної думки про героїв вітчизняної історії – з 16% до 38%. Відбувається процес, у ході якого населення пам'ятає краще новітніх у часі діячів. Наприклад, Ш. де Голль набрав 27% голосів опитуваних, обігнавши Наполеона. Більш ніж туманними є уявлення французів про Карла Великого, Людовика XIV, Жанну Д'Арк. Кошнен вважає це наслідком зменшення національної ідеї у освіті. Навчальні програми визначили відомих діячів дрібними фігурами, а інформацію про них – перевантаженням пам'яті школярів.

Педагог вказує, що підбір ілюстрацій у підручнику вже не звертає увагу на героїв. Історія стала абстрактною, неживою, йде мова про царства і монархії, але не про персони королів з їх позитивними і негативними якостями. Курс історії став менш емоційний і насичений образами. Фото діячів у підручниках подані лише для того, щоб привернути увагу учнів, без коментарів з приводу характеру та зовнішності персонажів.

Кошнен продовжує, що такі абстрактні соціально-політичні знання зумовлюють те, що учні все гірше запам'ятовують хронологічні орієнтири. Згідно ліберального ракурсу подання навчального матеріалу в правлінні Робесп'єра і якобінців вбачають предтечу тоталітаризму. В характеристиці Наполеона Бонапарта акцент переноситься з його образу воєначальника і революціонера на роль творця правової держави, прославляється його Цивільний кодекс. На думку французького педагога, в програмах слова «нація», «народ» стали лише термінами, що вимагають пояснення, а не цінностями, що об'єднують.

Натомість школярі тричі в курсі історії у середній школі зустрічаються з «вічно живими королями» Просвітництва (Дідро, Руссо, Вольтер, Монтеск'є). На чільне місце висувається Еразм Роттердамський як ідеальний мислитель. Жінки з'являються в підручниках вже в молодших класах: мадам де Помпадур, Марія Кюрі, Жож Санд, Едіт Піаф, Бріджіт Бордо,

Флора Трістан (зачинателька французького фемінізму в роки Першої світової війни).

Таким чином, робить висновок Кошнен, підручники не те щоб зовсім забули героїв національної історії – вони їх усунули на задній план, зменшили їх заслуги, позбавили індивідуальності. Вони не дійові особи, а фігури в історії. Героїзація та міфологізація історичних діячів відійшла в минуле, але натомість героїзуються абстрактні цінності: рівність, свобода, загальне виборче право, політичний та інтелектуальний прогрес, породжені епохою Просвітництва. Саме це – міфологеми демократії та сучасної шкільної історичної освіти, як відображення культури епохи<sup>26</sup>.

На наш погляд, викладені вище негативні оцінки є до певної міри гіперболізованими. Звичайно, і у Франції присутня проблема загального падіння рівня шкільної історичної освіти, адже дев'ять з десяти молодих французів не зможуть дати відповідь на запитання під час якої війни діяв «Фанфан-Тюльпан»<sup>27</sup>. Критиці піддається спільне викладання історії та географії, адже другий предмет зазнає певної дискримінації у розподілі навчального часу. Географія вчителями часто розглядається як елемент формування в учнів соціальних знань для правильного сприймання навколишнього середовища, а не розумінні простору і його масштабності (локальний, регіональний, національний, континентальний тощо)<sup>28</sup>.

Все ж вплив ліберальних та модерністських тенденцій на вивчення історії у французькій школі хоча й помітний, але не є визначальним. Свідченням цього є те, що наприкінці ХХ ст. у Франції у дослідників різко зріс інтерес саме до політичної історії в цілому, й держави, зокрема. Французький історик Ле Гоф, хоча й сформувався як дослідник в школі «Анналів», застерігав колег не проявляти зневаги до політичної історії, яку слід би вважати «становим хребтом» історичного аналізу<sup>29</sup>. Відомий російський спеціаліст з французької історії П. Уваров вказує, що в сучасній Франції немає монополії певної методології вивчення історії. «Але при цьому – зазначає історик – практикуючі історики як і раніше не сумніваються, що їй слід писати за джерелами... Громада професійних дослідників може аплодувати витонченому інтелектуальному джигітуванню на сторінках «Анналів» або «Le Debat», але ніколи не пробачить історіку дисертаційної роботи, не підкріпленої джерельним матеріалом, який за загальною негласною домовленістю повинен бути представлений неопублікованими маловідомими джерелами»<sup>30</sup>.

За такого стану історичної науки у Франції можна сподіватися, що й її шкільна історична освіта зберігатиме свої кращі національні традиції і в цьому буде слугувати взірцем для вивчення історії в сучасній українській середній школі.

## Примітки:

1. Про А. Двенадцать уроков по истории. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2000. С. 36.
2. Там же. С. 28.
3. Феделова К.А. Роль реформ Жюль Ферри в становлении французской системы образования. *Молодой ученый*: международный научный журнал. 2016. № 27 (131). С. 629.
4. Литвак Н.В. Школьная история как инструмент формирования политического сознания современной Франции. *Мировая политика*. 2015. № 6 (45). С. 148.
5. Соколов А.Б. Современный зарубежный опыт преподавания истории в школе. *Преподавание истории и обществознания в школе* (ПИОШ). 2010. № 6. С. 66.
6. Литвак Н.В. Школьная история как инструмент формирования политического сознания современной Франции... С. 148.
7. Полторац Д.И. Содержание исторического образования в зарубежной школе. *ПИОШ*. 2008. № 9. С. 64.
8. Долець Г. Офіційні навчальні цілі при вивченні теми «Національна держава» предмета «історія» у Франції, Німеччині та Чехії. Порівняльний аналіз. *Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії у школах Центральної та Східної Європи* / пер. з нім. Київ: К.І.С., 2010. С. 19.
9. Огаркова Т. З життя європейців: шкільна освіта у Франції – молодша школа та коледж. 3 червня 2014. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2014/06/3/170910>
10. Єгоров Г. Організація профільного навчання в зарубіжній школі: досвід Франції. *Історія в школі*. 2004. № 2. С. 7.
11. Долець Г. Офіційні навчальні цілі при вивченні теми «Національна держава» предмета «історія» у Франції, Німеччині та Чехії. Порівняльний аналіз... С. 20.
12. Коломойцев В.Ф. Заметки о преподавании истории во Франции и США. *Преподавание в школе* (ПИШ). 1993. № 6. С. 42.
13. Полторац Д.И. Содержание исторического образования в зарубежной школе. *ПИОШ*. 2008. № 9. С. 64-65.
14. Зязюн А. Освітня система Франції. *Рідна школа*. 2001. № 11. С. 70-74.
15. Протасова И.А. Модели гражданского образования в странах западной демократии и России. URL: [journals.usru.ru/attachments/article/1447/49.pdf](http://journals.usru.ru/attachments/article/1447/49.pdf); Клокова Е.В. Программы гражданского образования в школах Франции. *Обществознание в школе*. 2000. № 2. С. 50.
16. Папіжук О. Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції та Україні на початку XXI століття. URL: <http://nniif.org.ua/File/12pvoz.pdf>
17. Шарифжанов И.И. История России в современных школьных учебниках Франции. *ПИШ*. 2010. № 5. С. 39-44.
18. Гайнеке С. Національне самоусвідомлення Франції та висвітлення теми «Нація і Друга світова війна» у французьких підручниках з історії. *Історична освіта: європейський та український досвід...* С. 188-189.

19. Єгоров Г. Друга світова війна у підручниках історії Франції. *Історія в школі*. 2009. № 11-12. С. 33.
20. Гайнеке С. Національне самоусвідомлення Франції та висвітлення теми «Нація і Друга світова війна» у французьких підручниках з історії... С. 199-205.
21. Kamenec I. Unáva z historizmu. *Spoločnosť. Politika. Historiografia. Pokrivené (?) zrkadlo dejín slovenskej spoločnosti v dvadsiatom storočí*. Bratislava : HU SAV, 2009. S. 201.
22. Про А. Двенадцать уроков по истории... С. 42.
23. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. Москва: Высшая школа, 1992. URL: [www/scepsis.ru/library/id\\_914-924.html](http://www/scepsis.ru/library/id_914-924.html)
24. Баханов К. Навчання історії за системою С. Френе. *Історія в школі*. 2002. № 2. С. 14-18.
25. Литвак Н.В. Школьная история как инструмент формирования политического сознания современной Франции... С. 149-150.
26. Кошнен Ж.Б. Герои истории и уроки истории: опыт французской школы. *ПНЮШ*. 2004. № 1. С. 57-62.
27. Уваров П. История, историки и историческая память во Франции. *Отечественные записки*. 2004. № 5. URL: <http://www.strana-oz.ru/2004/5/istoriya-istoriki-i-istoricheskaya-pamyat-vo-francii>
28. Чернов Б. Еволюція шкільної географічної освіти і методів навчання у Франції. *Наукові записки з української історії*. Збірник наукових статей. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 32. С. 372.
29. Валерій Степанков. Кастрація національної історичної пам'яті, або Що передбачає проект нової Концепції викладання історії України в школі. *День*. 2010. № 95. 4 червня.
30. Уваров П. История, историки и историческая память во Франции. *Отечественные записки*. 2004. № 5. URL: <http://www.strana-oz.ru/2004/5/istoriya-istoriki-i-istoricheskaya-pamyat-vo-francii>

*В статье предпринята попытка обзорной характеристики особенностей изучения истории в общеобразовательной школе Франции. Определены исторические условия формирования французской школьной исторической науки, определены ее место и роль в воспитании национального сознания и гражданственности школьников. Выяснены характерные черты методики обучения истории, его достижения и проблемы на современном этапе.*

**Ключевые слова:** Франция, школьное историческое образование, геоистория, учебные программы, учебник, национальное воспитание, мифологемы, школа Френе.

Отримано: 03.12.2018



*Володимир Дубінський,  
Володимир Верстюк  
м. Кам'янець-Подільський*

## **УКРАЇНЬСЬКА КУЛЬТУРА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVI – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XVIII ст.: ІНФОРМАЦІЙНА СКЛАДОВА**

*У розгорнутому конспекті подано інформацію про зміст навчального матеріалу для учнів 8-го класу при вивченні ними тем по історії культури другої половини XVI – першої половини XVIII ст. відповідно до навчальної програми з історії України.*

**Ключові слова:** *культура, релігія, церква, унія, православ'я, освіта, братства, література, мистецтво, архітектура, книгодрукування, літопис.*

В умовах компетентнісного підходу при організації освітнього процесу в школі важливе місце посідає проблема змісту навчального матеріалу (інформаційний компонент). Це позначається, насамперед, його насиченістю, а також необхідністю та доцільністю під час практичної й творчої діяльності учнів. При цьому вчитель з урахуванням змісту навчальної програми з історії, навчальної інформації у підручнику з історії добирає ту необхідну кількість матеріалу, що потрібна йому для роботи на уроці або при організації інших форм навчання. А вже сама методика їх проведення залежить від його бачення щодо підбору форм, методів, прийомів і засобів навчальної діяльності для досягнення тієї мети й завдань, які він ставить перед собою. Тому, на нашу думку, слід ретельно підходити до підбору фактичного й теоретичного матеріалу, особливо при вивченні тем з історії культури та духовного життя в класах основної школи.

У пропонованому матеріалі представлений підхід щодо розгляду учнями 8-го класу тем з історії вітчизняної культури відповідно до змісту навчальної програми з історії України.

### **Культура другої половини XVI – першої половини XVII ст.**

*План:*

- 1. Релігійне життя в Україні в XVI – першій половині XVII ст.*
- 2. Загальна характеристика розвитку культури.*
- 3. Освіта. Діяльність братств.*
- 4. Літописання та публіцистика.*
- 5. Театр, музика.*
- 6. Архітектура, живопис, скульптура.*
- 7. Книгодрукування.*

**1.** На початку XVI ст. на території українських земель найпоширенішими були **православ'я** та **римо-католицизм**. Але

в ході Реформації, в п.п. XVI ст., виникла ще одна течія християнства – протестантизм. В Україні найбільшого поширення набули такі протестантські напрями: **кальвінізм** та **соціанство**. Їхні ідеї сприйняла незначна частина міщан та шляхти.

Щодо православ'я, то воно переживало **кризу**:

- 1453 р. – турки захопили Константинополь.
- 1458 р. – розкол Київської митрополії на Київську та Московську.
- 1589 р. – проголошено самостійність Московського патріархату. Московський патріарх був вищим за своїм статусом від київського митрополита.
- Православне духовенство було менш освічене, ніж католицьке; часто випивало та гуляло, що знижувало його авторитет серед народу.
- 1582 р. – Римський Папа Григорій XIII запровадив Григоріанський календар. Однак його не сприйняли на наших землях.
- Православні князі та шляхта окатоличувалися. А це позбавило православну церкву матеріальної підтримки.

Вище православне духовенство (київський митрополит та єпископи) хотіли користуватися тими ж правами й привілеями, що й римо-католицьке. Саме тому в 1595 р. до Ватикану поїхали православні єпископи І. Потій та К. Терлецький. Вони висловили свої прохання в документі «33 пункти».

В 1596 р. було скликано Берестейський церковний собор, на якому було прийнято **Берестейську унію**. Її зміст зводився до такого:

1. Виникла нова течія в християнстві – греко-католицька (уніатська) церква.
2. Уніати зберегли православні обряди, церковнослов'янську мову богослужіння, право на митрополичу та єпископські кафедри, право на одруження нижчого духовенства, Юліанський календар.
3. Уніатська церква визнала зверхність Папи Римського, вчення католицької церкви про існування чистилища; визнала походження Духа Святого від Бога-Отця і Бога-Сина.
4. Шляхта та міщани, що прийняли унію, зрівнялися у правах з католиками; отримали право обіймати посади в державних і міських урядах.

*Наслідки Берестейської унії:*

- Поглибився розкол українського суспільства за релігійною ознакою.
- Виникла УГКЦ.
- Не відбулося обіцяне зрівняння в правах уніатів з католиками.

### *Греко-католицькі митрополити:*

1. 1596-1599 рр. – Михайло Рогоза.
2. 1599-1613 рр. – «батько унії» Іпатій Потій.
3. 1613-1637 рр. – Йосип Вельямін Рутський:
  - заснував друкарні та школи;
  - реформував уніатське чернецтво: намагався поєднати традиції православних монастирів та римо-католицьких орденів;
  - направляв на навчання за кордон уніатське духовенство;
  - намагався знайти спільну мову із **схизматиками** (так римо-католики та греко-католики називали православних).

### *Київські митрополити (православні):*

1. 1596-1620 рр. – православні в Києві митрополита не мали, бо Михайло Рогоза та 6 з 8 єпископів стали греко-католиками. Лише 2 єпископи Гедеон Балабан та Михайло Копистенський залишилися вірними православ'ю.
2. 1620-1632 рр. – Йов Борецький. Його висвятив єрусалимський патріарх Феофан на прохання П. Конашевича-Сагайдачного + було висвячено православних єпископів.
3. 1632-1647 рр. – Петро Могила:
  - походив з княжого молдавського роду Могили;
  - брав участь у Цедорській (1620 р.) та Хотинській (1621 р.) битвах;
  - здобув освіту в університетах Європи;
  - 1631 р. – заснував у Києві Лаврську школу;
  - 1632 р. – заснував Києво-Могилянську (Київську) колегію;
  - навів дисципліну серед православного духовенства;
  - розкопав Десятинну церкву; розпочав реконструкцію Св. Софії;
  - 1633 р. – домігся від польського короля Владислава IV видання «Статей для заспокоєння руського народу», тобто поляки визнали факт існування православної церкви;
  - 1646/1647 рр. – «Требник» П. Могили.

### **2. Загальна характеристика розвитку культури:**

- Розвивалася в умовах постійного національного та релігійного утиску з боку Речі Посполитої, Угорщини, Туреччини.
- Відсутність єдиного політичного та духовного центру гальмувала культурний розвиток українських земель.
- Відсутність власної держави, асиміляція еліти.
- Значний вплив героїчних козацьких походів.
- Можливість одержання вищої освіти в європейських університетах.
- Взаємодія із західноєвропейською культурою: вплив ідей Відродження, Реформації, гуманізму + духовна спадщина Київської Русі.

### 3. Освіта за хронологією:

- 1571 р. – на українських землях з'явилася перша єзуїтська колегія у м. Ярославі. Єзуїти – римо-католицький чернечий орден, заснований в 1534-1540 рр. для боротьби з Реформацією (протестантами) та православними.
- 1593 р. – Замоїська єзуїтська академія.
- 1576-1578 рр. – В.-К. Острозький заснував Слов'яно-греко-латинську (Острозьку) академію. Її першим ректором був Герасим Смотрицький. В академії вивчали «**7 вільних наук**»: граматику, риторику, діалектику, арифметику, геометрію, астрономію, музику. Деякі історики вважають Острозьку академію першим ВНЗ на території України.
- 1586 р. – у Львові засновано Львівське Успенське братство. **Братства** – культурно-освітні, благочинні об'єднання **українських міщан** (школи, притулки, друкарні, контроль за діяльністю православного духовенства). Львівське братство мало право **ставропігії**, тобто на пряму підпорядковувалося константинопольському патріарху.
- 1586 р. – Львівська братська школа, засновник – Юрій Рогатинець.
- 1615 р. – засновано Київське Богоявленське братство + Київську братську школу (засновник школи – Єлисей Плетинецький; 1 ректор – Йов Борецький).
- 1617 р. – засновано Луцьке Хрестовоздвиженське братство
- 1617 р. – Луцька братська школа.
- 1631 р. – П. Могила заснував Лаврську школу в Києві.
- 1632 р. – П. Могила заснував Києво-Могилянську колегію (об'єднав Київську братську школу та Київську Лаврську школу). З 1701 р. колегія стала академією, за сприяння гетьмана Івана Мазепи.

4. Найвідомішими літописами цього періоду були: Густинський, Львівський та Острозький.

Себастьян Кленович у другій половині XVI ст. написав поему «Роксоланія».

«Українським Демосфеном» називають Станіслава Оріховського-Роксоланіна.

Найвідоміші думи: «Маруся Богуславка», «Самійло Кішка», «Пісня про Байду», «Втеча трьох братів із города Азова». **Дума** – ліро-епічний твір, який виконувався речетативом під кобзу ліру чи бандуру.

5. **Вертеп** – мандрівний ляльковий театр.

**Інтермедії** – сценки жартівливого характеру, які ставилися між актами вистави.

**Кант** – триголосий ансамбль.

1571 р. – найдавніша пісня-балада «Дунаю, Дунаю чому смутен течеш...».

**6. Архітектурні стилі:** готика ⇒ Ренесанс ⇒ бароко.

З'являється **регулярна забудова міст**. В цьому плані **зразком є Львів**. Там у др. пол. XVI ст. виник **Ансамбль Успенської церкви** (церква Успіння, вежа Корнякта, каплиця Трьох Святителів).

+ **Ансамбль площі Ринок у Львові** (Чорна Кам'яниця та будинок Корнякта).

Найвідоміші архітектори: Петро Барбон, Павло Римлянин, де Боплан.

**Храми обов'язкові для запам'ятовування:** церква Зішестя Святого Духа в Потеличі (1502 р., з дерева); Троїцький Межиріцький монастир-фортеця поблизу Острога.

Нові замки: в Бродах, Бережанах, Станіславі, Тернополі, **Острозі, Меджибожі**.

Замки-палаці: Золочів; Підгірці (1630-1640-ві рр., на Львівщині).

**Фасад** – передня частина будинку.

**Портал** – ворота, вхід.

**Кам'яниця** – будівля з каменю.

**Ікони:**

- «Успіння Богородиці» (1547 р.), майстер Олексій Горошкович.
- «Христос перед Пілатом» М. Петраховича з Успенської церкви у Львові.
- «Святий Миколай» з київської церкви Святого Миколая Набережного (XVII ст).

У першій половині XVII ст. з'являється **світський живопис**: портрет князя Криштофа Збарзького (1622 р.), портрет Петра Конашевича-Сагайдачного з книги «Вірші на жалісний...» (1622 р.).

Найвідоміші художники: Муха, Сенькович (іконостаси для Львівської Успенської церкви).

Щодо **скульптури**, то варто відзначити надгробок князю К. Острозькому в Києво-Печерській лаврі.

**7. Книгодрукування:**

Найбільшу друкарню було засновано на початку XVII ст. при Києво-Печерській лаврі, *засновник* Єлисей Плетинецький.

- 1491 р. – у Кракові український першодрукар Швайпольт Фіоль надрукував українською мовою «Октоїх» та «Часослов».
- 1517-1519 рр. – білорус Франциск Скорина надрукував «Біблію Руську».
- 1556-1561 рр. – Пересопницьке Євангеліє (перекладено на українську мову під впливом ідей Реформації та протестантизму; на ньому присягають Президенти України).

- 1571 р. – Волинське Євангеліє.
- 1574 р. – Іван Федоров у Львові надрукував «Апостол» та «Буквар» (кошти В.-К. Острозького).
- 1581 р. – Острозька Біблія Івана Федорова в Острозі (кошти В.-К. Острозького).
- 1591 р. – «Адельфотес», граматика грецької мови для слов'ян.
- 1596 р. – «Граматика словенська» Лаврентія Зизанія. Надрукована у Вільно. Це перша граматика церковнослов'янської мови на східнослов'янських землях.
- 1619 р. – «Граматика словенська» Мелетія Смотрицького. За нею навчалися 200 років.
- 1627 р. – «Лексикон словенороський» Памви Беринди, словник на 7 тис. слів.

**8. Полемічна література** – публіцистичні твори, що стосувалися церковно-релігійного життя та проблеми унії 1596 р. Полемічну літературу започаткував єзуїт Петро Скарга твором «Про єдність церкви Божої» (1577 р.).

Найвідоміші полемічні твори:

- Герасим Смотрицький – «Ключ царства небесного» та «Календар римський новий» (1587).
- **Іван Вишенський** – «Послання до єпископів» (1588).
- Іпатій Потій – «Унія або виклад попередніх артикулів» (1595).
- Ст. Зизаній – «Казання святого Кирила, патріарха єрусалимського» (1595-1596).
- Мелетій Смотрицький – «Тренос» («Плач»), 1610 р.
- Захарій Копистенський – «Книга оборони» (1619-1622).
- Йов Борецький – «Протестація» (1621).

## **Культура другої половини XVII – першої половини XVIII ст.**

*План:*

1. *Загальна характеристика розвитку культури.*
2. *Освіта.*
3. *Наука.*
4. *Література.*
5. *Театр, музика.*
6. *Архітектура.*
7. *Живопис.*

### **1. Загальна характеристика:**

- Існувала своя держава – Гетьманщина.
- Гетьмани І. Мазепа (1687-1709 рр.), І. Скоропадський (1708-1722 рр.) та Д. Апостол (1727-1734 рр.) були меценатами.

- Вплив європейського бароко.
- Культура поступово набуває світських рис.

Асиміляторська політика Московської держави (з 1721 р. – Російської імперії):

- а) Коломацькі статті 1687 р.; Решетилівські статті 1708 р.;
- б) 1721 р. – указ Петра I про заборону друку книжок українською мовою;

в) чистка Києво-Могилянської академії після «зради»

I. Мазепи: з 2000 студентів залишилося приблизно 150.

- г) відтік інтелектуальної еліти з України до Росії;
- д) підпорядкування київського митрополита московському патріарху (з 1686 р.).

## **2. Освіта:**

- Початкова: на Правобережжі – братські школи та єзуїтські школи; на Лівобережжі – початкові школи.
- Середня: Чернігівський (1700 р.), Харківський (1727 р.) та Переяславський (1738 р.) колегіуми.
- Вища: 1661 р. – засновано Львівський університет. З 1701 р. Києво-Могилянська колегія завдяки зусиллям I. Мазепи стала академією. Термін навчання становив 12 років, вивчали 30 предметів. Вона стала центром філософської думки; центром української мови та театру. Тут навчалися козацькі літописці, всі гетьмани, починаючи з дітей Б. Хмельницького.

## **3. Наука:**

- 1672-1673 рр. – «Хроніка з літописців стародавніх» Ф. Сафоновича.
- 1674 р. – перший систематизований підручник з історії України «Синопис», автор Кохановський.
- 1707 р. – відкрито першу аптеку в Лубнах, на Полтавщині.
- Найбільша друкарня була при Києво-Печерській лаврі. Її заснував на початку XVII ст. Єлисей Плетинецький.

## **4. Література:**

- Розквіт стилю бароко (вишукане з викрутасами письмо).
- Найвідоміший поет – Климентій Зинов'їв.
- I. Мазепа написав твір «Ой горе тій чайці-небозі».
- Іван Величковський писав «курйозні вірші» («Млеко», «Зегар з полузегарком»).
- Феофан Прокопович на початку XVIII ст. написав драму «Володимир», яку присвятив I. Мазепі.
- Козацькі літописці: Самійло Величко, Григорій Граб'янка, Самовидець (друга половина XVII – початок XVIII ст.) особливо описували Б. Хмельницького.
- Полемічна література: Йоаникій Галятовський – «Ключ розуміння» (1655 р.), Лазар Баранович – «Нова міра старої віри»

(1676 р.), Дмитрій Туптало – «Четъї Мінеї» (1689-1705 рр.), Інокентій Гізель – «Правдива віра».

### **5. Театр і музика:**

- Вертеп, інтермедії.
- Мораліте – повчальні вистави алегоричного змісту.
- Міраклі – релігійні віршовані драми.
- 1729 р. – відкрито музичне училище в Глухові.
- Найвідоміші композитори XVIII ст. – А. Ведель та Д. Бортьянський (опери «Креонт», «Алкід»).

### **6. Архітектура:**

- Найвідоміші архітектори: Степан Ковнір, Григорович-Барський, Йоганн Готфрід Шедель (будинок Києво-Могилянської академії, дзвіниця Києво-Печерської лаври).
- Іллінська церква в Суботіві (1656 р., бароко).
- Троїцький собор Густинського монастиря (1674-1676 рр.).
- Троїцький собор Троїцько-Іллінського монастиря в Чернігові (1679-1695 рр.).
- Покровський собор у Харкові (1689 р.).
- Георгіївська церква Видубицького монастиря в Києві (1696-1701 рр.).
- Преображенська церква у Великих Сорочинцях (1732 р., на кошти Д. Апостола).

### **7. Живопис:**

- У живописі набув поширення образ козака Мамає.
- Іконописання: ікона «Покрови Богородиці» (з Б. Хмельницьким); «Архангел Михаїл» (автор – Іван Руткович); «Вознесіння Богородиці» (автор – Йов Кондзелевич); «Зустріч Марії з Єлизаветою» (30-ті рр. XVIII ст., має світський характер).
- Портрет Григорія Гамалії (кінець XVII ст.).
- Гравюри:
  1. Олександр та Леонтій Тарасевичі – київські гравери.
  2. Іван Щирський – гравюри до книги Л. Барановича «Благодать і істина».
  3. В. Гондіус – портрет Б. Хмельницького.
  4. І. Мигура – «Мазепа серед своїх добрих справ» (1706 р.).

*В розвернутом конспекте подається інформація о содержанніи учебногo матеріала для учащихсѧ 8-го класса при изученніи ними тем по истoрии культури второй половины XVI – первой половины XVIII ст., что соoтветствует учебной программе по истoрии Украіны.*

**Ключевые слова:** культура, религия, церковь, уния, православие, образование, братства, литература, искусство, архитектура, книгопечатание, летопись.

Отримано: 26.11.2018



*Віктор Брехуненко*  
*м. Київ*

**ІСТОРІЯ: УКРАЇНА І СВІТ (інтегр. курс., рівень стандарту):  
підручн. для 10-го кл., закл. заг. сер. освіти / М. М. Мудрий,  
О. Г. Аркуша. Київ: Генеза, 2018**

Гостра полеміка навколо електронної версії згаданого підручника для 10-го класу сягнула вже й політичної площини. Звісно, будь-який притомний науковець має бути проти суто політичних втручань у дослідницький процес, тим паче цензури й бити по руках уже на старті, щоб потім не було запізно. Але з досі оприлюдненої інформації не видно, щоб у фаховому середовищі авторів піддавали остракізму. Так, на вченій раді історичного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка дискусії точилися лише з приводу концептуальних підходів, використаних у підручнику. Що ж до того, що втрутилися політики (Львівська обласна рада) і медіа, то в даному випадку, погодьмося, більше винні ми, історики, бо й далі наступаємо та ті самі граблі, віддавши підручники на пошалу Міністерству освіти і науки. Розміщення тексту підручника на міністерському сайті, хочемо ми чи не хочемо, сигналізує всім, що фахова спільнота, нібито досягла згоди, тим більше, що перед тим не було чути про якісь дискусії чи протести. Насправді ж текст підручника розмістили на сайті Міністерства вже після того, які він потрапив до друкарні, і ніхто нічого вже не міг вдіяти.

Як відомо, значення шкільного курсу історії виходить далеко за межі опанування учнями системою знань. Історія є ключовим предметом формування світогляду, а новітня російсько-українська війна з граничною відвертістю відтінила той факт, що світоглядні орієнтири суспільства – це питання національної безпеки, і то – першочергове.

Тому зазначений розголос не може не спонукати фахових істориків щонайменше до ознайомлення з текстом підручника. А по-друге, мусимо перевести розмову у **ФАХОВУ** площину, продискутувати чи відповідає підручник потребам дня. Саме мету розпочати таку дискусію та без упереджень розібратися, з чим маємо справу, і переслідує ця стаття. Адже сподіваюсь, що

більшість з нас налаштовані на конструктив, зацікавлені в появі справді якісного підручника, незалежно від прізвищ авторів, а тому сприйматимуть фахові зауваження та роздуми, вимкнувши, на жаль, типову нині логіку: є дві точки зору – моя і неправильна, а хто мене критикує – той ворог.

Одразу скажу, що здебільшого уникатиму аналізу фактологічного наповнення тексту: про набір дат, подій тощо можна сперечатися до нескінченності, і кожен по-своєму матиме рацію. Куди важливіше зосередитися на тому, які відчуття української історії в контексті світової підручник формують. Чи буде це глибоке розуміння її нормальності на тлі інших у своїх світлих і темних сторонах, трагедіях і зразках жертвовності заради України. А, може, навпаки він провокуватиме самоїдство, комплекс вини, приреченість України бути об'єктом чужих зазіхань та хлопчиком для биття. Формуватиме рішучість до системного реформування українського життя та захисту України зі зброєю в руках чи поневолюватиме свідомість навіюванням переконань про марність сподівань щось змінити. Які відповіді на сторінках підручника знайде учень на ті складні історичні питання, що ними віддавна так активно бомбардують свідомість українців? Чутиметься впевнено в сучасній гібридній війні, матиме на основі розуміння історії внутрішній фільтр для несприйняття ідеологічних маніпуляцій чи стане їх легкою здобиччю.

На жаль, спроби деконструкції тексту підручника задля увиразнення власне комплексу уявлень та ідей, які він вкидає в голови учнів, підштовхують до гірких висновків. Хотіли того автори, чи ні (сподіваюся, що ні), але по факту вийшло так, що він формує свідомість відкриту до різноманітних ідеологічних маніпуляцій. Це той випадок, коли буду надзвичайно радий помилитися. Вкажіть на хиби моїх інтерпретацій, які підвели до такого висновку!

Та для початку кілька слів про позитиви підручника. Читається легко. Включено низку сюжетів, які формують глибше і рельєфніше відчуття епохи та зацікавлюють учнів історією: повсякдення, реакція населення на війни, добродійність, емансипація жінок, роль науки, позитивний образ підприємливої людини та ін. Вдалим вийшло включення параграфу про кримсько-татарський національний рух, а також сюжету про ставлення в УНР та ЗУНР до національних меншин. Ще одним безумовним плюсом є той факт, що дуже тонко виписане таке складне питання, як єврейські погроми під час Української революції 1917-1921 рр. Розумно подано інформацію про січових стрільців, австрійську та російську політику в Галичині у 1914-1915 рр. Проникливим, доказовим і збалансованим вийшов сюжет про Голокост.

Шкода, але ці та інші позитиви відходять на задній план, коли взятися до деконструкції глибоких переконань, які вкорінює текст. Відправним пунктом тут є абсолютизація принципу толерантності. Звичайно, для всіх, хто не розучився думати, ідеї толерантності немає розумної альтернативи. Проте важливо не прикривати гаслом про толерантність небажання називати речі своїми іменами. А в підручнику прагнення до виваженого тлумачення складних і болючих питань призвело у низці принципових моментів до такої дистильованості викладу, що в учнів формується викривлене сприйняття минулого та ще й українським коштом. Аж до появи неприйнятних ціннісних орієнтирів. Автори взяли курс на ялове подання матеріалу, ухиляються від акцентів, здебільшого уникають причинно-наслідкових зв'язків або надміру спрощують. У підсумку ученя не знайде тієї опори, яка дозволить фільтрувати сучасні ідеологічні виклики, зокрема тоталітарні та людиноненависницькі.

Підручник пропонує рівноцінно-нейтральне ставлення до всього, крім тоталітарних ідеологій і практик. Мати загарбницькі геополітичні інтереси – нормально, асиміляторські плани – теж. Те, що «згідно з доктриною югослов'янства серби, хорвати і словенці були проголошені єдиним триім'яним народом» (с. 127), ніяк не коментується. А що? – все добре і толерантно! Як і асиміляторські плани Росії та Польщі щодо українців. Беззубий стиль призвів до того, що образ марксизму вийшов дуже привабливим. Лише виконавці підкачали, створивши «кривавий тоталітарний режим» (с. 149). А чому б не зачитувати Івана Франка, який влучно показав, що поява такого режиму закладена в самій ідеології.

У підручнику немає відповіді на одне з ключових для сприйняття української історії питань: чому українці не змогли утвердити свою державу в 1917-1921 рр., а фіні, поляки, чехи, латвійці та ін. зуміли? Проблема поразки Української революції розглядається неакцентовано, розпорошено, дуже спрощено, по суті як військова поразка та деякі прорахунки влад. Водночас не пояснюється, за рахунок чого вдалося вистояти іншим народам. Брак такого підґрунтя навіює враження, що українці уцербні, принципово не здатні до самоорганізації й приречені на зовнішнє управління. І це резонує з давнім російським міфом, нині актуалізованому Кремлем. А можна було б подати проблему під іншим кутом: пояснити причину фатального ураження української інтелігенції ідеями федералізму, показати шкідливість примату ідеї соціальних перетворень над державним будівництвом, особливо в умовах зовнішньої загрози, висвітлити роль селян в утвердженні російської більшовицької влади. Аж проситься порівняння українських

діячів з Ю. Пілсудським та К. Маннергеймом. А увиразнення убивчої ролі західних демократій вистелило б дорогу до логічного пояснення, чому ідеологія українського націоналізму була саме такою і сприймалася тоді як єдиний ефективний вихід. І для цього не треба додаткових аркушів. Відмовившись від не виправдано розлогого висвітлення більшовицького перевороту в Росії, можна було б, за бажання, легко виділити місце для перелічених вище речей, які б сформували зовсім інше сприйняття минулого та інші життєві орієнтири.

Чую закиди, що автори вирішили дати учневі і вчителєві подумати, використати додаткові джерела, звести до купи розкидані по різних параграфах тези тощо. Обома руками за творчий підхід, стимулювання дискусій тощо. Але знову ж таки слід відділити зерно від маніпулятивної полови. Щоб учень міг справді подумати, а не механічно засвоїв щось з інтернету або довільно вибраної книги, йому слід дати базове розуміння, на яке він може зіпертися. Наприклад, спершу слід порівняти світогляд П. Скоропадського та К. Маннергейма й показати наслідки їхньої діяльності для України та Фінляндії, а вже потім дати учням поміркувати над тим, чому саме такі моделі світобачення були притаманні цим постатям. Інший приклад: показавши недалекоглядність українських селян, які купилися на російську більшовицьку соціальну демагогію й вистелили дорогу до Голодомору-геноциду, скерувати учнів у бік з'ясування причин такої фатальної сліпоты. Заодно буде сформовано вкрай потрібну сьогодні установку на відразу до популізму й патерналізму.

Щоб не повертатися до Української революції, кілька слів про інші незрозумілі підходи. Вплив дуже виграшного моменту для формування світогляду учнів – Конституції УНР – зведено до мінімуму, оскільки бракує порівняння з іншими конституціями. Де ж, як не в цьому підручнику, таке порівняння зробити і вселити у свідомість учнів гордість за своїх. Яка була потреба в іншому параграфі підкреслювати, що Конституцію прийняли «похапцем» (с. 75). Але ж текст розроблявся тривалий, як на революцію, час! Учень сприйме оте «похапцем» не так, як науковець, а негативно. Якщо вже й хотіли автори наголосити на цій швидкості, то мали б написати про ухвалення в екстремальних умовах, а не «топити» і Центральну раду, і Конституцію.

Аналогічний з «похапцем» ефект має наведення прислів'я «у вагоні Директорія – під вагоном територія» (с. 82). Саме воно сформує підвалини образу УНР і С. Петлюри. І зрозуміло які! А навіщо було у загалом вдалому параграфі про січових стрільців уципнути їх тим, що у стрілецьких піснях нічого не мовиться про ... селян (!?) (с. 23) і цим пробувати штучно зма-

зати позитивний образ січовиків. Де в Європі тоді оспівували не вояка, а селянина?

Важко зрозуміти сенс вживання без спеціального пояснення тези «Українська держава (Гетьманат Скоропадського) існувала з 29 квітня 1918 року по 14 грудня 1918 р.» (с. 75). Це ж не наукова праця!!! Ефект у головах учнів легко спрогнозувати: українська держава існувала лише в цей період.

Що завадило обмежитися поняттям «Гетьманат» і не сіяти в головах хаос?

Неадекватне вживання термінів спотворює розуміння епохи українським коштом і в багатьох інших випадках. Зокрема, хоча й використовується поняття «російсько-українська війна», але текст рясніє поняттями «більшовицькі війська», «більшовики» і навіть «більшовицька влада в Україні» (с. 83). Це затуманює характер війни, бо ж «більшовики» не тотожні «росіянам» і розмивається той факт, що Україна стала жертвою саме російської агресії у формі гібридної війни. Паралелі з сучасною війною тут очевидні, як і загроза від підручника, що учні «творчо» перекинуть місток у сучасність і засумніваються чи події на Донбасі – це російська агресія чи ні.

Зрештою, автори уникли кваліфікації встановлення російської зверхності над Україною як **окупації**, що тривала з перервою під час Другої світової до 1991 р. Гадаю, пояснення тут криється в залишках у свідомості радянських стереотипів. Про те, що автори розуміють суть справи, і намагаються вийти з-під можливої критики, свідчать такі тези зі с. 115: «Головним прагненням більшовиків було збереження імперії», «основні інститути СРСР було сформовано ще під час бойових дій і насаджено силою зброї. Утворення СРСР у 1922 р. тільки формально завершило цей процес». Навіщо таке словесне плетиво? Тут слід назвати речі своїми іменами, і тоді це дасть відповідну проекцію для пояснення проблем колективізації, Голодомору, реакції українців на Другу світову, та й проголошення незалежності в 1991 р. Інакше на 28-му році незалежності, та ще й в умовах війни з Росією, в голови учнів вкладатимемо непоправний когнітивний дисонанс: якщо не було окупації України, то від кого тоді ми незалежилися в 1991 р. А що робити вчителю, коли учень запитає його: «Якщо події 1919-1921 рр. – не окупація, то й нині у Криму та на Донбасі теж її немає»? Путін же заплодує.

Ну, і вишенька на торті: теза «Більшовицьке керівництво зайнялося розбудовою радянської державності в Україні» (с. 113). Насправді ж загарбникам йшлося про окупаційну владну вертикаль. На можливий закид, що в тезі мовиться не про «українську державність», а про «радянську державність в Україні», відповім відразу: підручник читають учні, а не профе-

сори, а поняття «радянська державність в Україні» не тотожна поняттю «російському окупаційному режимові», що годилося б прикладати. І навіть з точки зору толерантності. Вживається ж у тексті поняття «німецький окупаційний режим» (с. 241), тому образимо німців, якщо не буде «російської окупації».

До речі подвійний стандарт, який працює на утримання українців у полоні радянських міфів, застосований і до подій Другої світової на теренах України. Витіснення одного окупанта (Німеччини) іншим – Російською імперією під вивіскою СРСР – подається по-радянськи як «звільнення» (с. 268).

Цілком вписується в обраний авторами сценарій і притлумлення справжньої мети організованого Москвою Голодоморугеноциду. Жenu від себе це відчуття, а воно не тікає: причини виписані маніпулятивно. Судіть самі: «Цілеспрямованим наслідком більшовицької політики в Україні став Голодомор

1932-1933 рр. Це було застосування терору голодом у відповідь на опір українців сталінським перетворенням. Сталін погрожував завдати нищівного удару всім, хто перешкоджатиме його планам. Ще влітку 1932 року у листі до Кагановича він зізнався, що боїться втратити Україну. Тож у період між груднем 1932 і лютим 1933 року було завдано випереджувального удару по українському селу» (с. 172). Виношу за дужки помилокві дати, але виходить, що головна причина криється у спротиві українців сталінським перетворенням, а не в прагненні Кремля підрубати під корінь генофонд українського етносу. Де-де, а в розповіді про Голодомор слід бути максимально точним. Аж проситься порівняння з ситуацією в суміжних регіонах Росії та Білорусі, а заодно на Кубані, Північному Кавказі та Поволжі. Це виразно відтінить той факт, що саме проти українців як таких спрямували Голодомор, і дасть у руки учнів аргументи проти спроб закамуфлювати геноцид під «соціоцид» та проти заперечень, які линуть з Кремля та п'ятої колони в Україні. За всіх цих умов згадка в підручнику про лист Сталіна набуває функції громовідводу від можливої критики, що не враховано національної складової.

До речі, варто було б навести Конвенцію ООН «Про попередження злочинів геноциду та покарання за нього», а також промовисту оцінку Голодомору автора тексту Конвенції, вихідця зі Львова Рафаеля Лемкіна. І якраз тут дати учням свободу творчості для порівняння Голодомору з ознаками геноциду, зазначеними в Конвенції. Виникає також питання, чому в підручнику немає жодної згадки про те, що Київський апеляційний суд встановив, як факт геноциду, так і перелік осіб, які мали «спеціальний намір... – знищення частини саме української (а не будь-якої іншої) національної групи...». Дивує, що автори пройшли повз унікальну нагоду й не запропонували

ли учням попрацювати з надзвичайно змістовною й постійно оновлюваною картою Голодомору на сайті Українського наукового інституту Гарвардського університету. Крім усього, це ще й гарна нагода ненав'язливо (а значить, ефективно!) сформулювати в учнів відчуття гордості за український світ та його інтелектуальний потенціал.

Так само вихолощена сутність сталінської українізації. Глибинна причина – виявити всіх свідомих українців, щоб знищити (і знищили!), а згадані у підручнику причини важливі, але похідні. Невипадково згортання українізації робили під час Голодомору.

Ще одне складне питання – українсько-польські відносини. Які відповіді знайде учень у підручнику щодо причин трагедії на Волині 1943 р. і на ті тяжкі обвинувачення, які нині линуть з польського боку?

Польсько-українська війна 1918-1919 рр. виписана із засадничою вадою, яка закладає хибне розуміння подальших українсько-польських конфліктів, а саме: претензії поляків подаються як рівнозначні до претензій українців (с. 95). Мовляв, і ті, й ті мають рацію. По-друге, навряд чи випадково обійдено питання про те, що Верховна рада Паризької конференції у червні 1919 р. ухвалила рішення передати Галичину під тимчасове управління за умови надання їй автономії та – і це найголовніше – проведення плебісциту. Якби така теза була, то учень зовсім інакше сприйняв би і подальший дипломатичні зусилля Польщі з метою витиснути згоду на повноцінне володіння Галичиною, і причину загострення стосунків у 1920-1930-ті рр. Немає згадки про оборону Замостя генералом М. Безручком у 1920 р. А це ж такий привід показати, що українці потужно спричинилися до порятунку Польщі, за що отримали подяку у вигляді заперечення прав на власну державу в Галичині та на Волині.

Далі не краще. Осадництво згадано побіжно (с. 132), хоча заслуговувало на розгляд з акцентом, що Польща в такий спосіб прагнула змінити етнічний склад населення. Сучасний приклад того, як слід толерантно наголошувати на подібному, подає посол України в ООН В. Єльченко: «... впродовж періоду 2014-2017 років 108 тисяч людей переміщено з Російської Федерації в Крим і Севастополь. Що це, якщо не цілеспрямована політика на зміну демографічного складу регіону?» (<https://www.5.ua/regiony/yelchenko-v-radbezi-oonr-fereselyla-v-krym-108-tysiach-rosiian>).

Курс на асиміляцію українців «толерантно» названо тим, що «польська адміністрація створювала несприятливі умови для національно-культурного життя» (с. 132). Поруч теза: «На початку 20-х рр. польський уряд демонстрував готовність до поступок

українцям» (с. 132) Але ж саме тоді він відчайдушно боровся за те, щоб ЗУНР не було, навзамін прагнучи відкупитись незначними подачками! Зрештою, про пацифікацію згадано, але без акценту і швиденько перейдено до спроб замирення.

А отже, текст підручника не показує, що в основі конфлікту лежало завоювання ЗУНР Польщею та заперечення права бодай на автономію. Навіюються уявлення, що українці хоча й зазнали утисків, але кривди були не настільки брутальними, щоб викликати у нормальному суспільстві таку жорстку відповідь, коли через ослаблення німецького режиму виникла нагода. А отже, українці – «зарізяки» самі по собі, як це часто стверджують у Польщі. На такому тлі справді виважений сюжет про Волинь 1943 р. (с. 262) викличе зовсім інакшу реакцію, ніж це було б тоді, коли б автори виважено, але твердо описали стосунки 1920-1930-х рр. В останньому випадку сюжет виглядав би збалансованим і толерантним, але в теперішньому варіанті підручника лише підтверджує правоту риторики сучасної Варшави. Бо ж у Польщі наводять певні цифри та іншу конкретику, а тут лише пропонують повірити на слово, що на боці українців була «історична і реальна справедливість».

Далекосяжний гандж впливає з нерозбірливого вживання понять «Східна Галичина» та «Галичина». Взагалі з термінологічним апаратом в книзі справжня біда. У більшості зміст понять пояснюється не при першому використанні, а набагато пізніше, що неприпустимо, бо кидає в прострацію учнів, а вчителя змушує червоніти за всіх нас, істориків. Своєрідним чемпіоном тут є поняття «тоталітаризм», яке пояснюється аж на с. 151. Але у випадку з «Галичиною» справа не обмежується суто методичними вадами. Уводячи суто політичне поняття «Східна Галичина», автори автоматично навіюють думку, що під «Галичиною» йдеться про Східну Галичину + Західну Галичину. До чого призводить така нерозбірлива любов до бабусі Австрії можна переконатися з такої тези: «18 жовтня у Львові УНРрада проголосила утворення на теренах Австро-Угорщини, де українці становили більшість (Галичина, Буковина, Закарпаття) української держави (с. 95). Звідси впливає, що українці нібито замахнулися на державу включно з теренами Західної Галичини і вважали, що становлять там більшість населення. У Польщі легко можуть знайтися охочі здійснити лемент, що в Україні нині навіюють учням переконання про українські землі аж по Краків, готуючи ґрунт під територіальні претензії. І формально матимуть рацію. Навіщо на рівному місці давати в підручнику поживу до загострення українсько-польських відносин?

І наостанок про питання, яке викликало бурхливий резонанс у суспільстві – висвітлення проблематики ОУН та УПА.



На жаль, мушу констатувати, що саме тут маємо не тільки маніпуляції, а й свідоме перекручення фактів. Розпочати варто з маніпуляцій. З-поміж усіх ідеологій аналізуються лише марксизм, фашизм, нацизм та український націоналізм. Дивна вибірковість, а чому обійдені консерватизм, лібералізм. Аж проситься порівняння з ідеологіями націй, які подібно до українців змагалися за відновлення держав (сіонізм, ідеологія «лісових братів», Армії Крайової тощо). Однак український націоналізм штучно загнано у звужену проекцію, провокуючи появу викривлених уявлень. Тобто в інтегрованому підручнику вкотре бракує компаративістики там, де вона потрібна як повітря. Адже учні не зрозуміють головного: ідеологія ОУН перегукується з ідеологіями поневолених націй. А поява у програмних документах ОУН у 1930 – на початку 1940-х рр. вождизму та інших рис, які тоді були притаманні й тоталітарним ідеологіям, була багато в чому зумовлена дискредитацією західними демократіями демократичного шляху виборювання держави. Тимчасова ж співпраця з німцями, що пішла під укіс після їхньої реакції на Акт 30 червня 1941 р., була вимушеним кроком, в умовах, коли західні демократії дискредитували себе (від ставлення до УНР та ЗУНР до віддання на поталу Гітлеру Чехословаччини та Польщі).

Подальше накручування спотвореного образу ОУН відбувається у пункті «Національні військові формування в німецькій армії. Прояви колабораціонізму». Саме сюди розміщено спроби ОУН утворити українське військо під тінню Вермахту, тобто використати типовий для всіх бездержавних націй сценарій доби Першої світової, коли сподівання покладалися на ворогів власної імперії. Це так, наче висвітлювати діяльність отців-засновників Американської держави Т. Джеферссона, Д. Вашингтона та ін. у параграфі «Рабовласництво в Америці». Іншими словами, батальйони «Нахтігаль» і «Роланд» названо колаборантами. І авторів не зупинив той факт, що їхні бійці ніколи не були громадянами СРСР, а Україна не мала тоді держави. Невже випадково? А які уявлення навіює той факт, що сюжет про батальйони включено до параграфу «Нацистський окупаційний режим»? Та однозначні! Колаборанти – оунівці (!), а заодно і проголошена ними Українська держава – складова частина німецького окупаційного режиму.

Заперечте мені!!!

Для підсилення негативного сприйняття учнями ОУН(б), яка боролася за відновлення української державності, що кидає тінь на всю боротьбу як таку, автори не гребують відвертою дезінформацією, покликаною зробити з оунівців виняткових колаборантів: «Вони (батальйони. – Авт.) стали єдиними формуваннями серед східних європейців, які брали участь у

нападі на СРСР» (с. 245). Отакої! А як же румунські, угорські, словацькі військові частини? Чи може не було естонського батальйону «Ерна»?

А як витлумачити те, що про Акт 30 червня 1941 р. йдеться аж після Сталінграду 1942, опису німецького окупаційного режиму та Голокосту?

Мета цілком зрозуміла: створити відповідний емоційний фон для сприйняття Акту й тих, хто його проголошував.

На такому тлі лише спробою відвести закиди, має вигляд теза, що ОУН(б) розглядала батальйони «Нахтігаль» і «Роланд» як зародки майбутнього українського війська. Але справу зроблено. ОУН(б) – колабораціоністи, до всього, станом на червень 1941 р. ще й виняткові! Особливо відтінює це той факт, що автори не бачать колабораціонізму там, де він насправді був: Бельгія, Голландія, Норвегія, Данія тощо. А носій класичного колабораціонізму – режим Віші – лише «намагався маневрувати між відкритою колаборацією з нацистами й спробами уникнути прямих контактів з нацистським окупаційним режимом» (с. 212-213). І тільки при характеристиці Петена вказується, що він «засновник колабораціоністського режиму Віші».

Годі говорити, що у підручнику нічого немає про бодай найбільші битви УПА проти військ НКВД та армійських частин, ні слова про героїзм та самопожертву. Герої, які віддали життя за Україну, не заслужили в підручнику жодної теплої згадки. Де у світі мислиме подібне? Де принципово не шанують борців за незалежність, якщо їхні ідеологеми чи практики викликають сьогодні застереження? Чи наснажить цей факт нинішнє покоління на захист Вітчизни? Цього хотіли автори?

Ще один показовий момент. Автори обійшли питання поширення мережі ОУН у Центральній, Південній та Східній Україні, роль «східняків» в УПА. І не випадково. Адже подібний пункт у параграфі не дозволив би «колотися» в головах учнів Україну, навіюючи давнє советське уявлення, що ОУН і УПА – це Західна Україна, решта українців – рішучі противники.

Саме драматургія формування в учнів образу ОУН та УПА наштовхує на думку, що і всі попередні маніпулятивні сюжети, з'явилися у такому вигляді не від недогляду, а цілеспрямовано.

Зрештою, не полишає відчуття поспіху, з яким писався підручник. Свідченням цього є прикрі фактологічні та коректорські помилки. Дивує коли одні дати подаються за григоріанським календарем, інші, сусідні, – за юліанським. Яка логіка в тому, що IV-й універсал Центральної Ради датовано 9-м січня (с. 66), хоча в інших підручниках і на рівні державного свята – 22 січня. Крім усього, як же діти складатимуть ЗНО?

\*\*\*

Кінцевий висновок, на жаль, гіркий. Поспішно написаний підручник має кричущі концептуальні та методичні вади, а ще гірше прямі ознаки використання маніпулятивних технологій. Усе це зводить нанівець позитивні знахідки авторів, бо сформує в учнів як спотворені уявлення про ходу і дух української історії 1914-1945 рр., так і хибні ціннісні орієнтири. Учень після цього підручника вийде зі школи, на жаль, без осьових переконань, зате з почуттям ущербності українського світу, зі зневагою до борців за незалежність, без відповідей на гострі питання та звинувачення, які він чує від наших сусідів. Вийде не діяльним громадянином, готовим на самопожертву взагалі і заради України зокрема, а безвольним, сповненим переконання, що будь-яка поведінка виправдана, а противитися зовнішнім обставинам – даремна справа. Такий учень буде вдячним об'єктом для інформаційних маніпуляцій. Яку долю це віщує Україні, цілком зрозуміло.

Та чи хочемо цього ми?

*Отримано: 10.11.2018*

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Бондарець Олександр** (м. Рівне), вчитель правознавства комунального закладу «Рівненський обласний науковий ліцей-інтернат II-III ступенів» Рівненської обласної ради.

**Боровець Іван** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Брехуненко Віктор** (м. Київ), доктор історичних наук, професор, завідувач відділу актової археології Інституту української археології та джерелознавства імені Михайла Грушевського НАН України.

**Василюк Оксана** (м. Київ), аспірантка кафедри методики навчання суспільних дисциплін та гендерної освіти Інституту історичної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

**Власюк Оксана** (м. Київ), студентка Інституту історичної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

**Верстюк Володимир** (м. Кам'янець-Подільський), старший викладач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Газін Володимир** (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Горбатюк Оксана** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Дубінський Володимир** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Загребельна Ніна** (м. Київ), кандидат історичних наук, доцент кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти Інституту історичної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

**Зварич Юрій** (м. Кам'янець-Подільський), вчитель Шумовецької ЗОШ I-II ступенів Хмельницького району, магістрант кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Гнатенко Наталія** (м. Тернопіль), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри нової і новітньої історії та методики викладання історії Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Камбалова Яніна** (м. Київ), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти Інституту історичної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

**Клодницький Владислав** (м. Київ), студент Інституту історичної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

**Коляда Ігор** (м. Київ), доктор історичних наук, професор кафедри методики навчання суспільних дисциплін і гендерної освіти Інституту історичної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

**Комарніцький Олександр** (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, доцент кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Кравчук Олена** (м. Рівне), вчитель історії комунального закладу «Рівненський обласний науковий ліцей-інтернат II-III ступенів» Рівненської обласної ради.

**Кушнірова Олена** (м. Кам'янець-Подільський), магістрантка кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Мисан Віктор** (м. Рівне), заступник директора з навчальної роботи комунального закладу «Рівненський науковий ліцей-інтернат II-III ступенів» Рівненської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений вчитель України.

**Омельчак Тетяна** (м. Рівне), вчитель історії комунального закладу «Рівненський обласний науковий ліцей-інтернат II-III ступенів» Рівненської обласної ради.

**Сахновський Олександр** (м. Чернівці), кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри методики викладання суспільно-гуманітарних дисциплін Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

**Філінюк Анатолій** (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, академік АНВО.

**Франчук Тетяна** (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Якущенко Юрій** (м. Київ), студент Інституту історичної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

**ДО 100-РІЧЧЯ ВІД ЗАСНУВАННЯ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

*Філінюк Анатолій.* Кадрова і теоретико-методологічна складова підготовки фахівців на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: досвід, проблеми, перспективи ..... 3

*Комарніцький Олександр, Кушнірова Олена.* Навчальна робота в Кам'янець-Подільському педінституті у добу хрущовської «відлиги» ..... 15

*Комарніцький Олександр, Зварич Юрій.* Демократизація суспільно-політичного життя вищів Хмельниччини у другій половині 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст. .... 26

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ**

*Газін Володимир.* Педагогіка: індивідуальна vs колективна.... 39

*Франчук Тетяна.* Синергетичний підхід у системі компетентнісної освіти..... 45

*Горбатюк Оксана.* Методичні аспекти розвитку професійної компетентності вчителя історії ..... 53

*Сахновський Олександр.* Історико-антропологічний підхід як засіб формування гуманістичного світогляду школярів ..... 60

*Камбалова Яніна.* Процес створення навчально-методичного комплексу з історії: методичні принципи ..... 68

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Мисан Віктор.* Місія шкільної історії: вчити мислити, чи забувати факти-події?..... 77

*Ігнатенко Наталія.* Методологічні властивості дидактичних ігор при вивченні історії у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО)..... 86

*Василюк Оксана.* Педагогічні умови використання міжпредметних зв'язків історії України та української літератури..... 93

<i>Омельчак Тетяна. Використання підручника на уроці історії.....</i>	102
<i>Камбалова Яніна, Власюк Оксана. Взаємодія школи та музею в освітньому процесі.....</i>	113
<i>Коляда Ігор, Клодницький Владислав. Формування уявлення про соціальні рухи та протести на уроках історії України у 9 класі: до проблеми персоналізації історичних знань учнів .....</i>	122
<i>Кравчук Олена. Ігрова модель навчання історії.....</i>	134
<i>Коляда Ігор, Загребельна Ніна, Якущенко Юрій. Формування уявлень про форму соціального протесту «опришківський рух» засобами художньої літератури на уроках історії України у 8 класі .....</i>	148
<i>Бондарець Олександр. Організація самостійної роботи школярів на уроках правознавства .....</i>	156
<i>Боровець Іван. Історія у середній школі Франції на рубежі ХХ-ХХІ ст. ....</i>	165
<i>Дубінський Володимир, Верстюк Володимир. Українська культура другої половини ХVІ – першої половини ХVІІІ ст.: інформаційна складова .....</i>	177

### РЕЦЕНЗІЇ

<i>Брехуненко Віктор. Історія: Україна і світ (інтегр. курс., рівень стандарту): підручн. для 10-го кл., закл. заг. сер. освіти / М. М. Мудрий, О. Г. Аркуша. Київ: Генеза, 2018 .....</i>	185
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	196

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

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

# **ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**Випуск 9**

---

---

Підписано до друку 27.12.2018 р. Гарнітура «Книжник».  
Папір офсетний. Друк різнографічний.  
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 11,6. Обл.-вид. арк. 12,5.  
Тираж 100. Зам. № 841.

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.