

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 12

Кам'янець-Подільський
2021

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

Друкуються за ухвалою вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 10 від 28 жовтня 2021 р.)

Рецензенти:

В. Ботушанський, доктор історичних наук, професор
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

В. Лозовий, доктор історичних наук, професор,
головний консультант відділу гуманітарної політики
Національного інституту стратегічних досліджень, м. Київ.

Редакційна колегія:

С. Копилов, доктор історичних наук, професор
(голова, науковий редактор);

І. Кучинська, доктор педагогічних наук, професор
(заступник голови);

В. Дубінський, кандидат історичних наук, доцент
(відповідальний секретар);

П. Вербицька, доктор педагогічних наук, професор;

О. Добржанський, доктор історичних наук, професор;

В. Мисан, кандидат педагогічних наук, доцент;

І. Боровець, кандидат історичних наук, доцент;

І. Коляда, доктор історичних наук, професор;

В. Степанков, доктор історичних наук, професор;

О. Струкевич, доктор історичних наук, професор;

А. Філінюк, доктор історичних наук, професор;

О. Федьков, доктор історичних наук, професор;

І. Пігович, технічний редактор.

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, 2021. Вип. 12. 204 с.

У збірнику розглядаються проблеми теорії та методології дидактики історії, викладання курсів вітчизняної та всесвітньої історії у ЗВО, а також окремі аспекти методики викладання історії у закладах загальної середньої освіти, подаються рецензії на публікації навчально-методичного характеру. Вміщено матеріали круглого столу до 100-річчя від дня народження відомого методиста, викладача та краєзнавця Бориса Кушніра, проведеного в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка у лютому 2021 року. Видання розраховане на науковців, викладачів, вчителів суспільних дисциплін і здобувачів вищої освіти.

УДК 94:37.02(082)
ББК 63.Зя43+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.

МАТЕРІАЛИ КРУГЛОГО СТОЛУ «БОРИС КУШНІР: ОСНОВНІ ВІХИ ЖИТТЄВОГО І ПРОФЕСІЙНОГО ШЛЯХУ (до 100-річчя від дня народження)»

УДК 37+908](477.43)(092)

*Олександр Завальнюк
м. Кам'янець-Подільський*

ПОДОЛЯНИН Б. КУШНІР: ЗВЕРШЕННЯ В ІМ'Я УКРАЇНИ (з нагоди 100-річчя від дня народження талановитого педагога-викладача)

Висвітлюються основні періоди життя і багатогранної діяльності відомого подільського педагога-методиста, краєзнавця, народознавця і громадського діяча Кушніра Бориса Михайловича (1921–2020), його внесок у підготовку і підвищення кваліфікації вчителів історії на Хмельниччині, національне відродження в добу незалежності України.

Ключові слова: Кушнір Борис Михайлович, педагог, викладач, методист, краєзнавець, літературний і громадський діяч.

Більше півстоліття у житті науково-педагогічної і учительської громадськості Хмельниччини, міської громади Кам'янця-Подільського активно звучало і викликало велику повагу ім'я талановитого освітянина, методиста-новатора, краєзнавця, народознавця, викладача історичного факультету Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту/університету і щирою патріота України Кушніра Бориса Михайловича.

Він прожив довге, цікаве, повчальне, насичене значущими ідеями, проектами і корисними професійними та громадськими справами, життя. Його можна поділити на 5 основних періодів.

1. Дитячі і юнацькі роки. Формування світогляду

Народився 23 лютого 1921 р. у Монреалі (Канада), куди його батьки перебралися ще до Першої світової війни у пошуках кращої долі. Через два роки після народження первістка сім'я, глава якої симпатизував радянській країні, перебралася на Одещину, де поповнила склад Першої канадської зразкової агрокомуні. Тут Кушніри прожили усього один рік, повернувшись до рідного гнізда – у с. Станіславівку Кам'янець-Подільського району. Так і залишилося без відповіді питання, чому не прижилися на чужині. Скоріш за все,

не вдалося побороти синдром успадкованої хліборобської душі, яка прагнула до традиційного господарювання на землі.

Борис зростає у сільській культурі, яка формувала його світобачення. Батьки господарювали на землі. Дід Василь (по батьковій лінії) у свій час був панським садівником і бджолярем, у своєму господарстві тримав пасіку. Коло нього внук навчився любити медоносних комах, набрався першого досвіду пасічництва, який через роки примножить і пронесе через усе своє довге життя, поширюючи серед багатьох його любителів, зокрема і міських жителів¹. Мальовнича природа рельєфів Придністров'я вражала дитячу уяву, наповнювала душу відчуттям величі і стимулювала до щоденного уважного пізнання. Ріс надзвичайно працелюбним. Поважав старших.

Навчався у місцевій початковій школі, яка не мала свого приміщення, займаючи половину приватної селянської оселі. Зачитувався творами Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Нечуя-Левицького та інших авторів, пізнавав українську культуру, народні звичаї, обряди, мріяв про поважну учительську професію, яку вважав найкращою з-поміж інших. Після чотирирічки вступив до Баговецької семирічної школи. На той час припав голодомор 1932–1933 рр. Голодуючим у прикордонній зоні надавали певну допомогу, хоча у 1933 р. влада була змушена визнати, що в 11 селах Кам'янець-Подільського району «продтруднощі» не були подолані³. Харчів не вистачало і у рідному селі Кушнірів, хоча родина зуміла протриматися до літа – рятувалися як могли, тож найстрашніше обійшло їхню оселю, як й інших односельців. Діти у школі отримували обіди і змогли пережити лихо.

Після закінчення семирічки Борис навчався у 8-му класі Чуднівської середньої школи на Волині та 9-10 класах Кам'янець-Подільської залізничної середньої школи. Змінюючи місце проживання, бачив широкі простори своєї Великої батьківщини, радів її природнім багатствам, мріяв стати дорослим і корисним суспільству. Своїм родичам у часи незалежної України розповідав, як його провідували у десятирічці батьки-хлібороби (приїжджали своїми кіньми, запряженими у віз, прив'язували до молодого дуба, який зберігся до кінця ХХ ст. і став справжнім велетнем). Ті візити збагачували харчові запаси старшокласника. Йому врізалися у пам'ять факти, пов'язані зі сталінськими репресіями – у гуртожитку наприкінці 1938 – на початку 1939 рр., за вказівкою зверху, відповідальні працівники знімали з видних місць портрети партійних, державних і військових діячів – Василя Блюхера, Станіслава Косіора та інших, яких було визнано ворогами народу і розстріляно. Про ті події не прийнято було говорити, хоча юнацька свідомість зафіксувала, що в країні є ті, хто вороже настроєні до соціалізму і несуть загрозу багатьом простим людям.

Здобувши повну середню освіту, самостійно подався до Вінниці, де влітку 1939 р. успішно склав вступні іспити на історичний факультет місцевого педінституту і був зарахований першокурсником².

2. Участь у Другій світовій війні

У зв'язку з початком Другої світової війни в СРСР були проведені заходи щодо збільшення особового складу регулярної армії. Зокрема, до виконання військового обов'язку закликали студентів, яким виповнилося не менше 18 років. У зв'язку з цим Борис змушений був одягнути солдатську уніформу і опанувати військову спеціальність. Службу проходив у Західній Білорусі, анексованій Радянським Союзом за пактом Молотова-Ріббентропа. Після підписання угоди про взаємодопомогу між СРСР і Литвою від 18 вересня 1939 р. на територію цієї прибалтійської республіки прибув 20-тисячний контингент радянських військ. У червні 1940 р. його підсилили новими частинами. Саме тоді до Литви потрапив і молодший лейтенант Б. Кушнір зі своїм підрозділом⁴.

Німецько-радянська війна стала величезним потрясінням і страшенним випробуванням для країни. Вчорашній студент-педагог вступив у бій уже 22 червня 1941 р. на радянсько-німецькому кордоні. Відступаючи з бойовими побратимами в районі Двінська, отримав поранення і контузію, після чого потрапив у полон. Спочатку перебував у концтаборі для військовополонених у Каунасі. Йому та іншим бійцям Червоної армії, які опинилися у неволі, довелося виживати у нелюдських умовах, де щоденно від мук, не отримуючи медичної допомоги, помирали десятки бранців.

Нацистський бліцкриг провалаювався, довелося вести затяжну війну, яка виснажувала ресурси рейху. Потрібно було шукати заміну тим трудовим ресурсам, яких періодично мобілізували до Вермахту. Одним із таких джерел стали військовополонені. Тому з Каунаса шлях Бориса Кушніра проліг до концтаборів у німецьких містах Мюльберг, Ошац і Лаутер, де бранців використовували для зміцнення економіки рейху, застосовуючи до них всілякі покарання і тортури за невиконання виробничих норм і дисциплінарний непослух. За важку, виснажливу працю отримували примітивну їжу, хворіли на тиф, інші хвороби. Так тривало кілька важких років. З нацистською неволею 20-річний військовополонений не примирився, постійно думав про втечу і повернення на фронт. Двічі робили спроби вирватися на свободу. У травні 1944 р. з групою однодумців йому вдалося покинути табір. Цілий місяць утікачі переховувалися, але на їх слід наскочила поліція. Покарання було важким: спочатку помістили у карцер, потім перевели до в'язниці. Після рішення суду потрапив до штрафного табору, де умови утримання були ще більш жахливі. Важко захворів. Працювати не міг, тож загрожував кінець. Несподівано допомогу надав доброзичливий лікар-стоматолог з міжнародної місії Червоного Хреста, за національністю француз, який урятував Бориса від смерті, з наступним спаленням у крематорії⁵.

Але зламати непокірний дух українця нацистам не вдалося. Одужавши, той і далі думав про волю, будував план втечі, який вдалося здійснити у лютому 1945 р., коли рейх здригався під ударами військ союзників. Потрапив у смугу наступу військ 1-го Українського фронту, відновив свій солдатський ста-

тус у складі мінометної роти 338-го полку 117-ї дивізії. Воював на території Німеччини, а згодом Чехословаччини, завершив війну під Прагою. За мужність і героїзм нагороджений орденом Вітчизняної війни II ступеня і низкою медалей⁶.

3. Навчання у виші. Сільський учитель-новатор

Воєнне лихоліття посилювало у подільського воїна жагу до життя, праці, бажання насолоджуватися кожним мирним днем і корисною працею. Демобілізувавшись у січні 1946 р., повернувся у рідні краї. На Кам'янецьчині, яка почала заліковувати воєнні рани, жити було важко. У селі на трудові колгоспникам давали мізерну кількість продуктів, а податки були нестерпні. У місті роботи не було. Сестра, яка навчалася на 2 курсі вишу, заагітувала вступати до учительського інституту з 2-х річним терміном підготовки, що давало незавершену вищу освіту. Погодився на її пропозицію, щоб не сидіти склавши руки, хоча термін вступної кампанії вже давно минув (його порятувало те, що мав документи 1939 року про зарахування на істфак Вінницького педінституту). Керівництво вишу пішло назустріч демобілізованому фронтовику, і дозволило скласти вступні іспити із записанням. Успішно витримавши випробування, довелось наздоганяти однокурсників історичного факультету і складати «предмети за перший семестр», після чого і був зарахований на I курс⁷.

Загалом навчання давалось легко, хоча матеріальні умови життя подолян тоді були украй складними, зокрема, через голод 1946–1947 рр. У місті діяла карткова система на продукти харчування («півкіло глевкого хліба на день»). Студенти щодня двічі харчувалися у їдальні (давали «суп з чечевиці... Вдавалось у мисці вловити декілька зерен. Інколи давалась порція коров'ячої ковбаси, в якій не було м'яса. Трохи дещо давали з дому. Але і там запаси вичерпувались»⁸. Хто не харчувався у їдальні, той отримував продовольчу картку у крамниці інституту. Кожному студенту держава видавала 2 шматки мила, пару взуття, 5-6 м мануфактури, дві сорочки і костюм⁹. Б. Кушнір пізніше писав про ці важкі випробування: «Трималися ми, студенти, як могли. Все більше дошкуляв голод. Йшов 1947 рік. Мізерні продукти зменшувалися. І ми [студенти. – О.З.] випрошувалися у декана факультету М. Магдена на кілька днів, щоб поїхати у Західну [західну частину України. – О.З.] і дістати щось поїсти. Їхали ми в сусідні Тернопільську, Львівську і Станіславську області, де у той рік посуха не дуже дошкуляла і був більш-менш урожай, міняли, що хто мав, або щось допомагали господарству тамтешнім мешканцям. І ті люди жалували нас, давали щось перекусити, а то і з собою»¹⁰. Таких поїздок, які відбувались на відкритих, завантажених товарних вагонах, здійснив кілька. В одну із них взяв з собою батька. З ним добралися до села на Львівщині, де учительвала старша донька. Виміняли ми дещо, трохи, пристаралася сестра. В основному у нас була картопля. ... Іншим разом на Захід поїхала зі мною мама. Там ми проміняли моє зимове пальто за 12 кг. ячменю»¹¹. У жовтні 1947 р. студентів К-ПУІ залучили до збору врожаю у сусідніх із містом Довжоцькому і Зінківцевському колгоспах¹².

Попри неймовірні труднощі, молодь навчалася старанно «З жадобою сприймали знання студенти, – згадував пізніше Б. Кушнір. – Посібної літератури було обмаль, часто на весь курс 1-2 книги, якими користувалися і викладачі. Вчилися як могли»¹³, тобто як дозволяла тодішня ситуація.

У наступні роки продовольче становище покращилося. Завершилася інститутська підготовка, відбувся випуск курсу, на якому навчався Борис. Загалом виш тоді видав дипломи 133 випускникам денної форми навчання, які відбули на роботу у 4 регіони. За розподілом молодих спеціалістів історик-педагог Кушнір поїхав учителювати на північ Кам'янець-Подільської області, працював у Білогірському районі, спочатку у с. В'язовець, а через рік – у с. Семенів¹⁴. Тут він учив історії дітей, що навчалися у 5–7 класах. Упродовж двох років заочно завершив навчання на істафці Вінницького державного педагогічного інституту, отримавши вищу історико-педагогічну освіту, що на той час було рідкістю. Після цього подався на свою Кам'яничину, де йому запропонували посаду учителя історії Жванецької середньої школи¹⁵.

Нове місце роботи надзвичайно сподобалося молодому учителю. Тут він заглибився у багату місцеву історію, проводив краєзнавчі дослідження, разом із учнями, що входили до краєзнавчого гуртка, брав участь в археологічних розкопках у Придністров'ї, листувалися з учасниками різних історичних подій, науковцями, проводив екскурсії і походи по різних регіонах України і Росії, зустрічі з відомими педагогами, письменниками, дослідниками, возив вихованців до Києва, на вистави театру опери і балету. 1957 року створив шкільний історико-краєзнавчий музей¹⁶.

Залюблений у минувшину, учитель взявся за підготовку ґрунтовного історичного нарису про відоме колись на Поділлі історичне містечко Жванець, згодом він увійде до фундаментальної праці з історії міст і сіл¹⁷. Започаткував літопис населеного пункту, на базі гуртка створив шкільне товариство «Юний історик», став активним дописувачем колгоспної багатотиражки про життя односельчан. Знаходив час для узагальнення своїх систематичних записок про позашкільну роботу з учнями, осмислення набутого досвіду та його практичного значення для виховної роботи з історії. Опублікував дві праці – «По рідному краю (із досвіду проведення туристичних походів)» (1958) і «Світанок зустрічаємо в дорозі» (1965), які принесли автору професійне визнання. Не випадково, учителю історії Кам'янець-Подільського району обрали його, як найбільш авторитетного колегу, керівником свого методичного об'єднання¹⁸. Багатогранний досвід сільського учителя Б. Кушніра, якого відзначили найвищою міністерською нагородою «Відмінник народної освіти», поширювався серед педагогів, відзначався на серпневих педагогічних конференціях району і області. До школи навідувалися багато учителів, які хотіли перейняти живий досвід свого відомого колеги. Як згадував завуч школи П. Пеньков, «за Бориса Михайловича Жванецька десятирічка перетворилася в краєзнавчу Мекку, куди приїжджа-

ли вчені, письменники, колеги-педагоги з усіх усюд»¹⁹. Цей, високо оцінений у учительському середовищі, новаторський досвід вивчали у різних школах. Зокрема, послідовниками Б. Кушніра стали М. Євтушок з смт. Острополя Старокостянтинівського, К. Терещук – с. Коськів Шепетівського районів Хмельницької області, Б. Тур із м. Заішки, що на Тернопільщині²⁰. Вони стали справжніми лідерами, які самовіддано вдосконалювали навчальний процес і позакласну роботу з історії у школах, охоче передавали свій досвід колегам.

4. Науково-педагогічна діяльність

Новий період біографії Бориса Михайловича розпочався у 1965 р., коли його запросили на роботу до Кам'янець-Подільського державного педінституту. Тут він пропрацював понад 35 років. Враховуючи появу незалежної України та її демократичної, антитоталітарної сутності, цей найбільш тривалий період у житті Б. Кушніра доцільно поділити на два хронологічні різновеликі відрізки: перший, найдовший, охоплює 1965–1991 рр., а другий – 1991-початок 2001 р., які суттєво відрізняються у змісті і характері науково-педагогічної діяльності колективу закладу вищої освіти на Хмельниччині і самого науково-педагогічного працівника.

4.1. 1965–1991 роки: підготовка учителів історії для радянської школи

Багатий досвід, набутий у загальноосвітній школі, став опорою на новому місці роботи, де спочатку доводилося виконувати лаборантські обов'язки по кафедрі історії – структурному підрозділу історико-філологічного факультету, який очолював професор А. Коваленко. Довелося багато вчитися: опановувати структуру освітнього процесу, сприяти проведенню семінарських і практичних занять, працювати над створенням показового «Шкільного кабінету історії». Разом з тим, як залюблений в історію свого краю педагог, він продовжував цікавитися випадково знайденими археологічними артефактами. Студент істфаку В. Якубовський, згодом відомий подільський археолог, у зрілі роки згадував, що 1966 року Борис Михайлович, дізнавшись про знайдені в урочищі Могилки коло с. Нижні Кривчани Кам'янець-Подільського району уламки розмальованої кераміки, відправився разом з юнаком на місце знахідки, щоб познайомитися з ними та дослідити культурний шар. Удвох вони більше тижня розкопували місце, де місцеві жителі виявили унікальні артефакти. Копачі знайшли фрагменти обпаленої глини та уламки розмальованої ліпної кераміки, дотувавши їх II тис. до н. е., тобто трипільською добою²¹. Це був єдиний випадок участі Б. Кушніра в малих, несанкціонованих археологічних розкопках. Та й примножувати подібний досвід йому більше не довелося, оскільки професійна діяльність вимагала іншого.

З початком 1966–1967 навчального року Б. Кушнір отримав посаду асистента кафедри загальної історії, а разом з нею право викладати, зокрема і лекції з курсу методика викладання історії та історичного краєзнавства²². У 1969 р. перейшов на кафедру іс-

торії СРСР і УРСР, яку очолював відомий археолог, доцент (згодом професор) І. Винокур. Тут він отримав статус старшого викладача кафедри. А в 1990 р., як старший викладач, увійшов до штату новоствореної кафедри історії України, завідувачем якої на той час був доцент М. Петров²³.

Студентство відразу оцінило рівень занять знаючого викладача-практика, який до того ж став факультетським методистом і бездоганно організовував навчальну і виробничу практику майбутніх фахівців у школах міста і області. У лекціях і практичних заняттях спирався не лише на свій шкільний досвід. Осмислював досягнення передових учителів Хмельниччини, інших регіонів. Відвідував відкриті уроки історії у київських, харківських школах, які давали відомі в республіці учителі. Вивчав досвід роботи відомих педагогів В. Сухомлинського і М. Щетиніна, обмінювався педагогічними ідеями з директором О. Захарченком у його відомій Сахнівській школі на Черкащині, їздив до Грузії, де переймав досвід вченого Ш. Амонашвілі, його новаторські ідеї, як й інших відомих педагогів – С. Ільїна, Т. Гончарової, Є. Лисенкової, В. Шаталова та ін.²⁴. Словом, викладаючи методiku, яку називав методикою навчання історії, прагнув відійти від старих схем, донести до майбутніх учителів нові підходи, які вважав рушієм вдосконалення методики, а отже і вищої якості підготовки учителів. У вишій і учительській спільноті популяризував новаторство відомого українського вченого В. Онищука щодо типів, структури і методики проведення уроку в середній школі²⁵.

Створений на факультеті, за концепцією Б. Кушніра, «Шкільний кабінет історії» увібрав найновіші підходи до формування умінь і навичок завтрашніх учителів-істориків, став своєрідною лабораторією, де молодь набувала свого першого досвіду, а педагоги міста й області, які проходили підвищення кваліфікації, відточували свою майстерність, збагачувалися новими ідеями і практиками. Упродовж навчального року викладач методики проводив десятки показових уроків у міських школах, залучав до цього тих викладачів, які з різних причин раніше не працювали у школі. Він показував, як необхідно одночасно навчати, виховувати і розвивати школярів. Підсумком експериментальної роботи в школі став підготовлений ним для учителів великоформатний кольоровий «Альбом з історії СРСР» для 4 класу» (1985), надрукований в республіці великим накладом²⁶.

Для студентів і учителів історії він підготував і видав низку унікальних методичних праць, яких до того не існувало і близько. Це – «Методичні рекомендації до спеціальних семінарських занять з історичного краєзнавства для студентів III курсу історичного факультету», «Методичні вказівки для вчителів історії по вивченню матеріалу про рідний край в курсі історії (VII клас)», «Методичні вказівки до вивчення історії Хмельниччини (1900–1970 рр.)», «Вивчення історії Хмельниччини в школі», «Факультативні заняття з історії Хмельниччини (методичні розробки з історичного краєзнавства для студентів та вчителів шкіл)»²⁷. Студенти і учителі

послугувалися також його невеличкими за обсягом, однак змістовними статтями методичного і проблемного характеру щодо різних видів роботи в школі²⁸.

Гордістю Бориса Михайловича стала постійно діюча виставка об'ємних наочних посібників (згодом вона переросла в «Кабінет наочних посібників»), які студенти виготовляли під час педпрактики. Сьогодні її колекція нараховує більше 100 високоякісних об'єктів, які ілюструють різні об'єкти матеріальної культури людини, що вивчаються на уроках історії у різних класах закладів середньої освіти. Макети, які не увійшли до цієї колекції (а таких більшість), передали школам області.

Лекції і семінарські заняття, які у активному темпі проводив Б. Кушнір, зазвичай, були наповнені новаторством, цінними, обґрунтованими положеннями, особистими роздумами, які молодь добре засвоювала, а під час практики реалізовувала на своїх перших уроках. Педпрактика проводилася на високому організаційному і методичному рівні, давала чималі результати, необхідні для майбутньої самостійної роботи учителів історії у школі. Студенти ставилися до вимог старшого методиста уважно, відповідально, приймали до виконання усі його настанови і зауваження.

У 1980–1982 рр. Борис Михайлович, як один із найбільш досвідчених науково-педагогічних працівників, працював заступником декана історичного факультету. Не покидаючи попередньої викладацької, методичної, організаційної роботи, закріпленої за ним, як старшим викладачем кафедри історії СРСР і УРСР, йому, крім того, довелося опановувати нові посадові обов'язки, пов'язані з організацією і обліком навчальної праці в структурному підрозділі, веденням документації деканату, контролем за трудовою дисципліною учасників освітнього процесу, проведенням виховних заходів в академічних групах, роботою наукових гуртків і проблемних груп тощо. До цього додавалося виконання й переважно оперативних вказівок і розпоряджень ректорату, пов'язаних як із загальноінститутськими, так і міськими заходами, до яких час від часу залучали викладачів і студентів факультету.

У виші Б. Кушніра цінували як знавця в галузі історичного краєзнавства. Не випадково, коли істориків факультету залучили до написання нарисів про найбільш відомі населені пункти краю, що мали увійти до «Історії міст і сіл УРСР. Хмельницька область», то кафедра історії, врахувавши, що один із активних організаторів цієї роботи по Новоушицькому району – ректор І. Зеленюк наприкінці 1966 р. пішов із життя, увела Б. Кушнір в групу із 3-х осіб, яка мала обов'язком «загальне керівництво написанням текстів історії міст і сіл цього району»²⁹. Це доручення кафедри було виконано вчасно. До того ж, у зазначеному виданні, яке вийшло у світ 1971 року, він опублікував два розлогі нариси (один у співавторстві з М. Дідулою), з використанням значної джерельної бази³⁰, що засвідчувало про його відповідні наукові якості.

У 1970-х рр. він продовжував працювати над проблемою шкільного краєзнавства, взявся за виконання кандидатської

дисертації «Вивчення історії краю у шкільному курсі історії СРСР і УРСР», яку виконав у першому варіанті. Обговорення роботи в лабораторії експериментальних методів навчання Інституту педагогіки АПН СРСР, якою керував відомий вчений-методист і автор праці, присвяченої дидактиці історії в середній школі П. Лейбенгруб засвідчило, що автор цього дослідження добре розбирається в обраній темі, мобілізував для розв'язання дослідницьких завдань великий фактичний матеріал, який, як повідомляє близький до Б. Кушніра В. Гринчуцький, необхідно було підсилити теоретичними напрацюваннями радянських педагогів і методистів, а також досвідом учителів-практиків з більшої кількості регіонів України. Утім до цих порад дисертант з невідомих причин не прислухався, тож вдруге текст роботи на обговорення до Москви не подавав³¹. Родич не виключає, що тут могли мати місце й зауваження ідеологічного характеру, хоча дисертація була аполітичною (скоріш за все, це стосувалося вступної частини). Крім того, науковець не захотів публікувати підготовлений рукопис у вигляді окремої праці, що було б досить корисно для учительської спільноти області.

Як член обласного краєзнавчого товариства, брав участь у дев'яти історико-краєзнавчих конференціях (1965–1995), які проводилися на базі вишу, в інших регіональних наукових форумах, зокрема, таких, як «Продуктивні сили і природа Хмельницької області» (1981), «Проблеми історичної географії» (1982), «Проблеми етнографії Поділля» (1986), «Проблеми економічної географії» (1988), «Музей і Поділля» (1990) та ін. Доповідав на секціях зацікавлено, жваво, аргументовано, привертая увагу до перспектив дослідження піднятих тем, робив належні висновки, що викликало справедливий інтерес аудиторії і характеризувало його як умілого промовця, знаючого краєзнавця. 1987 року його вдруге нагороджено найвищою міністерською відзнакою «Відмінник народної освіти»³².

У часи демократизації і гласності, проголошені керівником СРСР Михайлом Горбачовим, очолив на факультеті товариство, яке мало на меті боротися з пияцтвом, як керівник цієї громадської організації брав участь у різних позанавчальних заходах на факультеті, у виші, місті, багато спілкувався зі студентами, виконуючи зафіксовані статутні обов'язки. Крім того, він запам'ятався як непримиренний борець з молодими любителями палити тютюн. Найбільш активні курці змушені були виконувати реферати про шкоду тютюнопаління.

4.2. 1991–2001 роки: самовіддана служба незалежній Україні

Незалежність України сприйняв піднесено, як велику історичну подію. Вірив, що з глибокою кризою, у якій опинилася країна, згодом вдасться покінчити і вийти на цивілізований шлях розвитку, де більше не буде знівельовано український інтерес. З «інтернаціоналістами» не дебатовав, хоча у приватних розмовах чітко не погоджувався з тими, хто «оплакував» СРСР. Відтепер він працював іще більше, наполегливіше, хоча і досяг 70-літнього віку.

У освітньому процесі продовжував обстоювати концепцію дитиноцентризму в системі роботи шкільного вчителя, викладав курс методики навчання історії на денній і заочних формах підготовки фахівців, як методист організував педагогічну практику усіх студентів-істориків за традиційними вимогами. Крім того, відповідно до нового навчального плану, взявся за викладання нових дисциплін – «Історичного краєзнавство Поділля» та «Інноваційних технологій на уроках історії»³³. Bazуючись на своєму попередньому досвіді, він переосмислив першу із них відповідно до нових підходів, що практикувала історична наука незалежної України. Зачитувався перекладеною з англійської працею «Україна. Історія» зарубіжного українця Ореста Субтельного, опублікованими у журналах творами Михайла Грушевського.

Під їх впливом змінював свій історичний світогляд, бачення найбільш важливих подій свого народу. Намагався переосмислити раніш вироблені власні погляди щодо минувшини у своєму краї. На початку 1990-х рр. за підрахунками Л. Баженова, у науковому доробку Б. Кушніра нараховувалося понад 40 наукових і науково-методичних праць³⁴. З великим інтересом взявся за дослідження свіжої краєзнавчої тематики. У збірниках матеріалів різних наукових конференцій одна за одною з'являються його невеликі за обсягом статті, присвячені, наприклад, духовності трудових мігрантів за океаном, світогляду українського селянства і національному відродженню доби Української революції 1917–1920 рр. – «Духовна культура канадських українців на поч. ХХ ст.»³⁵, «Про один із виявів духовного світу українського хлібороба»³⁶, «Українізація культурно-освітнього життя на Хмельниччині в 1917–1920 рр.»³⁷, «Професор Кам'янець-Подільського університету [В. О. Біднов]»³⁸, «Освітньо-культурні перетворення на Поділлі в 1919 році»³⁹ та ін. У них узагальнено раніш недоступний, прихований комуністичною владою фактичний матеріал про тягу українців до свого національного державного і культурно-освітнього життя та значні досягнення у цій галузі на регіональному рівні. Щоправда, автор лише окреслив різні аспекти піднятої актуальної проблеми, утім поглиблювати їх довелося уже його молодшим наступникам, які опублікували десятки ґрунтовних статей, зокрема, у збірнику наукових праць «Освіта, наука і культура на Поділлі», що виходив на історичному факультеті упродовж 1995–2018 рр. (т.т. 1-25).

З середини 1990-х науковий інтерес викладача поширюється на мікротопонімію краю та малодосліджені постаті освітян, зокрема збирача народнопоетичної творчості, укладача словників і педагога Івана Івановича Гурина (1905–1995), вчителя географії Довжоцької середньої школи Леоніда Степановича Кульчицького (з нагоди 90-ліття від дня його народження)⁴⁰.

Продовжував жити активним науково-організаційним життям. Став членом всеукраїнського Товариства Івана Огієнка, Українського історичного товариства Михайла Грушевського. З інтересом доповідав на різних науково-теоретичних і науково-практичних конференціях, які відбувалися у Кам'янці-Подільському,

Коломиї, Івано-Франківську та інших містах – міжнародному форумі до 100-річчя еміграції українців до Канади (1991), низці міжнародних, всеукраїнських і регіональних, таких як «Проблеми етнографії, фольклору і соціальної географії Поділля» (1992), «Духовна і науково-педагогічна діяльність І. І. Огієнка в контексті українського національного відродження (до 110-річчя дня народження) (1992), Перший світовий конгрес гучулів (1993), «Духовні витoki Поділля: творці історії краю» (1994), конференція до 250-річчя загибелі Олекси Довбуша (1995), IX Подільська історико-краєзнавча конференція (1995).

Новим напрямком діяльності викладача стало захоплення літературною творчістю. Друкувався у місцевій пресі, канадській «Гучульщині», журналах «Дніпро», «Дністер», «Писанка» та ін. Його оповідання, новели, нариси присвячувалися побутовим, морально-етичним темам, взаємовідносинам між людьми, їхньому духовному світу, боротьбі за незалежність, проти тоталітарного режиму. Героями цих творів були прості українці, з нелегкою життєвою долею. В окремих із них йшлося пережите самим автором, його родиною. Згодом опублікував кілька своїх книг: автобіографічну «Невторонованими стежками» (1997) і художньо-публіцистичну «Світилося в хатині віконце» (2001). Упорядкував книгу про вже згаданого Дмитра Пожоджука, якого добре знав особисто і залучав до проведення факультативу з писанкарства зі студентами вишу⁴¹. На той час науковий і науково-методичний доробок дослідника нараховував понад 50 праць.

За вагомий внесок у патріотичне виховання студентської молоді, підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів, активну наукову і громадську діяльність Міністерство освіти України нагородило Бориса Михайловича Кушніра своєю Почесною грамотою (1998), яка знаменувала значні досягнення педагога-методиста, краєзнавця в освітньому, науковому і громадському житті Хмельниччини доби незалежної України.

5. Невтомний громадський діяч (2001–2020)

Напередодні свого 80-ліття Б. М. Кушнір несподівано вийшов на пенсію, хоча на історичному факультеті готувалися відзначити цю поважну подію. Ювіляр категорично запротестував проти цього, хоча через 5 років погодився на відзначення в університетській їдальні наступного ювілею – 85-ліття від дня народження. Скоріш за все, прийняте самостійно рішення стало результатом усвідомлення своїх вікових особливостей (найстарший викладач на факультеті), стану здоров'я, складнощів поєднувати викладацьку роботу із улюбленим пасічництвом та необхідності продовжувати утримання садибної ділянки у с. Станіславівка, за 15 км. від Кам'янця-Подільського.

І все ж, вироблений упродовж десятиліть стійкий механізм самореалізації не давав спокою – активний пенсіонер продовжував писати літературні твори, час від часу уміщував їх у місцевій пресі. Згодом опублікував збірку оповідань і новел «Медові мелодії Товтр» (2013). На Прикарпатті ще наприкінці 1990-х познайомився з Євгеном Паранюком, українським емігрантом, який проживав у США і дуже любив Україну. З ним постійно листувався,

розповідав про справи на батьківщині, розширення українського світу, свої літературні задуми і плани. Постаті Д. Пожоджука і Є. Паранюка надихнули Б. Кушніра розповіді про них наукової спільноті. Опрацювавши опубліковані й усні джерела, він підготував дві змістовні доповіді, які виголосив на 11 Міжнародному науковому конгресі українських істориків (2003) та міському круглому столі (2009), що відбулися у Кам'янець-Подільському університеті⁴². Крім того, як невтомний популяризатор писанкарства, взяв участь у Другому всесвітньому з'їзді писанкарів у Коломиї (2002), захоплювався відкритим тут музеєм писанки. Упорядкував збірку «Тернові зорі переселенців» (2006)⁴³. Підтримував контакти із відомими культурними і громадськими діячами України – Олександром Омельченком, Віталієм Кличком, Миколою Жулинським, Михайлом Слабошпицьким, Лесем Танюком та ін.⁴⁴

У 2005 р. його, як свідка голодоморів 1932–1933 і 1946–1947 рр., запросили на заходи із вшанування пам'яті загиблих українців від жахливого голоду. 2003-го і 2006-го рідний виш нагородив одного із невтомних творців його історії своїми найвищими відзнаками – нагрудними знаками «Ветеран праці Кам'янець-Подільського державного університету» і «За вагомий внесок в розвиток освіти і науки Кам'янець-Подільського державного університету»⁴⁵. Як патріот вишу, з радістю сприйняв указ президента Віктора Ющенка (січень 2008) про перейменування державного університету в національний і рішення уряду Юлії Тимошенко (серпень 2008) про присвоєння йому імені видатного українського діяча, фундатора і першого ректора університету у Кам'янці-Подільському 1918 року Івана Огієнка. Про ці події він розповів своїм друзям у закордонні.

Журналіст Микола Гордійчук, який тісно спілкувався зі Б. Кушніром, стверджував, що «у листах з-за кордону автори до нього зверталися не інакше, як з повагою «пане професоре»... Світ наукових приятелів Бориса Михайловича надзвичайно широкий. Навіть маючи далеко за 80-ть, він наважувався на поїздки у віддалені куточки, щоб довідатись, як майстерно виготовляє скрипки Петро Костюк у Богородчанах (Івано-Франківщина), щоб побачити Великдень у Космачі, взяти участь у всесвітньому фестивалі гудулів в Коломиї!»⁴⁶. Така активна пізнавальна діяльність могла спричинити ще не один творчий проєкт, посприяти новим ідеям, планам. Утім сталося непоправиме – через небезпечну травму отримав інвалідність, перестав пересуватися у природний спосіб, залишився прикутим до своєї однокімнатної квартири. На світ дивився через вікна, телевізійні інформаційні програми, місцеві періодичні видання. Багато інформації отримував від тих, хто його любив і відвідував за місцем проживання.

У такому стані зустрів свої 90- і 95-ліття. З нагоди першої події делегація історичного факультету привітала ювіляра вдома, вручивши опубліковані матеріали круглого столу на його честь. А другу подію він несподівано вирішив відзначити у колі родичів, близьких йому людей, колег. Була там й група істориків, які порадили за метра, отримали багато позитиву не лише від добре ор-

ганізованого щирого святкового дійства, спроектованого самим ювіляром. Вражала його виняткова поведінка: виразне читання ліричних і патріотичних віршів, розповіді усіяких народних усмішок, дотепні відповіді на побажання і пропозиції. Словом, усім продемонстрував наявність ще «пороху в порохівниці», готовність до дальшої самореалізації.

Нагнаний зустріччю з дорогими йому людьми, колегами, продовжував писати, хоча через погіршення зору це вдавалося все важче і важче. Готувався до 100-літнього ювілею, склав список гостей, яких хотів бачити у той великий і пам'ятний день. Але доля розпорядилася інакше – Борис Михайлович пішов у засвіти незадовго до очікуваної події. Похований на міському кладовищі у Кам'янці-Подільському. Напередодні 100-річчя від дня народження Б. Кушніра ректорат університету організував цікавий круглий стіл, де керівник вишу, колеги поділилися враженнями про непересічну особистість педагога, талановитого викладача, краєзнавця, літератора, патріота.

Підсумовуючи його довготривалу, багатогранну діяльність, вірне служіння обраній справі, українству, не можна оминати оцінки і судження, висловлені колегами Бориса Михайловича. Набагато молодші від патріарха істфаку працівники високо оцінили його професійні і наукові здобутки за три з половиною десятиліття. Зокрема, професор С. Копилов наголошує на його глибокому філософсько-педагогічному баченні учителя, успішно виконаній ролі першопроходця, ефективного педагогічного експериментатора, неперевершеного популяризатора професії учителя, а ще талановитого методиста і невтомного краєзнавця⁴⁷. Доцент А. Гуменюк дав йому високу оцінку як людині, захопленою вивченням традицій та історії українського народу⁴⁸. Доцент С. Трубчанинов бачить у постаті Б. Кушніра талановитого педагога-новатора, історика-методиста, наставника молодого покоління науковців і краєзнавців⁴⁹. Давній приятель невтомного педагога і краєзнавця пенсіонер-археолог, доцент В. Якубовський вважає його видатним педагогом, письменником і професійним дослідником-краєзнавцем, очі якого світилися добротою і привітністю до усіх оточуючих⁵⁰. Професор А. Баженов, який тісно співпрацював з колегою багато років, бачить у ньому непересічну постать на ниві освіти, науки, краєзнавства і методики історії, творця яскравого сліду у відродженні і розвитку історичного краєзнавства у загальноосвітній і вищій школі регіону⁵¹. Професор А. Філінюк з'ясував, що Б. Кушнір завжди продумував виконання поставлених завдань до найменших дрібниць, вибудовував реалістичні плани та задуми, будь-які питання розглядав виключно об'єктивно і професійно, мудро⁵².

Багато достоїнств у свого старшого колеги відзначили науково-педагогічні працівники рідної кафедри Бориса Михайловича, а саме: високий професіоналізм, відданість справі, незламні патріотичні почуття, щедрий науковий, науково-методичний і публіцистичний доробок, володіння високоавторитетним мудрим словом, приклад відданості учительській професії, щирість серця, душевної теплоти, невідкупної доброти. І щедра українська вдача⁵³. А

керівний орган історичного факультету назвав метра Людиною-Символом, представником доброго і корисного людям роду, який уславив себе невмирущими результатами у підготовці висококваліфікованих педагогічних фахівців⁵⁴.

Отож, у своєму зрілому житті Борис Михайлович Кушнір достойно пройшов усі основні періоди, пов'язані з його життєвим шляхом і професійною діяльністю, наповнивши їх великою любов'ю до людей і української школи, педагогічним новаторством і самовідданістю, вірним служінням освіті, краєзнавству, науковим студіям, громадській діяльності. Він завжди прагнув високої мети – виховати у кожного свого учня щиру залюбленість у свій край, його історію, сформувати у них щирий патріотизм, сучасний світогляд, який базувався на славній історичній минувшині. При підготовці кадрів шукав оптимальні методи творення сучасного учителя історії, який би постійно розвивався і приносив найбільшу віддачу освітній справі. Як науковець, який повністю себе не реалізував, дбав про об'єктивне висвітлення піднятих питань, як літератор прагнув висвітлити життя простого пересічного українця. У громадській сфері керувався національним інтересом, дбав про те, щоб його малі справи служили рідному українському народу. В історії вишу, міста, освітньої сфери регіону він залишив для нащадків незабутній, професійний слід, який вартий пошанування і примноження.

Тож вічна пам'ять талановитому учителю і патріоту, мрією якого була цивілізована, європейська Україна і достойний, висококультурний рівень життя її громадян.

Примітки:

1. Федірко Алла. Про вчителя // Талановитий педагог, відомий методист та провідний краєзнавець: Матеріали круглого столу до 90-річчя від дня народження Б. М. Кушніра, м. Кам'янець-Подільський, 24 травня 2011 року. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. С. 60.
2. Кам'янець-Подільський державний університет в особах. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2003. Т. 1. С. 262; Гординчук Микола. Щедрий сівач на ниві патріотизму // Талановитий педагог, відомий методист та провідний краєзнавець: Матеріали круглого столу до 90-річчя від дня народження Б. М. Кушніра. С. 55.
3. Завальнюк О. М. 1932–1933 роки на Хмельниччині (до 60-річчя голодомору) // Подільська старовина: зб. наук пр. / Вінницький обласн. краєзн. музей; відп. ред. В. А. Косаківський. Вінниця. 1993. С. 232.
4. Кам'янець-Подільський державний університет в особах. Т. 1. С. 262–263.
5. Гординчук Микола. Вказана праця. С. 56.
6. Завальнюк О. М., Прокопчук В. С., Гавришук А. П. Кам'янець-Подільський державний учительський інститут у роки Великої Вітчизняної війни. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2010. С. 166.
7. Голод на Поділлі. Книга свідчень / редактор-упоряд. Віталій Мацько. Кам'янець-Подільський, 1993. С. 88.
8. Там само. С. 88–89.
9. Кам'янець-Подільський державний університет: минуле і сьогодення. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2003. С. 104.

10. Кам'янець-Подільський державний університет в особах. Т. 1. С. 263.
11. Голод на Поділлі. Книга свідчень. С. 89-90.
12. Кам'янець-Подільський державний університет: минуле і сьогодення. С. 106.
13. Голод на Поділлі. Книга свідчень. С. 88.
14. Архівний відділ Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Особова справа Кушніра Бориса Михайловича.
15. Там само.
16. Кам'янець-Подільський державний університет в особах. Т. 1. С. 265-266.
17. Історія міст і сіл УРСР. Хмельницька область / редкол.: М. І. Мехеда (голова редкол.) та ін. Київ: Інститут історії АН УРСР; Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1971. С. 324-332.
18. Кам'янець-Подільський державний університет в особах. Т. 1. С. 266.
19. Завальнюк О. М., Прокопчук В. С., Гавришук А. П. Вказана праця. С. 167.
20. Баженов Лев. Борис Кушнір – ветеран і подвижник краєзнавчого руху та історичного краєзнавства на Хмельниччині // Талановитий педагог, відомий методист та провідний краєзнавець: Матеріали круглого столу до 90-річчя від дня народження Б. М. Кушніра, м. Кам'янець-Подільський, 24 травня 2011 року. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. С. 25.
21. Якубовський Василь. Людина-легенда (до 90-річчя видатного педагога і краєзнавця Б. М. Кушніра) // Талановитий педагог, відомий методист та провідний краєзнавець: Матеріали круглого столу до 90-річчя від дня народження Б. М. Кушніра. С. 49-50.
22. Філінюк А. Г. Життя, віддане справі: трудові, громадська та науково-педагогічна діяльність Івана Степановича Зеленюка. Історичний нарис. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. С. 106.
23. Філінюк А. Г. Двадцять років у поступі і трансформаціях Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (до 20-річчя створення кафедри історії України) // Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2010. Т. 16. С. 4.
24. Кам'янець-Подільський державний університет в особах. Т. 1. С. 266-267.
25. Див.: Онишук В. А. Типи, структура и методика урока в школе. Київ: Рад. школа, 1976. 184 с.: Його ж. Урок в современной школе. Москва: Просвещение, 1986. 158 с.
26. Кам'янець-Подільський державний університет в особах. Т. 1. С. 268.
27. Баженов Лев. Вказана праця. С. 27, 28.
28. Кушнір Б. М. До питання про вивчення історії Поділля в школі // Матеріали Другої Подільської історико-краєзнавчої конференції. Львів, 1968. С. 96-98; Його ж. Поділля в першій половині XIX ст. (матеріали для уроку історії в школі) // Там само. С. 98-100; Його ж. Вивчення природних умов Хмельницької області на уроках історії // Тези доповідей науково-географічної конференції «Продуктивні сили і природа Хмельницької області». Кам'янець-Подільський, 1981. С. 90-91; Його ж. Активізація учіння школярів на факультативних заняттях з історії Хмельницької області // Тези доповідей VI Подільської історико-краєзнавчої конференції. Секція історії радянського періоду. Кам'янець-Подільський, 1986. С. 55-56; Його ж.

- Кам'янець-Подільський історичний музей-заповідник і школи // Музей і Поділля: тези доповідей наукової конференції, присвяченої 100-річчю Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника. Кам'янець-Подільський, 1990. С. 21-23.
29. Цит. за: Філінюк А. Г. Життя, віддане справі. С. 205.
 30. Див.: Історія міст і сіл УРСР. Хмельницька область. С. 324-332. 583-591.
 31. Завальнюк О. М., Прокопчук В. С., Гавришук А. П. Вказана праця. С. 168-169.
 32. Кам'янець-Подільський державний університет в особах. Т. 1. С. 271.
 33. Завальнюк О. М., Комарницький О. Б. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка у добу незалежної України. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2008. С. 75.
 34. Баженов А. В. Поділля в працях дослідників і краєзнавців XIX-XX ст. Історіографія. Біобібліографія. Матеріали. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. міська друкарня, 1993. С. 262.
 35. Див.: Проблеми етнографії, фольклору і соціальної географії Поділля: наук. зб. Кам'янець-Подільський, 1992. С. 196-197.
 36. Див.: Тези доповідей науково-теоретичної конференції «Духовна і науково-педагогічна діяльність І. І. Огієнка в контексті українського національного відродження» (до 110-річчя від дня народження). Кам'янець-Подільський: Поділля, 1992. С. 79-80.
 37. Див.: Культура Поділля: історія і сучасність: Матеріали II науково-практичної конференції, присвяч. 500-річчю м. Хмельницького, 27-29 серпня 1993 року. Хмельницький, 1993. С. 291-294.
 38. Див.: Духовні витoki Поділля: творці історії краю: Матеріали міжнародної наук.-практ. конф., м. Кам'янець-Подільський, 9-10 верес. 1994 р. Хмельницький: Поділля, 1994. С. 297-299.
 39. Див.: Матеріали IX-ої Подільської історико-краєзнавчої конференції. Конференція присвячена 50-річчю Перемоги у Великій Вітчизняній війні. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. міська друкарня, 1995. С. 285-289.
 40. Див.: Наукові праці історичного факультету / Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут. Кам'янець-Подільський, 1996. Т. 2. С. 212-227; Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: Оіюм. 1998. Т. 1. С. 214-219; Наукові праці Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Історичні науки. Кам'янець-Подільський: Оіюм. 1998. Т. 2(4). С. 303-308.
 41. Баженов А. В. Борис Кушнір – ветеран і подвижник краєзнавчого руху та історичного краєзнавства на Хмельниччині. С. 26.
 42. II Міжнародний науковий конгрес українських істориків «Українська історична наука на сучасному етапі розвитку». Київ; Нью-Йорк; Острог; Кам'янець-Подільський, 2005. Т. 1. С. 297-302; Євген Паранюк: краєзнавець, дослідник української еміграції, меценат: Матеріали міжн. читань. Нью-Йорк; Кам'янець-Подільський; Прящів. 2009. С. 19-30; Євген Паранюк: етнограф, дослідник української діаспори, меценат (до 90-річчя від дня народження): зб. наук. праць. Нью-Йорк; Кам'янець-Подільський; Прящів: Оіюм, 2013. С. 22-33.
 43. Кошилов С. А., Баженов А. В., Завальнюк О. М., Комарницький О. Б., Філінюк А. Г. Ветерану краєзнавчого руху Борису Михайловичу Кушніру – 95 // Краєзнавець Хмельниччини: наук.-краєзн. зб.

- Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнко, 2016. С. 146.
44. Завальнюк О. М. Його життя – школа, наука і людина (до 90-річчя від дня народження Б. М. Кушніра) // Талановитий педагог, відомий методист та провідний краєзнавець: Матеріали круглого столу до 90-річчя від дня народження Б. М. Кушніра, м. Кам'янець-Подільський. 24 травня 2011 року. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. С. 18.
 45. Завальнюк Олександр, Філінюк Анатолій. Б. М. Кушнір – педагогічна легенда і знаний краєзнавець України (до 95-річчя від дня народження вчителя, наставника студентської молоді, щирого українця) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2016. Вин. 7. С. 12, 13.
 46. Гординчук Микола. Щедрий сівач на ниві патріотизму. С. 57.
 47. Передмова // Талановитий педагог, відомий методист та провідний краєзнавець: Матеріали круглого столу до 90-річчя від дня народження Б. М. Кушніра. С. 3.
 48. Гуменюк Анатолій. Борис Михайлович Кушнір: світла душа свого народу // Талановитий педагог, відомий методист та провідний краєзнавець: Матеріали круглого столу до 90-річчя від дня народження Б. М. Кушніра. С. 59.
 49. Трубочанінов Сергій. Уроки Бориса Кушніра // Талановитий педагог, відомий методист та провідний краєзнавець: Матеріали круглого столу до 90-річчя від дня народження Б. М. Кушніра. С. 52, 53.
 50. Якубовський Василь. Вказана праця. С. 48, 50, 51.
 51. Баженов Лев. Борис Кушнір – ветеран і подвижник краєзнавчого руху та історичного краєзнавства на Хмельниччині. С. 29.
 52. Філінюк Анатолій. Самовідданий педагог, неперевершений методист і невтомний краєзнавець (до 90-ї річниці від дня народження Б. М. Кушніра) // Талановитий педагог, відомий методист та провідний краєзнавець: Матеріали круглого столу до 90-річчя від дня народження Б. М. Кушніра. С. 38, 39, 40.
 53. Привітання: Вельмиповажний Борисе Михайловичу! // Талановитий педагог, відомий методист та провідний краєзнавець: Матеріали круглого столу до 90-річчя від дня народження Б. М. Кушніра. С. 5-6.
 54. Привітання: Вельмиповажний Борисе Михайловичу! /// Талановитий педагог, відомий методист та провідний краєзнавець: Матеріали круглого столу до 90-річчя від дня народження Б. М. Кушніра. С. 7.

The main periods of life and multifaceted activity of the famous Podillia pedagogue and methodologist, local historian, ethnographer and public figure Kushnir Borys Mykhailovych (1921–2020), his contribution to the training and advanced training of history teachers in Khmelnytskyi region, to the national revival in the days of Ukraine's independence are highlighted.

Key words: Kushnir Borys Mykhailovych, teacher, lecturer, methodologist, local historian, literary and public figure.

Отримано 01.06.2021 р.

**ПРОФЕСІОНАЛІЗМ І МУЖНІСТЬ:
СПОГАД-ЕСЕ У «ВІНОК ПАМ'ЯТІ» БОРИСА КУШНІРА**

Намагаючись відтворити у власній уяві образ Бориса Михайловича Кушніра – спочатку одного з моїх учителів у студентські роки (1965–1969), а пізніше – колеги на історичному факультеті Кам'янець-Подільського педінституту імені В. Затонського (тепер Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка), зіткнувся з труднощами віднайдення назви спогаду-есе. Хотілося якомога точніше розкривала ество цієї творчо обдарованої й водночас однораз переважно усамітненої у житті Людини й далеко не відразу збагнув, що «альфою й омегою» її буття стали залюбленість у професію педагога та мужність. Щодо останньої риси вдачі, то, на перший погляд, вона виглядає досить таки контраверсійною. Адже в очах усіх, хто знав його по роботі чи в побуті, як правило, він завжди бачився особою виключно миролюбною, безконфліктною, доброзичливою та м'якосердною (і цей образ сповна відзначався правдивістю). В силу чого до автора нарису напрошується запитання: а чому власне він не тільки добачив прояви мужності у його життєдіяльності, а прямо-таки дозволив собі піднести її на щабель однієї з головних ознак характеру? Чи не приписав Борису Кушніру надуманої доброчесності з метою його глорифікації?

І це питання є цілком доречними з огляду на те, що у свідомості більшості з нас закарбувався стереотип розуміння цього поняття переважно як прояву хоробрості, відваги, сміливості й рішучості, переважно органічно пов'язаних з мілітарною сферою діяльності людей. Водночас воно майже не вживається для означення виняткової стійкості людей у складних життєвих ситуаціях, подолання ними різноманітних труднощів і спокус у відстоюванні власних гідності, честі, поглядів і цінностей від посягань з боку домінуючих у суспільстві політичних ідеологем та сформованих на їх основі неправедних устремлень. І нікому ще не вдалося довести, що мужність, показана на полях битв чи в особистому протиборстві з противником, є об'ємнішою й глибшою за «тиху» (духовну) мужність, проявлену упродовж буденного життя. Відмінності полягають лише, по-перше, у формах свого вираження й, по-друге, у першому випадку суспільство всіляко вшановує мужніх осіб, нагороджує й зве героями; про них пишуть книги, складають поеми, режисери створюють фільми, вони стають образами гідними для наслідування прийдешніми поколіннями, у другому – воно, як правило, їх не помічає, а відтак обходить увагою, залишаючи наодинці зі своїми проблемами. А нерідко й намагається деформувати особистість, відповідно усталених у ньому канонів. Вистояти вдається далеко не усім. І у цьому відношенні постать Бориса Кушніра слугує зразком органічного поєднання обох різновидів мужності.

Вважаю доцільним висловити кілька попередніх застережень. По-перше, ніколи не входив до кола близьких йому осіб, а тому був позбавлений можливості щирого спілкування – єдиного живого джерела, що потенційно несе у собі найбагатшу інформацію про внутрішній світ людини, її світоглядні й морально-етичні засади, цінності тощо. В силу чого мої спостереження у багатьох аспектах страждають прогалинами і схематичністю, несуть загрозу не тільки неточностей, але й помилок у висловлених судженнях, за які приношу вибачення. По-друге, витворений образ, не претендує на істинність (об'єктивність), бо породжений не на основі аналізу різноманітних джерел, а є плодом характеру-спогадів. По-третє, тривалий час безпосереднього контактування з Борисом Михайловичем спочатку як студента (1967–1969), а згодом колеги (1970–2001) дозволив пережити його докорінну еволюцію у власній свідомості. Саме вона й спонукала виокремити у спогадах два рівні: початкового (очима студента) та основного – очима колеги).

Образ Бориса Кушніра очима студента

Проживаючи на квартирі був позбавлений можливості щоденного прослуховування студентських «новин», які нуртували в гуртожитку, особливо цінних з уст старшокурсників, про наших теперішніх і майбутніх викладачів. Відтак попередньої інформації про особистість Бориса Михайловича до початку читання ним курсу з методики викладання історії в школі (якщо не помиляюся, у першому семестрі III курсу, майже не мав. Знав лише, що тривалий час дуже добре працював учителем історії у с. Жванець (тому мовляв, й запросили на роботу до нашого педінституту), є суворим і прискіпливим до якості знань студентів. Щодо лекцій, то вони справляли двісті враження. Імпонували конкретність сформульованих пунктів плану, їх ґрунтовний аналіз на основі глибоких знань здобутків тогочасної дидактики й передового досвіду учителів; підтримка новаторських ідей, до яких прагнув прилучити нас – студентів, значимість яких більшість (серед них і автор цих спогадів) глибоко не усвідомлювала.

На щастя, звернув увагу на явну спрямованість змістовного насичення лекційного матеріалу курсу на його використання у майбутній професії. Не тому, що мріяв стати учителем історії й прагнув збагатити власні знання чи був залюблений у даний навчальний предмет. Ні! Мене зацікавив, висловлюючись сучасною термінологією, використовуваний ним елемент інновації, що полягав в органічному поєднанні теоретичної складової кожної теми лекції з окресленням пропонованих шляхів можливої реалізації її основних положень у практичній педагогічній діяльності вчителя. Привабив мабуть тому, що внутрішньо не сприймав голих теоретизувань, поширених у літературі суспільних наук, педагогіки й методики викладання історії 60-х рр. ХХ ст., спрямованих на формування нової людини – будівника комунізму, в якій уже рідко хто вірив з мого покоління, хоча, зрозуміло з яких причин, ніхто про це не промовляв у голос. Я не чув на них високопарних слів, проїнятих пафосом комуністичної ідеології, хоча, Борис Михайлович

покеровувався працями класиків марксизму-ленінізму й документами КПРС, однак як було помітно вдавався до їх використання переважно формально – без особливого запевзяття, й у не нав'язливій формі. Подобалися доступність викладу матеріалу, точність і ясність висловлюваних думок, аргументованість висновків. Особливо вразило «відкриття» – він не просто викладав матеріал, а ви студенти, мовляв, як хочете: сприймайте його чи ні – це ваша справа. А «жив» ним, щиро прагнучи передати свої знання, поділитися ними, які вважав частинкою свого духовного «Я». І тому, гадаю, несприйняття окремими із нас висловлюваних ним міркувань, погано прихована іронія чи байдужість до них сприймалися Борисом Михайловичем дуже болісно, ледь не особистою образою.

З іншого боку, дещо прикре враження, як на мене, справили безбарвність, сухість й однотонність мови. В поєднанні зі слабкою, але все ж помітною гугнявістю, вони притупляли увагу й інтерес до змістовної складової лекції. В силу чого до висловлюваних інноваційних ідей і фахових порад значна частина однокурсників не особливо прислухалася, а відтак їхня значимість явно недооцінювалася для майбутньої учительської роботи. Неприятливо позначалися на моїй увазі також приглушена емоційність викладу матеріалу й відсутність налагодженого живого (жвавого) контакту з студентською аудиторією.

Все це у сукупності за роки навчання в інституті сформувало у мене враження про лекції Бориса Михайловича як глибокі за змістом, але за формою подачі матеріалу малоцікаві й нуднувати. У той час не задумувався над причинами такого дисонансу, вважаючи їх невід'ємними складовими його вдачі. Через десятки років співпраці з ним збагнув, що це не зовсім так. Адже він був безперечно талановитим педагогом і на час появи (1965 року) у стінах педінституту вже мав чималий досвід учительської роботи (понад 15 років). Як самокритична особистість не міг не бачити своїх недоліків і не працювати над їх усуненням. І насправду з часом вдалося окремі з них поправити, але деякі продовжували залишатися притаманними його еству (про що оповім пізніше).

Щодо семінарських і практичних занять, то вони стали для мене своєрідною педагогічною лабораторією, в якій започаткувалося становлення кількох базових принципів й ідей власної майбутньої учительської методичної концепції проведення уроків, що згодом еволюціонували у засади методики викладання історичних дисциплін у ЗВО. З перших же занять звернув увагу на прикметні риси їх проведення, що викликали інтерес й могли, як здавалося, стати у нагоді під час проходження практики чи у подальшій роботі. На час написання цих спогадів уже багато чого з конкретики призабулося, але запам'яталося найголовніше:

- активна форма їх проведення – про спокійне читання відповідей на питання семінару по 20-25 хв. слід було забути, бо викладач постійно щось уточнював і намагався відразу ж поправити помилкове судження, залучаючи для цього аудиторію;

- інтенсивна робота зі студентами, які намагалися традиційно «відсидітися» на занятті («мовчунами»), запрошуючи до обговорення питань;
- спонукав учитися моделювати ті чи інші аспекти подачі матеріалу на уроці чи у виховній роботі, а також поведінки учителя й учнів у різних ситуаціях;
- проводив ідею, що у вчительській роботі не має дрібниць, а відтак під час занять «діставав» нас, як нам вважалося, зауважуючи щодо необхідності їх з'ясування;
- підкреслював особливо важливе значення у подачі матеріалу використання наочностей і ТЗН;
- вперше сам від Бориса Михайловича почув про важливу роль у формуванні особисті учнів краєзнавства, включаючи проведення екскурсій, яке упродовж тривалого часу у просто-напросто ігнорував, не усвідомлюючи його важливої ролі.

Кидалася у вічі його сумлінність в організації й проведенні педагогічної практики. Складалося враження, що вона сприймалася її факультетським очільником ледь не «священною коровою». Все було продумано до найменших дрібниць, наші права й обов'язки як практикантів чітко визначені і він неухильно домагався їх виконання. Попри те, що проходили практику у різних школах Кам'янця (перша) чи у поселеннях Хмельницької області (друга) й мали своїх керівників педпрактики зі списку викладацького складу факультету, Борис Михайлович вважав своїм обов'язком відвідувати школи й побувати на уроках чи на виховних заходах ледь не в усіх студентів.

І мені пощастило, як потім збагнув, що він побував на уроці, який проводив у 7 чи 8 класі, якщо не помиляюся, у Кам'янецькій школі-інтернаті (перша практика). Про його тему і динаміку проведення уже майже нічого не пам'ятаю. Врізалися у пам'ять тільки декілька висловлених ним критичних зауважень у формі порад (зауважу, що Борис Михайлович завжди намагався подавати їх студентам у дуже м'якій формі, побоюючись вочевидь образити). По-перше, похваливши за гарне знання навчального матеріалу, звернув увагу на те, що під час пояснення нової теми його не слід переважно подавати у формі лекції, а необхідно працювати з учнями класу навчаючи їх розуміти процеси і події; по-друге, дорікнув, що не запитував учнів, які не піднімали рук, а їх потрібно спонукати до активності; по-третє, заохочувати учнів висловлювати свою думку; по-четверте, звернув увагу на засміченість моєї мови русизмами й порадив дбати за її чистоту. З часом переконався у їх мудрості і в роки педагогічної діяльності прагнув позбутися цих недоліків.

Повною несподіванкою стало залучення Борисом Михайловичем нашого курсу до виготовлення об'ємних посібників з історії з будь-яких матеріалів: пластиліну, дерева, металу, соломи та ін. Одну частину проєктів для виготовлення запропонував він, іншу – студенти, більшість з яких сприйняли цю ініціативу на «ура». Складніші об'єкти створювалися 2-3-ма студентами, простіші – 1-м. Після завершення цієї роботи було зроблено виставку й оцінено кращі творіння. Оскільки в мене ніколи не було хис-

ту до конструювання й майстрування (руки не туди стояли), то допоміг мені виготовити віадук (не пам'ятаю конкретно який) часів Римської імперії друг (уже покійний нині – Царство Небесне його душі) Володимир Скопечкий, дякуючи котрому отримав четвірку, якою був дуже задоволений. З часом, уже працюючи викладачем, скористався ідеєю Бориса Михайловича щодо створення посібників руками студентів, яких активно залучав і залучаю тепер до виготовлення різноманітних карт, схем, діаграм, таблиць тощо.

Щодо рис його вдачі, що спостеріг такі:

- схильність до усамітнення – не помічав його активного спілкування з колегами на перервах чи після занять;
- невелемовність – склалося враження, що уникав розмов, які не торкалися його фаху;
- сухість у стосунках, особливо з нами – студентами;
- надзвичайна скромність;
- добропорядність;
- відповідальність;
- попри суворий і дещо насурмлений зовнішній вигляд, відзначався, як не дивно, м'якосердістю й «дитячою» душевною вразливістю: рідко коли підвищував голос на студентів, котрі порушували дисципліну, не погрожував їх карати. А зауваження робив вибачливою інтонацією й тільки мовчки ображався, якщо вони ігнорувалися. І при цьому не знаю випадків, коли б Борис Михайлович помщався на іспитах тим із них, хто дозволяв собі (були й такі) огризатися, демонструючи неповагу до нього як до викладача і старшої за віком особи;
- виняткові чесність і справедливість у відносинах зі студентами.

Роблячи підсумок, зазначу, що він не належав до грона улюблених мною викладачів. Попри це у моїх очах на час завершення навчання в інституті, бачився чудовим фахівцем, зразком людської порядності, чесності й скромності; водночас відлюдником («людиною у футлярі») і занадто м'якотілим (слабохарактерним?).

Образ Бориса Кушніра очима колеги

З осені 1970 р. почав спілкуватися з ним уже як зі своїм колегою по роботі на історичному факультеті. Й упродовж десяти років (включно до 2001 р.), внаслідок співпраці в одному колективі, особистих розмов, отримуваної щоправда скупі інформациї з вуст осіб, які перебували у приязних стосунках з Борисом Михайловичем, про його минуле життя, з опублікованих уже в ХХІ ст. нарисів про нього й зроблених інтерв'ю місцевій пресі, в мене поволі, однак неухильно, викристалізовувався його образ в багато чому істотно відмінний від попереднього. Так, суттєво збагатилися існуючі уявлення щодо рівня професіоналізму, який постійно вдосконалював. Довелося побувати не на одній лекції, не на одному семінарі чи практичному занятті й навіть не на одному шкільному уроці. Щодо останніх, то він, як факультетський методист, вдався до практики проведення відкритих уроків у школах міста (особливо багато у школі №15), на які запрошував нас – ке-

рівників педпрактики студентів. Їх відвідували також учителі, студенти, представники міністерства України¹.

Зрозуміло, що лекції, семінари й практичні заняття тепер проводилися на якісно вищому теоретичному й методичному рівні, ніж це я спостерігав під час навчання. Став жорсткішим до нерадивих студентів; значно рішучіше домагався від них виконання поставлених завдань й спромігся покласти край порушенням ними дисципліни. Але продовжував залишатися вразливим, як і раніше болісно сприймав (як образу?) прояви непослуху з їх боку.

Особливо позитивне враження справила на мене його методика проведення уроків. На них він змінювався, перевтілюючись як артист на сцені, в іншу свою іпостась: виглядав ініціативним, енергійним, владним, упевненим й дуже динамічним; голос ставав гучнішим і чистішим (гугнявість майже не проявлялася) і, що особливо важливо, набував емоційного забарвлення; повністю володів увагою учнів, що дозволяло підтримувати їх постійний інтерес до власної участі у цьому таїнстві пізнання минулого. І ще один дуже важливий штрих до панорами уроку: вчитель навчав учнів історичному мисленню, аналізувати події й процеси, висловлювати власні судження, робити висновки тощо, іншими словами працював над формуванням з них особистостей. Не можна було не помітити, що Борис Михайлович не просто проводив урок як прекрасний педагог, він жив ним, творив його за образом власного розуміння ідеалу, якого прагнув досягти. І вбачав цей взірець у наступному: «Урок. У ньому весь учитель. Його ерудиція. Політ думки. Фантазія. Захопленість. Болі. Переживання. Уміння захопити дітей, повести їх незвіданим полем інтересу. Урок випромінює всі гами веселки: знання, духовність, розвиток»². Сформульовано напролюдно точно, чітко, ясно, одним словом, як на мій погляд, геніально!

І тільки у похилому віці я нарешті збагнув, що Борис Михайлович був учителем від Бога, це було покликанням ества його Душі, яке осягнув ще у дитячому віці! Адже у 6 років він пообіцяв сусідці, що «стане вчителем» і, як слушно спостеріг О. Завальнюк, «був цьому вірним усе життя» (виділено мною – В. С.)³. Чи не тому слухняний син, закінчивши семирічку, пішов супроти волі батька продовжувати навчання у Кам'янець-Подільському медичному технікумі й утік до дядька в Чуднові, де закінчив восьмирічку. А після завершення навчання у Кам'янець-Подільській 59-ій залізничній середній школі (тепер гімназії) 1939 р. поступив наступного року на історичний факультет Вінницького педінституту. Проте потрапив, внаслідок мобілізації до армії, а відтак довелося пережити жахливі для нього особисто події (про них оповім нижче) другої світової війни. Попри це не зрікся мрії: після її завершення спочатку закінчив Кам'янець-Подільський учительський інститут, а згодом, працюючи учителем у сільських школах Волині, заочно – історичний факультет Вінницького педінституту й влаштувався на роботу вчителя у Жванецькій середній школі⁴.

Й саме у ній розкрився таланти учителя-новатора, котрий сповна віддавав серце й душу сумлінно обраній професії – насампе-

ред учням. Так, чи не вперше у Хмельницькій області 1957 р. створив шкільний історико-краєзнавчий музей; захопившись вивченням історії краю, започаткував функціонування краєзнавчого гуртка, залучаючи до активної краєзнавчої роботи учнів; мабуть-таки став одним із піонерів учительської корпорації СРСР започаткування традиції проведення з учнями історико-пізнавальних експедицій-мандрівок протяжністю у сотні і тисячі кілометрів. Їх географія і щорічна частота не можуть не вражати. «Здійснювалися походи по Хмельницькій області (1957); на межі чотирьох областей (Хмельницька, Чернівецька, Тернопільська, Івано-Франківська (1958), – перелічує О. Завальнюк, – в Карпати (1960), місячні подорожі по Дніпру (1959), Волзі (1961), Валдаю (1962). У цих походах і подорожах учні знайомилися з історичними пам'ятками, подіями, зустрічалися із цікавими людьми...»⁵.

Так ось, аналіз його надзвичайно активної багатогранної педагогічної діяльності, особливо у сфері взаємовідносин з учнями, повністю спростував моє студентське уявлення про нього як відлюдника й «людину у футлярі», оскільки такий тип інтроверта ніколи б не проводив увесь вільний (позаурочний) час і відпустки у співпраці з колегами і дітьми. Окрім цього, довелося кілька разів побувати з ним у неофіційних зібраннях колег і близького йому кола осіб, де, на моє превелике здивування, спостеріг Бориса Михайловича зовсім в іншому образі: без нахмуреності на обличчі, усміхненого, у доброму гуморі, уміючого пожартувати, проголосити оригінальний тост, доречно і влучно вживати народні прислів'я й приказки. Одним словом бачився людиною, якщо не життєдіальною, то в усякому випадку і не понурою. А після тривалих роздумів збагнув, що його природженим еством власне була друга іпостась, а перша – це разуючий карб на його вдачі жакхівих (нелюдських) подій, пережитих у роки війни.

Сам Борис Михайлович ніколи нікому ґрунтовно не розповідав про цей шмат власного життя, уникав розмов про них (можливо, за винятком кола рідних і дуже близьких друзів). Тому маємо лише крихти інформації зафіксованих у його невеликих спогадах (на жаль, мені не довелося ознайомитися з ними) й інтерв'ю місцевим журналістам. Відомо, що 1940 р. його частина, де він служив, вступила на терени Литви й розташовувалась в м. Йонава, а згодом її перекинули до німецького кордону. З 22 червня уже брав участь у званні молодшого лейтенанта в боях проти німецьких підрозділів. В одному з них зазнав поранення й контузії. Потрапивши до полону, спочатку перебував у концентраційному таборі у литовському Каунасі, пізніше – у німецькому Захсенхаузені.

Унаслідок браку інформації неможливо встановити хронологію подальших подій його життя. Відомо, що зробив дві спроби втекти з табору, які зазнали невдачі⁷. Ні для кого не є таємницею, що німці дуже жорстоко карали за такі вчинки. І можна тільки уявити, яких мордувань довелось йому зазнати і як спромігся їх винести. Окрім цього перехворів на тиф і ще на одну невідому «важку хворобу»⁸. Неймовірно дошкуляли виснажлива важка праця й хронічне голодування. За визнанням Бориса Михайловича,

«Полонені з інших країн через організацію Червоного Хреста отримували постилки, вісточки від своїх родин. А ми з жалем дивилися на ті нехитрі дари й навіть листа не могли відправити до дому. Зі мною поруч на нарах лежав француз. Він був цивільним стоматологом. Всі працювали дуже тяжко, годували нас бідно, якоюсь недовареною бруквою. Згодом цього француза визволив Червоний Хрест, включивши до своєї місії»⁹.

І так судилося Божим провидінням, що згодом саме він став його рятівником від смерті. Річ у тому, що «багато в'язнів спадали з сил, пухли з голоду, були приреченими на смерть. Не уникнув цієї гіркої долі і Борис Кушнір. Настав день, коли його змарнілого й худючого вишикували в шеренгу перед комісією представників від Червоного Хреста, аби за їх висновками (чи здатний до праці?) ще живих повести у крематорій. І диво! Французький стоматолог, який працював від місії Червоного Хреста, упізнав Бориса. Він узяв його за руку, вивів із загальної шеренги та пояснив, якщо цьому чоловікові дати подвійну порцію брукви, він ще може довго працювати. Так француз порятував Бориса від неминучого спалення в крематорій»¹⁰. Залишившись у живих він продовжував мріяти вирватися з концтабору на волю. І на початку лютого 1945 р., знову ризикнувши життям, наважився на третю спробу втечі з нього, що виявилася успішною. Спромігся діратися до розташування передових підрозділів Першого Українського фронту. Приховавши (невідомо з яких міркувань) офіцерське звання, влився рядовим до складу бійців радянської армії. Розпочав службу у складі мінометної роти, з якою взяв участь у боях на півдні Німеччини та за визволення Праги¹¹.

Це вкрай стислий і сухий перелік основних фактів буття Бориса Михайловича упродовж 1941–1945 рр. – Людини справді з великої літери. Перебуваючи у постійній смертельній небезпеці втрати власного життя, проявив вражаючі мужність, цілеспрямованість і волю у досягненні мети – гідно витримати важкі удари долі й вирватися на свободу. Навіть далеко не всі сміливі і вольові особи, дбаючи про збереження життя, не наважувалися б тричі (!!!) спокушати долю, вдаючись до втеч, не кажучи вже про полохливих чи пересічних осіб. Читаючи курс «Нової історії країн Азії та Африки», ґрунтовно ознайомився зі змістом основних принципів «Бусідо» – «Кодексу самурайської честі», а відтак маю підстави стверджувати, що така поведінка Бориса Михайловича зробила б честь кожному справжньому самураю. Адже його мужність – це не прояв якогось одноразового вчинку (історія знає чимало фактів, коли страх за життя спонукав навіть боягузів у тих чи інших критичних ситуаціях проявляти героїзм), а майже чотириохрічне протиборство з добре налагодженим механізмом німецького концтабірного життя в'язнів, у якому переміг. Це подвиг, який за інших обставин, міг стати сюжетом для есе, нарисів, книг, кінофільмів.

Ніхто ніколи не зможе об'єктивно з'ясувати масштаби впливу цього протистояння на його психологію, ментальні установки й шкалу цінностей. Тим паче я, котрий не є психологом і не перебував у приятних стосунках з ним. Можу тільки дуже приблизно

припустити, що його ество, інтуїтивно рятуючи своє буття, на рівні підсвідомості виковувало духовно-психологічний панцир самозахисту. Складовими якого стали: жорсткий контроль прояву своїх міркувань й емоцій, мовчазність, замкнутість у стосунках з іншими особами, виключне покладання надій на власні сили, гіпертрофована віра у них як засіб досягнення мети сформульованої у тих чи інших ситуаціях, яка таїла потенційну загрозу трансформування у прояви впертості тощо.

За обставин повернення до цивільного життя у повоєнний період у демократичному суспільстві вони могли б пом'якшитися або і зовсім зникнути. Проте потрапив у цупкі «обійми» комуністичного тоталітаризму, який мало чим різнився від нацистського. І він швидко це відчув на власній «шкурі», уже працюючи у Жванецькій колі. Так, під час виборів у графі «національність» навпроти його прізвища «проставляється» категорично – канадець, а дільничний міліціонер наглядає за «іноземцем». Виставляються безпідставні звинувачення, виклик, хоч і був безпартійним, на бюро райкому партії¹². За влучним висловом О. Завальнюка, «недремне око»¹³ стеження продовжувало наглядати за його діяльністю і в наступні десятиріччя. Наприклад, у 70-х рр. Борис Михайлович запровадив на факультеті вивчення студентами «генеалогії свого роду», (а в Україні проводилася нова хвиля боротьби з «українським буржуазним націоналізмом», що супроводжувалося репресіями проти науковців (О. Апанович, М. Брайчевський, Я. Дзира, О. Компан, Ф. Шевченко й ін.) під час виступу на одній з наукових конференцій виступав з доповіддю про їх досягнення, «із залу пролунав голос: «Та ви знаєте, а може ті предки служили у С. Петлюри?»». А відтак «на певний час дослідження цієї проблеми загальмовувалося, але згодом відновилося»¹⁴.

Відчуваючи недовіру і підозрілість з боку владних і партійних органів влади, маючи уявлення про величезні репресії комуністичного тоталітаризму кінця 20–40-х рр. й добре знаючи не зі слів й оповідей про сутність концентраційних таборів, він не скинув свого панцира. Позбувався його частково тільки у колі рідних і близьких друзів, а також у спілкуванні з учнями – дітьми, від яких не очікував небезпеки. І до його честі не запобігав перед владою, не каювся, не плазував, не принижувався і не перефарбовувався у її вірного соратника, а залишався самим собою, зберігаючи власну шкалу моральних і духовних цінностей. І саме в цьому вбачаю його велику мужність Людини з чистою совістю і твердих принципів. У цьому відношенні, я на мій погляд, показовою може слугувати історія із написанням ним тексту дисертації та відмову від її захисту. Для абсолютної більшості із нас – викладачів факультету 70-х – початку 80-х рр. – її зміст і причини незавершення дисертаційного процесу залишилися утаємниченими. Правду знали лише проф. Леонід Коваленко (завкафедри загальної історії) та Іон Винокур (завкафедри історії СРСР і УРСР), але вони про неї ні з ким не ділилися, маючи, вочевидь, для цього певні підстави. Тому виникали і поширювалися різні чутки. Їх аналіз дозволив мені висловити такі припущення, які можуть виявитися хибними, адже тексту дисертації та відгуків особисто не читав!:

- швидше всього її тема була присвячена (чи тісно пов'язана) з'ясуванню проблеми ролі історичного краєзнавства (краєзнавчої роботи) у формуванні почуттів любові до Батьківщини учнівської молоді;
- була відвезена для обговорення на якусь із кафедр педагогіки й методики викладання історії одного з московських ЗВО чи дослідницьких інститутів у галузі педагогіки;
- під час обговорення йому висловили ряд побажань й істотних зауважень, які, окрім власне методичних аспектів, могли містити закиди, що автор основну увагу приділяв використанню матеріалу з української історії, ігноруючи російський та інших «братських» республік СРСР. А відтак поставили вимогу суттєво переробити зміст роботи.

Повернувшись з Москви, розповів названим вище колегам про наслідки обговорення й засвідчив відмову вносити до її змісту озвучені корективи. Якщо так, то можна припустити, що вони обидва схилилися його пошукати компроміс, але Борис Михайлович не пристав на цю пропозицію. І мабуть тому, аби уникнути спекуляцій навколо «українофільства» автора дисертації (а серед викладачів педінституту були й українофоби та борці з «націоналізмом») й вберегти його від шельмувань, добропорядні А. Коваленко та І. Винокур обрали тактику замовчування справжньої причини відмови Бориса Михайловича від захисту дисертації.

А він насправду був щирим патріотом України, хоча, зрозуміло, приховував це аж до кінця 80-х рр. – часу активної лібералізації політичного життя в країні. Любов до неї, її історії «пробивалася» через панцир у формі дбання про чистоту української мови, якою виключно послуговувався в освітньо-виховному процесі й спонукав до цього студентів, захопленні краєзнавством, плеканні в учнів і студентів почуттів поваги до рідної землі та її минулщини, залученні останніх до вивчення топонімії поселень, в яких вони проживали, та «генеалогії свого роду», розробці шкільної програми і методичних порад вивчення історичного краєзнавства, публікації методичного посібника «Вивчення історії Хмельниччини в школі» (1970) та ін.¹⁵ Всіляко підтримував діяльність партійного осередку «Народного Руху України», що утворився 1989 р., який домагався утворення незалежної України, брав участь у подіях Помаранчевої революції, що відбувалися у Кам'янці-Подільському (мітингах, демонстраціях, приходив до створеного у місті помаранчевого містечка тощо).

Не можемо обійти мовчанкою складного і не до кінця з'ясованого для себе наступного болючого питання: чому Борис Михайлович, як на моє переконання, один з найобдарованіших учителів-практиків й найфаховіших викладачів у ЗВО методики викладання історії свого часу в Україні так і не спромігся стати «володарем» студентських душ, їхнім улюбленцем, учителем життя (гуру, сенсеєм)? Хоча з часом (через 5-10 років) ті з випускників, котрим випало працювати учителями, почали усвідомлювати важливу значимість і професійну цінність висловлюваних ним

під час лекцій і семінарських занять суджень, теоретичних положень, порад, критичних зауважень, які торкалися методики організації і проведення уроків та виховних заходів. Тому під час традиційних зустрічей (1 раз на 5 років, на які Борис Михайлович майже не ходив) висловлювали на його адресу щиро вдячність за уроки професійної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності. Вважаю, що свою роль зіграли кілька наступних чинників:

- природний – далеко не кожен учитель від Бога може трансформуватися у викладача від Бога і навпаки; все-таки набір здібностей і талантів для вчителя і викладача у багато тому істотно відмінний;
- деформаційний вплив концтабірного життя з усіма жахами і постійним привидами смерті, подих якої відчувався щодня, що сформували згадуваний уже духовно-психологічний панцир самозахисту. І якщо на любимій роботі у школі з учнями він знімав його й останні вбачали у ньому вимогливого, але добросердечного вчителя-батька, а він, не маючи сім'ї і своїх дітей інтуїтивно переносив на них свої нерозділені батьківські почуття, то у педінституті панувала принципово інша атмосфера, що спонукала перебувати у панцирі, а замість учнів доводилося мати справу з дорослими людьми, деяким з них уже було 30 і більше років, котрі вимагали до себе абсолютно іншого ставлення ніж учні. На превеликий жаль, Борис Михайлович, в силу невідомих причин, далеко не відразу збагнув це і продовжував дотримуватися шкільної методики дріб'язкової опіки і контролю, що обмежували їх свободу і породжували роздратування;
- різка зміна власного фахового і громадського статусу у мікросоціалній групі. Якщо у Жванці, як талановитий учитель-новатор й улюбленець учнів користувався у громаді абсолютним авторитетом і повагою серед учительської спільноти Кам'янець-Подільського району (не випадково «упродовж тривалого часу» очолював «методичне об'єднання вчителів історії району»¹⁶), то у викладацькому колективі історичного факультету слід було розпочинати з нуля. У ньому, як і у колективі ЗВО в цілому, насамперед цінувався науковий доробок: праці, наукові ступені і звання, а педагогічна майстерність (методика) читання лекцій і проведення семінарів вважалась більш другорядною справою. Схиляний вважати, що для 44-річного талановитого і шанованого педагога це виявилось неприємним «сюрпризом» і на деякий час вибило зі звичного ритму життя. Спроба захистити дисертацію також зазнала невдачі. Можливо й відчував розчарування, але ніколи цього не показував і не засвідчував, а постійно працював. А відтак безсумнівно викристалізовувався в одного з найфаховіших викладачів-методистів історії у ЗВО України.

Долаючи видимі й невидимі для людського ока труднощі, мужньо ніс свій Хрест правдолюба, скромної, надзвичайно порядної і чесної Людини, важкої праці педагога, котрий щиро ділився зі студентами таємницями фахової майстерності, докладаючи

максимуму зусиль аби вони стали в майбутньому професіоналами з великої літери, прищеплював любов до України. І коли помітив, що не може через вік так ефективно працювати як звик, мав мужність, не чекати натяків, що пора вже йти на заслужений відпочинок, 2001 року власноручно написав заяву про звільнення з роботи за власним бажанням. Я нерідко задумувався чи не зробив він помилки, змінивши улюблену працю вчителя? Певний, що ні! Саме він підняв на дуже високий рівень навчання методики викладання історії в школі й організацію проведення педагогічних практик, став ініціатором вивчення краєзнавства та ін. і найголовніше – передав частину своєї світової душі, любові до фаху і професіоналізму, мужності нам – тисячам студентів, котрих навчав чесності, порядності, принциповості, любові до учнів, самоповаги й залишатися у скрутних обставинах собою і не лукавити. І насамкінець – докори сумління спонукають мене попрохати вибачення у безсмертної Душі Бориса Михайловича за те, що далеко не завжди розумів його, за те, що ми сучасники – так і не спромоглися належним чином поцінувати його заслуги перед нами і суспільством. Вочевидь така гірка доля більшості праведників, котрі, за словами Ісуса Христа, становлять собою «сіль землі».

Примітки:

1. Завальнюк О. М. Борис Михайлович Кушнір // Кам'янець-Подільський державний університет в особах. Кам'янець-Подільський: Оіум, 2003. Т. 1. С. 267-268.
2. Цит. за: Завальнюк О. М. Назв. пр. С. 268.
3. Там само. С. 262.
4. Там само. С. 262-264; Будзей О. Повороти долі Бориса Кушніра: URL: http://irbis-nbuv.gov.ua>cgjirbis_64 (дата звернення: 5-6.08.2021); Гординчук М. Його роки – наше багатство: URL: <https://klyuch.com.ua/articles/person/yogo-roky-nashe-bagatstvo>. (дата звернення: 5-6.08.2021).
5. Завальнюк О. М. Назв. пр. С. 265
6. Будзей О. Назв. пр.; Гординчук М. Назв. пр.
7. Гординчук М. Назв. пр.; Завальнюк О. М. Назв. пр. С. 263.
8. Завальнюк О. М. Назв. пр. С. 263.
9. Цит. за: Гординчук М. Назв. пр.
10. Гординчук М. Назв. пр.
11. Будзей О. Назв. пр.; Гординчук М. Назв. пр.
12. Завальнюк О. М. Назв. пр. С. 266.
13. Там само. С. 269.
14. Там само.
15. Там само. С. 269-270.
16. Там само. С. 266.

Отримано 30.08.2021 р.

**ВETERAN I ПОДВИЖНИК КРАЄЗНАВЧОГО РУХУ
НА ПОДІЛЛІ-ХМЕЛЬНИЧЧИНІ БОРИС МИХАЙЛОВИЧ КУШНІР
(50-ті рр. ХХ — початок ХХІ ст.)**

У статті розглядається подвижницька науково-методична діяльність Бориса Кушніра на ниві відродження і розвитку в освіті Хмельниччини краєзнавчого руху та історичного краєзнавства від 50-х рр. ХХ ст. до початку ХХІ ст. під кутом зору багаторічної співпраці з ним автора цієї публікації.

Ключові слова: Хмельниччина, с. Жванець, Борис Михайлович Кушнір, школа, історичний факультет, історичне краєзнавство, регіональні дослідження, подорожі, методичні рекомендації.

На жаль, Борис Михайлович Кушнір, науковець-історик, педагог від Бога, учитель учителів, знаний новатор у методиці навчання історії, письменник, публіцист, відомий подвижник і ветеран краєзнавчого руху на Хмельниччині, почесний член Центру дослідження історії Поділля Інституту історії України НАН України при Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, відійшов у вічність 3 червня 2020 р. на сотому році свого життя, але так і не відзначивши свій 100-річний ювілей, до якого він задовго готувався.

Його передовий досвід у галузі шкільного і вишівського історичного краєзнавства, методики викладання історії вивчався, узагальнювався і поширювався серед освітян України ще наприкінці 1950-х – на початку ХХІ ст.¹, життєвий шлях та творчі надбання аналізували й оцінювали в публікаціях його учні і послідовники О. Завальнюк², автор цих рядків³, популяризували в періодиці журналісти. Важливим джерелом здобуття відомостей про Б. Кушніра стали опубліковані власні книги «По рідному краю» (1958)⁴, «Ранок стрічаємо в дорозі» (1965)⁵, «Невторованими стежками» (1987)⁶ та інші, які носять автобіографічний характер. Згадані та інші використані джерела дозволяють створити узагальнююче дослідження про внесок Бориса Кушніра у розвиток краєзнавства на Хмельниччині.

Доля звела мене – студента-першокурсника історичного відділення Кам'янець-Подільського державного пединституту з Б. Кушніром влітку 1965 р. під час проведення археологічної експедиційної практики під керівництвом І. Винокура, що досліджувала черняхівське поселення в околицях с. Ружичанки поблизу м. Хмельницького. Помічником керівника розкопок був новий викладач кафедри історії Борис Михайлович. Тоді І. Винокур нам пояснив, що Б. Кушніра запросили на роботу на факультет, як талановитого педагога, дослідника, вчителя історії із Жванецької сільської школи на Дністрі. А вже з наступного курсу навчання він став викладати методику історії, краєзнавство та керувати проведенням педагогічної практики, в тому числі і моєї, й таким залишився на істо-

ричному факультеті до виходу на пенсію в 2001 році. У 1980-ті роки Борис Михайлович у мою бутність деканом факультету працював заступником декана й багато зробив для відкриття кабінету методики навчання історії та краєзнавства, кабінету навчальних посібників, домігся того, щоб під час педагогічної практики студентів третього-четвертого курсів, кожен викладач-методист і навіть декан факультету для зразку і запозичення досвіду подавали практикантам у школі власні відкриті уроки.

Проте повернемося трохи в минуле. Почнемо з того, що фронтовик Б. Кушнір прийшов з війни і в 1946 р. продовжив здобуття вищої історичної освіти у Кам'янець-Подільському державному вчительському інституті, яку завершив заочно у Вінницькому педагогічному інституті. Коли ж Борис Михайлович упродовж 1956–1965-х рр. став учителювати в середній школі у селі Жванець Кам'янець-Подільського району, начальником Хмельницького обласного управління освіти працював палкий прихильник відродження краєзнавства, згодом відомий український вчений С. Бабишин. Саме він першим в області видав краєзнавчу книгу «Путівник по визначних місцях (Хмельницька область)» (1958)⁷, зобов'язав обласний інститут удосконалення вчителів розробити програму вивчення місцевої топоніміки і впровадити її в шкільну освіту, згодом опублікував власний навчальний посібник «Топоніміка в школі (Хмельницька область)» (1962)⁸ й усіляко заохочував і підтримував впровадження краєзнавства в навчальні заклади, залучав учителів до створення учнівських краєзнавчих гуртків, пошукової і екскурсійної роботи, до створення краєзнавчих музеїв, організації екскурсій і мандрівок учнів по історичним місцям Хмельниччини та України⁹. Все це потрапило на благодатний ґрунт творчої натури Б. Кушніра, цілком його захопило. Щоб зацікавити учнів школи історією малої Батьківщини, вчитель запровадив краєзнавчі уроки, факультативні заняття з історії рідного краю, заснував історичний гурток, який діяв у позанавчальний час, розбудувався і перетворився у відоме на всю Україну учнівське товариство «Юний історик»¹⁰. Разом з гуртківцями Борис Михайлович став ретельно обстежувати околиці Жванця і так звану «Лису гору», де біля її підніжжя на лівому березі Жванчика притоки Дністра, а згодом біля с. Цвіклівці виявив пізньотрипільське поселення другої половини III тис. до н.е. Це відкриття настільки зацікавило Інститут археології АН України, що він надіслав сюди багаторічну наукову експедицію на чолі з кандидатом історичних наук Т. Мовшею¹¹. Старшокласники активно залучалися до розкопок, старанно проходили свою першу археологічну практику.

До краєзнавчих новацій Б. Кушніра варто віднести організацію школярів на пошуки етнографічних і фольклорних матеріалів, зібрання записів спогадів селян про історичне минуле, події Другої світової війни, відомих уродженців і земляків. А щоб краще зберегти пам'ять про рідне село і Кам'яниччину, Борис Михайлович запровадив ведення багаторічного щоденного «Літопису села Жванець» й, таким чином, став творцем винятково важливого історичного дже-

рела для майбутніх дослідників¹². Й до кінця свого життя він домагався того, щоб в установах, підприємствах, організаціях, містах і селах велися такі літописи, всіляко пропагував їх, надавав методичну допомогу тим, хто взявся за цю конче важливу справу.

Зібрані гуртківцями численні старожитності по селам, нивам і подільським товтрам Кам'янецьчини стали основою створення і відкриття в 1957 р. першого в регіоні у післявоєнний час сільського шкільного історико-краєзнавчого музею, про який широко писалося в тодішній періодиці, якому наслідували інші освітні заклади Хмельниччини і який успішно функціонує й досі¹³. Нині в експозиції музею почесне місце займає постать Б. Кушніра.

Борис Михайлович належав до тих новаторів, який чи не перший в області започаткував і розвинув з кінця 1950-х рр. шкільний туризм. Долаючи чиновницькі перепони та інші труднощі, шукаючи спонсорів, Борис Михайлович щорічно організовував і здійснював екскурсійно-туристичні подорожі учнів школи спочатку до Хотина, Кам'янця-Подільського і по Кам'янецьчині, потім по Хмельниччині (1957), по межі чотирьох областей (Хмельницька, Чернівецька, Тернопільська, Івано-Франківська) (1958), далі по Дніпру (1959), в Карпати (1960), по Волзі (1961), Валдаю (1962) й добрався до Байконура. Юні мандрівники побували на Чернечій горі, де похований Тарас Шевченко, на Бородинському полі, на місці приземлення першого у світі космонавта Юрія Гагаріна... Під час подорожей, хід яких детально описав Борис Михайлович у своїх книгах «По рідному краю», «Ранок стрічаємо в дорозі», учні виконували дослідницькі завдання, займалися пошуками земляків й визволителів Жванця у 1944 р., зустрічалися з цікавими людьми¹⁴. Такого розмаху повчального туризму нинішні школи України можуть тільки позаздрити.

Краєзнавчий і мандрівний досвід Б. Кушніра швидко поширився по Україні. Його послідовниками стали вчителі історії М. Євтушок з смт. Острополя Старокостянтинівського, К. Терещук з с. Коськів Шепетівського, М. Підкуймуха з с. Велика Яромирка Городоцького районів, Б. Тур з м. Заліщики, що на Тернопільщині, й чимало інших, які також долучилися до відродження краєзнавства у 50-ті – на початку 60-х рр. ХХ ст.

Педагога-новатора і дослідника Б. Кушніра у 1965 р. запросили працювати на історичний факультет Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту й відкрили новий важливий етап його життя і творчості. Викладаючи 36 років в інституті (університеті) до 2001 р., він пройшов шлях від лаборанта-археолога до старшого викладача, заступника декана історичного факультету, провідного історика-методиста і науковця й ніколи не полишав як зв'язку зі школою, так і занять краєзнавством. У 1964 р. Борис Михайлович став членом новоствореного Хмельницького обласного історико-краєзнавчого товариства, активним учасником I (1965), II (1968), III (1970), IV (1974), V (1979), VI (1985), VII (1987), VIII (1990), IX (1995), X (2000), XI (2004), XII (2007) і XIII (2010) відомих Подільських наукових історико-краєзнавчих, а також I–V (1981–1989) Подільських географічно-краєзнавчих та інших

науково-практичних конференцій, що проводилися в Кам'янець-Подільському університеті та інших місцях, брав участь і доповідав на міжнародній конференції до 100-річчя еміграції українців до Канади (1991), Першому світовому конгресі гуцулів (1993), міжнародній конференції до 250-річчя загибелі Олекси Довбуша (1995), на Другому всесвітньому з'їзді писанкарів (2002) й ін., на яких він славив Україну та її землі, як історик і етнограф.

На цих наукових зібраннях Б. Кушнір часто виступав з важливими теоретичними новаціями та історіографічними доповідями з різних аспектів краєзнавчого дослідження Поділля в минулому і на перспективу. Про це свідчать опубліковані у збірниках матеріалів згаданих конференцій такі його доповіді, як «Історичне краєзнавство у вузі»¹⁵, «Товариство «Юний історик» в умовах сільської школи»¹⁶, «Економіка Поділля у дослідженнях науковців»¹⁷, «Історична географія Поділля: основні проблеми»¹⁸, «Основні перспективи дослідження етнографії Поділля»¹⁹, «Мікротопонімія як джерело вивчення історії краю»²⁰, «Українізація культурно-освітнього життя на Хмельниччині в 1917–1920 рр.»²¹ та ін. Водночас Борис Михайлович у своїх виступах на конференціях прагнув повернути суспільству забуті або політично репресовані постаті вчених істориків, які були уродженцями Хмельниччини або своєю працею і творчістю зв'язані з нею.

Таким чином, він першим увів в історіографію Поділля нові автобіографічні матеріали та творчу спадщину уродженця м. Проскурова (нині м. Хмельницький) доктора історичних наук, професора Московського університету імені Михайла Ломоносова Б. Каффенгауза (1894–1969), який був відомим джерелознавцем²², подав характеристику діячу Української революції 1917–1921 рр., професору Кам'янець-Подільського державного українського університету В. Біднову²³, пропагував діяльність Ю. Сіцінського²⁴ та ін.

Як історик-краєзнавець, Борис Михайлович брав участь у створенні в 1964–1971 рр. тому «Історія міст і сіл УРСР. Хмельницька область» і вмістив у ньому розгорнутий нарис про рідний Жванець, в якому широко використав матеріали власних багаторічних досліджень цього села²⁵.

Науковець залишив помітний слід в етнографії, якою почав займатися ще в Жванці. Описи народного побуту та зразки фольклору яскраво подані Б. Кушніром у його згаданих книгах «По рідному краю», «Ранок стрічаємо в дорозі», «Світлілося в хатині віконце»²⁶, «Неторованими стежками», а також у наукових етнографічних розвідках і статтях: «Духовна культура українських канадців на початку ХХ ст.»²⁷, «Заснули мальви біля хати»²⁸, «І писанка оранжево горить»²⁹ й ін. Крім того, Борис Михайлович активно популяризував творчість відомого українського фольклориста і лексикографа І. Гурина (1905–1995), який учителював у 1926–1929 рр. у Жванецькій школі і з яким він знався³⁰; знаного на всю Україну та її межами сучасного народного митця-умільця Івано-Франківщини Дмитра Пожоджука, з яким товаришував і доповідав про нього на Другому конгресі українських істориків (2003)³¹, став упорядником книги про нього³²; краєзнавця-етнографа, мецената і діяча

української діаспори в США Євгена Паранюка, з яким багато років дружив, писав про нього³³ і виступив організатором проведення у 2008 році в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка Міжнародних читань «Євген Паранюк: краєзнавець, дослідник української еміграції, меценат (До 85-річчя від дня народження)» та видання збірника матеріалів зібрання»³⁴.

Проте Б. Кушнір здійснив найбільший внесок, як один з першопрохідців в Україні, у розвиток методики викладання в середній та вищій школі історичного краєзнавства як навчальної дисципліни, був у цьому плані, у першу чергу, для освітян Поділля як наставник, порадник і впроваджувач інноваційних технологій. Працюючи на історичному факультеті, вже 1968 року Борис Михайлович опублікував «Методичні вказівки для вчителів історії по вивченню матеріалу про рідний край в курсі історії (VII клас)». Продовжуючи поглиблювати, удосконалювати і розширювати це видання, науковець-методист упродовж 1970–1973 рр. видрукував тиражем «Методичні вказівки до вивчення історії Хмельниччини (1900–1970 рр.)»³⁵, «Вивчення історії Хмельниччини в школі»³⁶ та «Факультативні заняття з історії Хмельниччини (методичні розробки з історичного краєзнавства для студентів та вчителів шкіл)»³⁷, які стали популярними у вчительському середовищі і сьогодні є раритетними виданнями, що зберігають свою актуальність, і після внесення до них корективів з врахуванням потреб сучасності, потребують свого перевидання. Водночас Б. Кушнір публікував чимало науково-методичних статей, в яких по-новаторському удосконалював свої методичні поради з історичного краєзнавства. До такого плану варто віднести статті науковця-методиста «До питання про вивчення історії Поділля в школі»³⁸, «Поділля в першій половині XIX ст. (матеріали для уроку історії в школі)»³⁹, «Вивчення природних умов Хмельницької області на уроках історії»⁴⁰, «Активізація учіння школярів на факультативних заняттях з історії Хмельницької області»⁴¹, «Кам'янець-Подільський історичний музей-заповідник і школи»⁴² та інші.

Водночас Б. Кушнір активно впроваджував історичне краєзнавство на рідному історичному факультеті і його досвід роботи в цьому плані широко вивчався викладачами-методистами інших вишів України. Борис Михайлович викладав цю дисципліну, а на тих курсах факультету, де її не вивчали, запровадив спецкурси і факультативні заняття й, таким чином, домагався не тільки прищепити студентам почуття любові до рідного краю, але й озброїти їх методикою навчання історичному краєзнавству учнів V–X класів загальноосвітньої школи. Для полегшення опанування студентами краєзнавчих тем Б. Кушнір видавав, наприклад, «Методичні рекомендації до спеціальних семінарських занять з історичного краєзнавства для студентів III курсу історичного факультету»⁴³.

Як відомо, Борис Михайлович понад 30 років організовував і керував на історичному факультеті педагогічною практикою студентів II–V курсів у школі і на цій стезі також зарекомендував себе на всю Україну як провідний методист-новатор. Ті студенти, які ретельно виконували методичні настанови Бориса Михайловича щодо ведення уроків, гурткової і виховної роботи з історії й після

закінчення факультету присвятили себе школі, нині з вдячністю і теплою згадують про нього, впроваджують його педагогічний досвід у практику своєї вчительської праці.

Хочу привести тільки один аспект організації педпрактики Борисом Михайловичем. Він завжди був прихильником активного використання студентами під час ведення уроків наочних навчальних посібників, ілюстративного матеріалу з історії. Як правило, школи навіть Кам'янця-Подільського, не кажучи про сільські, були бідні на навчальну наочність. Тому він увів у програму проходження студентами педагогічної практики обов'язкове виготовлення наочних посібників, використання їх на уроках історії, а наприкінці практики представляти ці зразки на факультетську виставку наочних. До них відносилися виготовлені студентами історичні карти, таблиці, хронологічні схеми, плани битв, портрети діячів тощо. Однак особливо цінувалися об'ємні навчальні посібники: макети знарядь праці первісних людей, давніх городищ, фортець, храмів, зброї, будинків, побутових речей, млинів, плугів і тому подібне, які виготовлялися, випилювалися, клеїлися студентами з дерева, пап'є-маше, картону, глини, металу, пластиліну, гіпсу та інших підручних матеріалів. Щоб навчити студентів створювати навчальну наочність, майструвати такі макети, за ініціати-ви Б. Кушніра були запроваджені на історичному факультеті спецкурс «Графічна робота на уроках історії» та спеціальна дисципліна «Виготовлення об'ємних навчальних посібників», які викладали фахівці цієї справи, обладнано шкільний кабінет історії. В середині 1970 р. на факультеті була виділена окрема аудиторія для обладнання постійно діючої виставки наочних посібників, яка щорічно поповнюється кращими зразками студентської творчості і функціонує в наші дні. Серед численних макетів-експонатів представлена велика група посібників, присвячених історії Поділля, Хмельниччині, історичному краєзнавству. Тут виставлені макети фортець Кам'янця-Подільського, Хотина, Меджибожа, храму-фортеці у с. Сутківці Ярмолинецького району, давньоруських городищ, трипільських поселень на Дністрі, Смотрицького каньйону, місцевих гончарних виробів тощо, які використовуються сьогодні для потреб навчального процесу факультету та шкіл міста. В цьому велика заслуга Бориса Михайловича.

Підсумовуючи все вище написане, ми відзначаємо, що Б. Кушнір, непересічна постать на ниві освіти, науки, краєзнавства і методики історії, прислужився Україні і, зокрема Хмельниччині, тим, що залишив яскравий слід у відродженні і розвитку історичного краєзнавства у загальноосвітній і вищій школі регіону у 1950-ті – 60-ті роки, завжди був в авангарді цього процесу, дослідником і популяризатором різних аспектів історії малої Батьківщини, наставником молодого покоління науковців і краєзнавців.

Сьогодні з нами вже не має надзвичайно скромного, приязного, товариського, вимогливого до всіх і до себе, інтелектуального Бориса Михайловича Кушніра. Нам залишається переосмислювати його творчу спадщину, зберігати його новаторський досвід у

викладанні історії, історичного краєзнавства, пам'ятати його подвижництво в краєзнавчому русі Хмельниччини та про всі його добрі справ. Вічна пам'ять нашому колезі, наставнику, другу!

Примітки:

1. Вивчаємо рідну Батьківщину. З досвіду роботи товариства «Юний історик» Жванецької СШ Кам'янець-Подільського району. Хмельницький, 1961; Лисенко М. М. Методика використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії СРСР. Київ, 1981. С. 30, 107-108; Хрущ Т. Кроки у майстерність // Світло шкільного дому. Київ, 1986. С. 224-227.
2. Завальнюк О. М. Борис Михайлович Кушнір // Кам'янець-Подільський державний університет в особах. Кам'янець-Подільський, 2003. Т. 1. С. 261-273.
3. Баженов Л. В. Поділля в працях дослідників і краєзнавців XIX-XX ст. Кам'янець-Подільський, 1993. С. 15, 76, 228, 262.
4. Кушнір Б. М. По рідному краю. Хмельницький, 1958.
5. Кушнір Б. М. Світанок стрічаємо в дорозі. Київ, 1965.
6. Кушнір Б. М. Невторованими стежками. Кам'янець-Подільський, 1987.
7. Бабишин С. Д. Путівник по визначних місцях (Хмельницька область) допомогу юним мандрівникам по рідному краю. Хмельницький, 1958.
8. Бабишин С. Д. Топоніміка в школі (Хмельницька область). Київ, 1962.
9. Баженов Л. В. Вказана праця. С. 101, 117.
10. Вивчаємо малу Батьківщину. З досвіду роботи товариства «Юний історик» Жванецької СШ Кам'янець-Подільського району.
11. Баженов Л. В., Баженов О. А. Хроніка археологічних досліджень Кам'янеччини (80-ті роки XIX – середина 90-х років XX ст.) // Кам'янеччина в контексті історії Поділля: наук. зб. Кам'янець-Подільський, 1997. Т. 1. С. 48.
12. Літопис села Жванець // Архів історико-краєзнавчого музею Жванецької середньої школи. 2011.
13. Кушнір Б. М. По рідному краю. С. 36.
14. Завальнюк О. М. Борис Михайлович Кушнір. С. 265.
15. VIII Подільська історико-краєзнавча конференція. Секція історії радянського періоду. Кам'янець-Подільський, 1990. С. 90-92.
16. Походи і екскурсії з учнями. Київ, 1964. С. 41-42.
17. Проблеми економічної географії Поділля: тези доп. наукової конференції. Кам'янець-Подільський, 1988. С. 3-5.
18. Проблеми історичної географії Поділля: тези доп. наукової конференції. Кам'янець-Подільський, 1982. С. 5-7.
19. Проблеми етнографії Поділля: тези доп. наукової конференції. Кам'янець-Подільський, 1986. С. 8-11.
20. Наукові праці історичного факультету Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту. Кам'янець-Подільський, 1996. Т. 2. С. 212-220.
21. Культура Поділля: історія і сучасність: матеріали другої науково-практичної конференції, присвяч. 500-річчю м. Хмельницького. Хмельницький, 1993. С. 291-294.
22. VII Подільська історико-краєзнавча конференція. Секція історії радянського періоду. Кам'янець-Подільський, 1987. С. 112-113.
23. Духовні витоки Поділля: творці історії краю. Матеріали Міжнар. науково-практич. конференції. Хмельницький: Поділля, 1994. С. 297-300.

24. Писанка. 1993. Ч. 3-4. С. 25-26.
25. Історія міст і сіл Української РСР. Хмельницька область. Київ, 1971. С. 324-332.
26. Кушнір Б. М. Світилося в хатині віконце. Кам'янець-Подільський, 2001.
27. Проблеми етнографії, фольклору і соціальної географії Поділля: Науковий збірник. Кам'янець-Подільський, 1992. С. 196-197.
28. Гуцульщина (Канада). 1994. Ч. 4. С. 27-30.
29. Дністер. Хотин, 1994. № 4, 5. С. 50-56.
30. Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наукових праць. Кам'янець-Подільський, 1998. Т. 1. С. 214-219.
31. Кушнір Б. М. Народне мистецтво у творчості Дмитра Пожоджук // ІІ Міжнар. науковий конгрес українських істориків «Українська історична наука на сучасному етапі розвитку». Київ; Нью-Йорк; Острг, 2005. Т. 1. С. 297-302.
32. Мистець Дмитро Пожоджук / упоряд. Б. М. Кушнір. Тернопіль, 2000.
33. Кушнір Б. М. Колисала доля радість і смуток // Край Кам'янецький, 2002. 15 жовт. С. 15; Кушнір Б. М. Євген Паранюк: життя і доля емігранта в ім'я України // Євген Паранюк: краєзнавець, дослідник української еміграції, меценат: матеріали Міжнар. читань. Нью-Йорк; Кам'янець-Подільський; Пряшів, 2009. С. 19-30.
34. Євген Паранюк: краєзнавець, дослідник української еміграції, меценат (До 85-річчя від дня народження): матеріали Міжнар. читань. Нью-Йорк; Кам'янець-Подільський; Пряшів: Оіюм, 2009. 152 с.
35. Кушнір Б. М. Методичні вказівки до вивчення історії Хмельниччини (1900-1970 рр.). Кам'янець-Подільський, 1970.
36. Кушнір Б. М. Вивчення історії Хмельниччини в школі. Кам'янець-Подільський, 1971.
37. Кушнір Б. М. Факультативні заняття з історії Хмельниччини (методичні розробки з історичного краєзнавства для студентів та вчителів шкіл). Кам'янець-Подільський, 1975.
38. Матеріали Другої Подільської історико-краєзнавчої конференції. Львів, 1968. С. 96-98.
39. Там само. С. 98-100.
40. Тези доп. науково-географічної конференції «Продуктивні сили і природа Хмельницької області». Кам'янець-Подільський, 1981. С. 90-91.
41. Тези доп. VI Подільської історико-краєзнавчої конференції. Секція історії радянського періоду. Кам'янець-Подільський, 1985. С. 55-56.
42. Музей і Поділля: Тези доп. наукової конференції, присвяч. 100-річчю Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника. Кам'янець-Подільський, 1990. С. 21-23.
43. Кушнір Б. М. Методичні рекомендації до спеціальних семінарських занять з історичного краєзнавства для студентів III курсу історичного факультету. Хмельницький, 1968.

В статтє рассматривается подвижническая научно-методическая деятельность Бориса Кушнера на поприще возрождения и развития в образовании Хмельниччины краеведческого движения и исторического краеведения от 50-х гг. XX в. до сегодня.

Ключевые слова: *Хмельниччина, с. Жванець, Борис Михайлович Кушнір, школа, історический факультет, історическое краєведєние, регіональные исследования, путешествия, методические рекомендации.*

Отримано 30.08.2021 р.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

УДК 37.015.311:37.011.3(477)»18/19»(043.3)

Ірина Кучинська
м. Кам'янець-Подільський

РОЗВИТОК ІДЕЙ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ СУСПІЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)

У статті акцентується увага на особливостях розвитку ідей виховання громадянськості в історії вітчизняної суспільно-педагогічної думки (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). Підкреслюється значущість сформованих ціннісних орієнтирів у процесі становлення громадянськості особистості.

Ключові слова: *виховання громадянськості, ідеї, особистість, ціннісні орієнтири, вітчизняна суспільно-педагогічна думка.*

Проблема виховання людини-громадянина все більше привертає увагу дослідників, зокрема соціологів, психологів, педагогів. Адже в умовах соціально-економічних перетворень в Україні ставляться нові вимоги до соціально-політичного, ідейного та морального потенціалу особистості, її готовності свідомо й активно сприяти позитивним соціальним зрушенням у країні. Педагогічна громадськість стоїть перед необхідністю вироблення ефективної моделі громадянського виховання з метою формування життєздатних, активних суб'єктів історичного процесу, здатних до перебудови суспільного життя, збереження і розвитку культури, зміцнення демократичних орієнтирів.

Проблема розвитку громадянського виховання в Україні знайшла певне відображення у науковому доробку вчених минулого (К. Ушинський, П. Юркевич, П. Куліш, М. Костомаров, М. Драгоманов, І. Франко, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Рубінштейн, С. Русова, Я. Мамонтов, С. Сірополко, Г. Гринько, В. Дурдуківський, С. Ананьїн, М. Скрипник, О. Залужний, А. Макаренко, В. Сухомлинський).

Ряд сучасних наукових досліджень присвячені висвітленню окремих положень організації громадянського виховання. Це, насамперед, дослідження історії становлення і розвитку громадянського виховання (Т. Завгородня, П. Ігнатенко, А. Крицька, Н. Косарева, В. Поплужний, М. Рагозін, Б. Ступарик); теоретичних засад формування громадянської культури учнів закладу середньої освіти (Р. Арцишевський, П. Вербицька, Н. Дерев'янка, В. Іванчук, О. Пометун, М. Шимановський); методики громадян-

ського виховання (Л. Архипенко, Ю. Завалевський, Т. Єлагіна, П. Кендзьор, А. Молчанова, К. Чорна); організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (О. Безпалько, І. Зверева, Г. Лактіонова); інтеграції соціальних впливів у виховному процесі (Н. Чернуха, Н. Ткачова); формування громадянських якостей особистості в умовах полікультурного суспільства (М. Рудь, Г. Філіпчук).

Метою статті є висвітлення пріоритетних ідей виховання громадянськості в історії вітчизняної суспільно-педагогічної думки (друга половина XIX – початок XX ст.).

Зазначимо, що характерною особливістю другої половини XIX ст. було виникнення громадівського руху, що прийшов на зміну поодинокій та розрізненій діяльності української інтелігенції попередніх років. Зауважимо, громади (напівлегальні осередки української інтелігенції, студентів, учнівської молоді), які впродовж півстоліття (друга половина XIX – початок XX століття) на демократично-патріотичних засадах проводили науково-просвітницьку, педагогічну й освітянську діяльність на користь українського народу, першими обґрунтували актуальність громадянського формування дітей і молоді в Україні. Громадівців, серед яких були В. Антонович, М. Драгоманов, М. Костомаров, П. Куліш, О. Кониський та інші, об'єднувала спільність думок й ідей щодо формування громадянських поглядів, любов до України, її мови, культури, історії. Зокрема, В. Антонович вважав, що соціальне життя формується згідно з провідною ідеєю народу, а також відповідно до рівня його свідомості, культури та освіти. Він був переконаний, що лише високий рівень освіти може сприяти найкращому втіленню провідної ідеї, в іншому випадку будь-які заходи будуть марними. На думку іншого відомого українця М. Драгоманова, школа, а саме українська школа, повинна була взяти на себе головні обов'язки щодо виховання громадянських поглядів дітей і молоді. Особливо наполегливо М. Драгоманов відстоював право української мови та літератури на життя («Литература и образование на Украине», 1874), високо оцінюючи їх значення для формування громадянськості. В опублікованій у 1884 році брошурі під загальною назвою «Вольный союз – Вільна спілка» М. Драгоманов визначив пріоритети національної програми, а саме: а) права людини і громадянина як необхідна умова особистої гідності і розвитку; б) самоврядування як основа для руху до соціальної справедливості. Цінними у громадянсько-освітянській діяльності цих діячів було те, що будуючи свою світоглядну концепцію у вибраній ними галузі на основі ґрунтовного вивчення й аналізу величезного вагомого джерельного матеріалу, у процесі широкомасштабного вивчення української історії, культури, мови, літературних пам'яток вони впливали тим самим на молодь глибокою освіченістю у сфері гуманітарного знання, високою компетентністю в досягненнях європейської науки, новітніх закордонних філософських течій і соціально-політичних теорій.

Вперше у другій половині XIX століття було звернено увагу вітчизняних мислителів на громадянськість як засіб досягнень мети

нації. Йшлося про те, що суспільство повинно складатися з вільних, економічно забезпечених індивідів, діяти на основі громадянської ініціативи та асоціації, поєднання приватних і колективних інтересів та розв'язання суперечностей і конфліктів між ними на засадах взаємоповаги, діалогу та компромісів, пошуку спільних цілей і завдань, формування громадянської культури поведінки.

У цей період висувались різні ідеї щодо виховання громадянськості: національно-демократичні, що передбачали впровадження у виховний процес у школах на території України національних й громадянських ціннісних орієнтацій (П. Грабовський, М. Драгоманов, О. Кониський, М. Костомаров, П. Куліш, М. Пирогов, К. Ушинський, П. Юркевич та інші), радикально-консервативні (М. Введенський, В. Куницький П. Редькін, П. Шестаков, К. Шейковський та інші). Зокрема, відповідно до радикально-консервативних ідей громадянське формування особистості обґрунтовувалися в аспекті законотворчості, культурної, цивілізованої поведінці в суспільстві та необхідності й потреби бути корисним своїй державі.

У 1900–1916 рр. ХХ століття громадянське виховання учнівської молоді обґрунтовувалося у контексті потреб суспільного розвитку. Перед педагогічною громадськістю постало питання громадянського формування особистості у аспекті реформування шкільної освітньо-виховної політики (1900–1916). Акцентувалась увага на формулюванні мети і завдань виховання громадянськості з урахуванням суспільних перетворень. Аналіз публікацій у педагогічній пресі означеного періоду (М. Ковалевський «Личность и воспитание», 1916; С. Миропольський «Учебник дидактики (общая дидактика)», 1913; А. Фомін «Постановка школьного дела в Западной Европе и наша средняя школа будущего», 1907; М. Успенський «Об инспекции народных училищ», 1913; О. Левітин «Демократизация школы», 1914; С. Поляков «Средняя школа, как «дом юношества» и ее самоопределение», 1916) засвідчив тенденцію до позитивного оцінювання цієї новації. Так, названі автори вважали, що нові соціально-економічні умови вимагали як демократизації суспільства у цілому, так і демократизації школи зокрема; підкреслювалась важливість пристосування шкільних програм до нових умов.

Результати аналізу навчальних планів і програм даного періоду засвідчили про внесення у структуру навчально-виховної діяльності громадянської компоненти (предмети: законотзнавство, вітчизнознавство, пропедевтика). Зокрема, особливо популяризувався введений у 1905 році в шкільну практику предмет законотзнавство, який вивчався у VII та VIII класах чоловічих гімназій, і починаючи з 1906 року у реальних училищах. Так, тільки у Києві названий предмет викладався у 17 класах 10 навчальних закладах.

Пояснювальна записка до програми законотзнавства (17.06.1906) засвідчила, що він мав на меті ознайомити учнів у доступній формі з діючим законодавством, висвітлюючи при цьому інформацію про існуючий порядок, який дає можливість учням отримати уявлення про власні права й обов'язки що до держави й громадян. У курсі законотзнавства не повинні були розглядатися юридичні теорії та спірні по-

ложення. При вивченні окремих правових інститутів акцент робився на історію їх походження. При такій постановці викладання законодавства планувалось обійти всі недоречності, пов'язані з введенням у шкільну практику нового предмета, а саме – недоступність предмета розумінню учнів середньої школи. Як свідчить «Звіт про викладання законодавства у гімназіях і реальних училищах м. Києва» (1907–1908) під авторством М. Ясинського і І. Демченко ознайомлення з постановкою викладання цього нового предмету розглядалось з точки зору надзвичайної актуальності та своєчасності. Серед педагогічної громадськості Києва піднімалися питання: 1) достатньо чи недостатньо годин, які відводяться на викладання предмету «Законознавство»; 2) як ставляться до предмету учні та чи цікаво їм; 3) якими є бажані зміни до програми законодавства; 4) як контролюються знання учнів, чи часто вдається їх опитувати; 5) чи не виникає певних побажань щодо викладання предмету. Констатація М. Ясинським і І. Демченко у «Звіті» корисності та необхідності проведення у середніх школах предмету «Законознавство» акцентувала увагу педагогічної громадськості на його виховній значущості. Відзначалось, що законодавство не тільки відповідає на запитання, що цікавлять молоді, але й, у першу чергу, дає ґрунтовну інформацію про державу, її устрій, існуючи у ній відносини. Крім цього, важливе виховне значення предмету обґрунтовувалось у аспекті поваги до самої ідеї права, принципу законності.

Широко обговорювалась, як свідчать матеріали циркуляру по київському учбовому округу за 1905 рік, програма з законодавства, а саме її зміст, який складався зі вступу (мета, зміст і значення права); першого розділу – державне право (поняття про державу та її елементи: 1) народ; 2) територія; 3) верховна влада і голова держави; виникнення держави); другого розділу – громадянське право й громадянський процес (поняття про громадянське право, гілки громадянського права, суб'єкт і об'єкт права, право і дієздатність); третього розділу – кримінальне право й кримінальне судочинство (поняття про кримінальне право та кримінальне судочинство); в кінці програми пояснювальна записка акцентувала увагу на пріоритетні навчальні посібники та їх авторів. Перевага надавалась працям Г. Меркеля «Юридична енциклопедія», В. Жуковського «Курс законодавства», Г. Солодовнікова «Законознавство», М. Коркунова «Лекція по загальній теорії права», Г. Шершеневича «Російське громадянське право», Е. Енгельмана «Посібник громадянського судочинства», М. Сергієвського «Російське кримінальне право», К. Случевського «Курс кримінального судочинства», О. Градовського «Початок російського державного права» (т. I–III), О. Мейера «Російське громадянське право». Правове виховання передбачало вирішення таких питань, як: озброєння учнів знаннями законів; формування в учнів правової свідомості; розуміння необхідності дотримання вимог законів; формування в учнів поваги до держави і права. Такий аспект виховної діяльності розглядався з точки зору зміцнення життєвої позиції, що підвищує громадянську активність школяра.

Рекомендованою літературою, як свідчить програма з пропедевтики (1905), були праці відомих вітчизняних й зарубіжних пси-

хологів і педагогів, а саме: Д. Селлі «Основи психології у застосуванні її до виховання», К. Ушинського «Людина, як предмет виховання», П. Анрі «Сучасний стан експериментальної педагогіки, її методи та завдання», Т. Рібо «Еволюція загальних ідей», Д. Сміта «Теорія моральних почуттів», Т. Прейера «Душа дитини», У. Джеймса «Психологія у бесідах з вчителем», Х. Кейра «Характер і моральне виховання», П. Лесгафта «Родинне виховання дитини», Р. Томи «Моральність і виховання», О. Попова «Звичайний моральний закон». Перевага віддавалась інноваційним поглядам саме зарубіжних представників психолого-педагогічної думки, що пояснювалось набутиєм ними досвідом у проблематиці виховання громадянськості.

З'ясовано, що шляхи розвитку громадянських якостей учнівської молоді розглядалися в аспекті вивчення таких предметів, як «Законознавство», «Пропедевтика», «Історія», «Географія», «Російська мова», «Російська література», «Вітчизнознавство». Як свідчать «Доповнення і пояснення до програми і правила всіх класів чоловічих гімназій і прогімназій міністерства народної освіти» (1912) визначеність для класного читання статей з етнографії та інших розділів вітчизнознавства трактувалось як можливість активнішої популяризації такої проблематики серед учнівської молоді з метою покращення формування їхніх морально-громадянських якостей.

Склалося розуміння громадянськості як інтегративної якості, що відображає ставлення індивіда до політичного устрою, влади та закону. Громадянин трактувався як суб'єкт права, який мав підтримувати законність й правопорядок у державі. Поняття громадянськості ґрунтувалось на ідеї єдності держави і народів, які входили до її складу. Школа у цьому контексті повинна була представляти собою певну модель громадянського суспільства, в якому діти отримують перші уроки суспільного життя. На основі ідей державної спільності, відбувався поступальний розвиток парадигми виховання діяльних членів громадянського суспільства. Ця парадигма формувалась на основі державної ідеології, трактування громадянського суспільства як суспільства, що забезпечує продуктивну взаємодію між владою й громадянами, які беруть на себе частину обов'язків держави та не складають опозиції щодо неї.

Особливо важливо, що в цей період реформування шкільної освітньо-виховної політики розвиток ідей громадянського виховання учнівської молоді відображав не тільки суспільно-політичні реалії, й також і стан національних відносин в Україні. Відсутність на початку ХХ століття національного виховання в системі освіти України, за умов коли ігнорувались національно-культурні потреби народу, спричинила певну національно-виховну проблемну ситуацію, що позначилося на формуванні національних цінностей усупереч офіційній державній ідеології. Розвиток українського суспільства вимагав створення школи, яка б відповідала інтересам всього українського народу.

З'явилися такі праці: Б. Грінченко «На беспросветном пути. Об українской школе» (1907), «Якої нам треба школи» (1912); С. Русової «Ідейні підвалини школи» (1913); Я. Чепіги «Ґрунтовні принципи нормальної школи» (1911) тощо. Зокрема, Софія Русова

виховання громадянськості пов'язувала з домінуванням у теорії виховання і практиці національно-демократичних ціннісних орієнтацій. Громадянство, на її погляд, повинно складатися не з пасивних мрійників, а з робітників, які приносять своєю працею «нові скарби в більші і менші соціальні угруповання»; почуття симпатії та справедливості мають бути, на погляд просвітительки, поширені й охоплювати не тільки кола найближчі до дитини, але й ширші – націю, людство, весь світ; за її переконанням рідне оточення, мовне середовище дитини, товариське гуртування, широкі краєзнавча діяльність, побудова нової школи, яка б відповідала національним вимогам, сприяла більш ефективному формуванню громадянського й національного світогляду дітей і молоді в Україні. Педагог підкреслювала, що людина стає людиною лише в громаді. Усвідомлення закону, моральне розуміння волі закладається лише в спільності, у контакті з людьми. Для окремої особи, відірваної від громадського життя, не існує закону, не виявляється безумовної ідеї добра. Наголошувалося, що лише в спільності, в спільному житті людей формулюються моральні й юридичні закони, моральні завдання та обов'язки. Умовою набуття досвіду громадянської поведінки, за С. Русовою, є діяльність школярів у дитячих об'єднаннях, які відіграють важливу роль у становленні особистості, а саме: перебування у них сприяє формуванню соціально значущих якостей особистості; розмаїття участі в них дітей розвиває потребу громадянського, соціального та особистісного вдосконалення; дитяча організація є своєрідною моделлю громадянсько-соціальних відносин, яка дає можливість корегувати їх на різних рівнях – з дітьми, дорослими («Дитячий сад на національній ґрунті», 1910; «Націоналізація дошкільного виховання», 1912; «Ідейні підвалини школи», 1913; «Нова школа», 1914). Зрозумівши тісний зв'язок особи з громадянством, уявивши собі найкращі добродієвності, яких вимагають від особи її громадські обов'язки, можна, на погляд просвітительки, вияснити, як саме треба здійснювати виховання громадянськості, наслідком якого є справжній розвиток громадянства, збільшення активних діячів.

В Україні у 1900–1916 рр. ХХ століття ідея громадянського виховання розвивалася у аспекті світової педагогічної думки, однак разом з тим її відмінність полягала у морально-правовій специфіці формування громадянських поглядів школярів. Громадянське формування світогляду учнів обумовлювалося з позицій офіційної державної моралі, причому, правовий аспект виховання громадянськості школярів досліджуваного періоду обґрунтовувався у контексті формування моральних і ціннісних орієнтацій майбутнього громадянина, спроможного до активних дій на користь державних інтересів. Разом із тим, виникнення проблематики виховання громадянськості у контексті національних ціннісних орієнтирів висвітлювала можливі напрями громадянського формування особистості, що набули чинності в наступному періоді.

Зазначимо, що актуалізація у освітньо-виховній діяльності культури громадянського мислення й громадянської поведін-

ки, правової свідомості, почуттів патріотизму обумовили закономірності розвитку громадянського виховання в Україні впродовж 1900–1916 рр. Відбувся поступальний розвиток парадигми виховання активних, діяльних членів громадянського суспільства. Однак ціннісно-нормативна оцінка громадянських аспектів виховання особистості мала неоднозначний характер. Зокрема, педагогічна громадськість, яка культивувала російсько-імперські ціннісні орієнтири у виховній діяльності (І. Демченко, С. Левітін, С. Поляков, М. Успенський, А. Фомін, М. Ясинський та інші), розглядала ідеї громадянського виховання у контексті відповідних морально-правових постулатів, акцентуючи увагу на важливості формування правових основ мислення та культури поведінки майбутнього громадянина імперії. Інші педагоги, які розглядали виховання діяльних, активних членів громадянського суспільства у національно-творчому контексті (Б. Грінченко, М. Дмитрієв, М. Павловський, П. Смуток та інші), підкреслювали необхідність впровадження у виховну діяльність загальнонародних, національних ціннісних орієнтирів та ідеалів.

Примітки:

1. Антонович В. Б. Моя сповідь: Вибрані історичні та публіцистичні твори / упор. О. Тодійчук, В. Ульяновський; вст. ст. та коментарі В. Ульяновського. Київ: Либідь, 1995. 816 с.
2. Богуславский М. В. XX век российского образования. Москва: ПЕРСЭ, 2002. 336 с.
3. Вайсфельд М. Идеалы воспитания. Киев, 1910. 60 с.
4. Ващенко В. В. Лекції з історії української історичної науки другої половини XIX – поч. XX століття (М. І. Костомаров, В. Б. Антонович, М. С. Грушевський): навчальний посібник. Дніпропетровськ: ДЦУ, 1998. С. 44.
5. Введение в философию / под редакцией В. П. Преображенского. Москва, 1904. 446 с.
6. Введенский М. Школьный надзор, как средство к поднятию уровня нравственного воспитания. Житомир. 1885. 23 с.
7. Врецьона Г. Новомодні основи виховання // Школьная часопись. 1886. Ч. 19-20.
8. Галицький А. Ціль цілого виховання молоді є відвертий і чесний характер // Школьная часопись. 1880. С. 18-31.
9. Грінченко Б. На беспросветном пути. Об украинской школе. Киев, 1907. 101 с.
10. Грінченко Б. Якої нам треба школи. Киев, 1912. С. 6.
11. Грінченко Б., Драгоманов М. Діалоги про українську національну справу (джерела з історії суспільно-політичного руху в Україні 19 – поч. 20 ст.). Національна академія наук України. Київ, 1994. 285 с.
12. Грушевський М. Початки громадянства. Генетична соціологія. 1921. 328 с.
13. Грушевський М. Український П'ємонт // Український Вістник. № 2–28 Мая, 1906. С. 104.
14. Гупан Н. Педагогічна громадськість у боротьбі за піднесення національної свідомості українського народу на межі XIX–XX ст. // Історія в школах України. 2000. № 3. С. 44-47.

15. Драгоманов М. Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії. Женева, 1877. С. 6-60.
16. Історія України в особах : ХІХ–ХХ ст. / І. Войцехівська (кер. авт. кол.), В. Абліцов, О. Божко та ін. Київ: Україна, 1995. 479 с.
17. Каптерев П. Ф. Сучасні педагогічні течії. 1913. С. 18.
18. Ковалевський М. М. Личность и воспитание. Петроград. 1916. С. 5.
19. Корф Н. А. Наши педагогические вопросы. Москва, 1882. С. 217-218.
20. Костомаров Н. И. Правы ли наши обвинители. 1863. С. 9-18.
21. Куліш П. О. Перегляд українських книжок // Журнал «Основа». 1862. № 1. С. 57-64.
22. Левітін С. Демократизація школи // Учитель и Школа. 1914. №1. С. 34-41.
23. Миропольский С. И. Идея воспитания и обучения в применении к народной школе // Журн. М-ва нар. просвещения. 1871. № 153. С. 15.
24. Нечуй-Левицький І. С. Педагогічна проява в народній школі // Правда. № 5. 1893. С. 143.
25. Общественное воспитание // Воспитание родителей и наставников. 1861. № 4. С. 146-147.
26. Рубінштейн М. М., Каптерев П. Ф. Суспільне або сімейне виховання. Москва, 1916. С. 33-37.
27. Русова С. Дещо з філософії виховання // Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта / за ред. В. Слісаренко, О. Проскури. Київ: ІЗМН, 1998. С. 128-140.
28. Русова С. Ідейні підвалини школи. Світло. 1913. Кн. 5. С. 33-39.
29. Спаський О. Свободное воспитание. 1915. С. 4-6.
30. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания (опыт педагогической антропологии) // Собр. соч.: в 11 т. Москва, 1950. Т. 2. С. 483.
31. Об улучшении методов преподавания предметов в средних и начальных учебных заведениях округа, рассмотрении учебных пособий, введении для изучения новых учебников, изменении программ преподавания предметов. Из журналов заседаний Совета при попечителе за 1860 год. Ф. 707, оп. 317, спр. 485, арк. 7.
32. Учебные программы (1869 год). Ф. 442, оп. 657, од. зб. 2, арк. 395.
33. Законопроекты министерства народного просвещения (1913). Ф. 707, оп. 81, од. зб. 72, арк. 5.

The article focuses on the peculiarities of the development of ideas of citizenship education in the history of national socio-pedagogical thought (the second half of the XIX – early XX centuries). The importance of the formed values in the process of formation of citizenship of the person is emphasized.

Key words: education of citizenship, ideas, personality, values, domestic social and pedagogical thought.

Отримано 30.09.2021 р.

ІСТОРИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: МЕТОДОЛОГІЧНА ТА ДИДАКТИЧНА ПЛОЩИНИ

У статті розглядаються різні тлумачення поняття історично-краєзнавства в науковій і навчальній літературі. Визначається його місце та роль в історичній освіті. Автором показано значення регіональної історії в реалізації концепції Нової української школи.

Ключові слова: історичне краєзнавство, наука, освітній процес, методи дослідження, Нова українська школа.

Здобуття Україною незалежності стало стимулом відродження історичної пам'яті народу. Небачено розширилися межі наукового пошуку й коло людей, причетних до вивчення та збереження багатовікових культурних традицій. На тлі загального посилення інтересу суспільства до витоків і джерел духовності з кожним роком примножується потенціал й урізноманітнюються функції краєзнавства, зростає його виховна роль. На рубежі тисячоліть, у період переоцінки цінностей і творення нових форм людського співжиття виховний та об'єднуючий потенціал «малої історії» стає особливо вагомим.

Актуальним і особливо витребуваним на сучасному етапі реалізації концепції Нової Української школи залишається значний людинотворчий потенціал краєзнавства, що сприяє вирішенню основних завдань закладів вищої освіти, як наголошується в Законі України «Про вищу освіту», з «... формування особистості шляхом патріотичного ... виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності...».

Розвиток краєзнавства в системі національної освіти, вироблення дієвого механізму їх взаємодії, активізація політики державного сприяння цьому процесу є назрілою проблемою не лише науки історичного краєзнавства, але й освітньої практики.

Краєзнавство в Україні стало могутнім засобом пробудження національної самосвідомості українського народу, його національно-історичної пам'яті та духовності, без чого неможливим був би процес утвердження української державності. Інтерес до минувшини можна пояснити тим, що ніколи не вичерпується допитливість людини, котра прагне дізнатися, що відбувалося на землі, де вона народилася, живе, що було тут до неї, якими були її предки, з якими труднощами вони зустрічалися, як їх переборювали.

Дослідження здобувачами освіти історії рідного краю – це перші сходинки до усвідомлення себе як громадянина. Як свідчить досвід, активними членами суспільства стають ті молоді люди, що досконало знають своє коріння.

Кожен здобувач освіти, який цікавиться минулим своєї країни, краю знаходить теми та сюжети для самостійного наукового

пошуку у величезному часовому діапазоні – від часів трипільської культури до наших днів.

Для України краєзнавство завжди було не лише міцним фундаментом історичної пам'яті, а й формою самозахисту від випробувань долі. Безпрецедентні гоніння царизму на українську культуру й мову загрожували українству національною смертю, і тільки самовіддані зусилля кількох поколінь краєзнавців підтримували в суспільстві інтерес до культури, мови, традицій українського народу. Обстоювати українські національні цінності і в імперській, і в радянські часи значило свідомо піддавати свою долю неабияким випробуванням.

На фоні загального посилення інтересу до власних витоків і багатовікових культурних традицій з кожним роком зростають потенціал та функції історичного краєзнавства, розширюється його роль в освітньому процесі.

Саме історія рідного краю дає змогу людині, особливо молодій, усвідомити свою причетність до долі країни, власну відповідальність. Витоки патріотизму починаються там, де людина вперше усвідомила себе особистістю, зробила перші кроки на життєвому шляху.

В українській історичній та дидактичній науці склалися різні підходи до визначення змісту поняття «історичне краєзнавство».

Існує погляд на історичне краєзнавство як на допоміжну історичну дисципліну, як, наприклад, хронологія, метрологія, генеалогія, сфрагістика, геральдика, нумізMATика тощо. Хоча такий підхід видається неправомірним, оскільки останні мають своїм предметом обмежене коло специфічних проблем, які досліджуються за допомогою спеціальних методів, тоді як історія краю вимагає комплексного вивчення.

Такі підходи мають своїм наслідком висновок: історичне краєзнавство поруч із джерелознавством, археологією, історіографією належить до основних історичних дисциплін.

Замість терміну «історичне краєзнавство» вживається ще цілий ряд інших: «регіональна історія», «місцева історія», «крайова історія», «обласна історія», «локальна історія», «мала історія».

Краєзнавство входить одночасно і в сферу науки, і в сферу громадської діяльності. Притаманна йому комплексність і багатогранність утруднює його розгляд у науковому вимірі. Проте, перевагою краєзнавства є можливість застосувати не лише його наукові основи, але й та система зв'язків із громадськістю, які воно забезпечує¹.

Власне термін «краєзнавство» з кінця XIX ст. досить часто зустрічається в науковій і науково-популярній літературі. Фундаторами національного наукового краєзнавства стали І. Франко та С. Рудницький. Плідна праця М. Драгоманова, М. Грушевського, Д. Багалія, Д. Яворницького та інших наприкінці XIX – на початку XX ст. також сприяла розвитку краєзнавства як науки й усвідомленню її нерозривного зв'язку з освітньою галуззю.

Першим в Україні ще наприкінці XIX ст. обґрунтував поняття «краєзнавство» як окремої гуманітарної науки і виклав його суть, значення та місце в житті народу у статті «Галицьке краєзнавство» (1892 р.) І. Франко. Добре поставлена краєзнавча робота

в школі, на думку І. Франка, «дає змогу докладно ознайомитись зі своїм краєм і усією Батьківщиною... Адже це перший ступінь, перша прикмета раціональної освіти – знати своє найближче оточення, знати минуле і сучасне свого народу і відчувати себе живим і свідомим членом живого, об'єднаного організму»².

Першим погляд про те, що краєзнавство можна трактувати у вузькому і широкому розумінні цього значення, обґрунтував саме С. Рудницький. У першому випадку маємо так зване етнографічне, історичне, літературне тощо, а в другому – комплексне (синтетичне), або географічне краєзнавство, яке так чи інакше включає в себе всі інші його види³.

Значний внесок у становлення наукового осмислення краєзнавства належить освітянам, педагогам, які в 1920-ті роки намагалися визначити предмет й завдання краєзнавства. Саме тоді з'являється термін «краєзнавство», «краєведение», який замінив раніше розповсюджений «отечествоведение», «батьківщинознавство»⁴.

Серед сучасних учених найбільший вклад у розробку теорії національного краєзнавства внесли П. Тронько, І. Жупанський, Я. Водарський, О. Реєнт, А. Санцевич, Я. Верменич, Н. Ковальський, В. Замлинський, О. Діброва, М. Костиця, М. Крачило, В. Круль, М. Янко тощо.

Так, сучасні українські вчені Я Жупанський і В. Круль розглядають національне краєзнавство як цілісну систему, що функціонує у світі тримірних моделей, утворених компонентами:

- простору (географічне краєзнавство);
- часу (історичне краєзнавство);
- соціуму (соціальне краєзнавство)⁵.

У найзагальнішому вигляді сучасне краєзнавство, вважає, М. Костиця, є нижчим таксономічним елементом країнознавства. Функції країнознавства – освітня, науково-дослідницька, практична, прогностична, методологічна, світоглядна тощо, – підпорядковані завданню всебічної обробки первинної країнознавчої інформації, розробленню і популяризації цілісної концепції розвитку та функціонування країни, вироблення типології країн⁶.

Як пізнання рідного краю в межах населеного пункту, адміністративно-територіальної одиниці, історико-географічного регіону, включаючи їх сучасний стан та історичний розвиток визначив краєзнавство Я. Водарський Історичне краєзнавство він трактував як вивчення історії розвитку суспільства та природи даної місцевості⁷.

Краєзнавство, на думку Я. Верменич, це підсистема регіоналістики, що має виразну специфіку та дає підстави для окремого розгляду його когнітивних і соціальноінформаційних функцій. Відтак, регіональне дослідження набуває значення краєзнавчих знань тоді, коли у них виникає потреба в контексті вивчення історії «малої батьківщини», того чи іншого регіону або міста⁸.

Краєзнавство А. Санцевич визначає як комплекс наукових дисциплін, які, відрізняючись предметом і методами дослідження, вивчають під різним кутом зору певну територію. Це дає підставу говорити про різні наукові аспекти краєзнавства, що визна-

чаються об'єктом вивчення. В числі таких об'єктів – природа, історія, господарство, населення, культура, народна творчість і т. ін.⁹

У 1990-ті роки, у період становлення незалежності України, значний вклад у розвиток методології історичного краєзнавства, як науки зробив голова Національної спілки краєзнавців України академік П. Тронько. «Краєзнавство – наголошував академік П. Тронько, – це і наука, і мистецтво донесення до широкого загалу особливостей історичного процесу. Неможливо переорієнтувати його виховну роль і моральну віддачу, адже це реальний інструмент концентрації суспільної енергії навколо пріоритетних завдань збереження історико-культурної спадщини та довкілля»¹⁰.

Історичне краєзнавство в Україні, вважав академік НАН України П. Тронько вважав, що, існує у двох формах – державній і громадській, які знаходяться у тісному зв'язку, взаємодоповнюють та збагачують одна одну.

У своїх дослідженнях П. Тронько визначав, що краєзнавство це:

- по-перше, сукупність наукових дисциплін, різних за змістом і окремих за методами дослідження, які вивчають конкретний регіон, район, місцевість, в історичному, географічному, геологічному, етнографічному, археологічному й інших аспектах;
- по-друге, краєзнавство – це могутній науковий рух по популяризації знань про край, регіон, село та залученню широких мас населення до активної участі у дослідженні місцевої історії, створенні її літопису;
- по-третє, краєзнавство – це громадський рух, основними завданнями якого є практичні дії по збереженню історико-культурної спадщини краю, відродженню духовності, історичної пам'яті; формування національної самосвідомості і національної гідності, активізація громадської позиції людини¹¹.

Уважаючи історичне краєзнавство невід'ємною складовою історичної науки, Н. Ковальський включав у його сферу широке коло різнопланових об'єктів, об'єднаних за територіальною ознакою. При цьому він звертав увагу на можливість подвійного трактування поняття «край»: вузького – як місто, село тощо, і широкого – район, область, політико-адміністративний комплекс, який історично склався в межах певної території¹².

Краєзнавство, О. Жванко наголошує на тому, що це комплекс наукових дисциплін, різних за змістом та методами дослідження, які здійснюють наукове та всебічне пізнання краю¹³.

«Історичне краєзнавство є галуззю історичного знання, яке всебічно вивчає історичний процес певного краю, населеного пункту. Як наука історичне краєзнавство виробляє власні методику й техніку історичного дослідження. Його понятійно-категоріальний апарат підпорядковується теорії історичного пізнання, тому постійно поповнюється і вдосконалюється надбаннями всіх історичних наук», – зазначає Г. Бондаренко¹⁴.

Про синтезуючу роль краєзнавства наголошує Т. Нагайко. Саме краєзнавство, на його погляд, як галузь історичної науки, дозволяє виявити зв'язки між усіма елементами навколишнього се-

редовища в їх історичному розвитку. В історичній площині краєзнавство репрезентоване вивченням історії населених пунктів, підприємств, господарств, установ тощо. Крім того, важливе значення має вивчення долі визначних постатей, які народилися, працювали, перебували або ж вивчали регіон, місто, село. Саме мікрорівневий контекст дозволяє простежити універсальну функцію краєзнавства в системі історичної науки. У академічній науці дисциплінарними синонімами історичного краєзнавства є історична регіоналістика та локальна історія. Його теоретико-методологічні основи збігаються з низкою існуючих напрямків. Дослідницький інструментарій сучасного історичного краєзнавства формується на основі комплексної взаємодії окремих галузей історичного знання, спеціальних історичних дисциплін та новітніх методологічних підходів історичної науки: краєзнавство, народознавство, етнографія, етнологія, історична антропологія, культурна антропологія, демографія, історична урбаністика, топоніміка, мікро-історія, історія повсякденності, усна історія, історична пам'ять тощо. У дидактичній площині краєзнавство покликане забезпечити знайомство з методами та принципами пошуково-дослідницької роботи, її організаційними засадами тощо¹⁵.

В умовах реалії «Нової української школи» історичне краєзнавство, на наше глибоке переконання, несе важливу виховну функцію, слугуючи засобом пробудження національної самосвідомості народу. Воно мислиться як ефективний засіб вивчення історико-культурної спадщини, що сприяє проведенню просвітницької роботи, формуванню креативного мислення і компетентностей, спрямованих на формування активної позиції молодішої генерації громадян у суспільно-політичному і національно-культурному середовищі. Місце історичного краєзнавства в усіх ланках освітнього процесу, а головне – науково-інтелектуальний та духовний вплив краєзнавчих знань та компетентностей на формування державницької свідомості та патріотичних почуттів у молодих громадян нашої країни, засвідчує важливість краєзнавства в українському освітньому середовищі, що робить його по-справжньому національним за змістом та формою.

Подальшій розробці проблем методології історичного краєзнавства України на сучасному етапі присвячено наукові дослідження голови Національної спілки краєзнавців України, член-кореспондента НАН України, доктора історичних наук, професора О. Реєнта. У 2015 р. під його керівництвом завершилася підготовка підручника «Основи краєзнавства» для студентів закладів вищої освіти, який містить сучасні теоретичні та практичні розробки з основних питань краєзнавства, висвітлює науково-методологічні засади краєзнавства, історію розвитку науки, головні напрями в структурі краєзнавства та розкриває вплив краєзнавчих знань на патріотичне виховання молодого покоління. У додатках вміщено навчально-методичний і хрестоматійний матеріал із дисципліни «Основи краєзнавства». До його написання залучені відомі вчені, педагоги, фахівці-практики з краєзнавства. Поява такого підручника стала важливим етапом у розви-

тку освітянського краєзнавства: він сприятиме новому поштовху краєзнавчих досліджень і поглибленню гуманітаризації української освіти в контексті завдань Нової української школи¹⁶.

Отже, сучасні українські дослідники розглядають історичне краєзнавство як сукупність наукових дисциплін різних за змістом та методами дослідження, що вивчають конкретний регіон, район, місцевість. Історичне краєзнавство є відображенням наукового та громадського руху, формою задучення широких кіл громадськості до пізнання історії рідного краю як складової частини історії України. Розглядаючи Нову українську школу як загальнодержавну та загальноосвітню справу, важливо поглиблювати її гуманітарну складову, яку ми нерозривно пов'язуємо з історичним краєзнавством.

Примітки:

1. Голубко В., Качараба С., Середяк А. Історичне краєзнавство: навчальний посібник. Ч. І. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. С. 7.
2. Петранівський В. Л., Рутинський М. Й. Туристичне краєзнавство: навч. посіб. / за ред. проф. Ф. Д. Заставного. 2-е вид., виправл. Київ: Знання, 2008. С. 91.
3. Там само. С. 93.
4. Кашаба О. Ю. Феномен історичного краєзнавства в контексті розвитку історичної науки // Краєзнавство. 2005. № 1-4. С. 31.
5. Жупанський Я., Круль В. Про об'єкт і предмет вивчення національного краєзнавства // Краєзнавство. 1994. № 1. С. 4.
6. Голубко В., Качараба С., Середяк А. Названа праця. С. 6.
7. Панкова Є. В. Туристичне краєзнавство: навчальний посібник. Київ: Альтерпрес, 2003. С. 6.
8. Голубко В., Качараба С., Середяк А. Названа праця. С. 6.
9. Панкова Є. В. Названа праця. С. 6.
10. Тронько П. Т. Краєзнавчий рух в Україні: шляхи подальшого розвитку // Український історичний журнал. 2004. № 2. С. 84.
11. Тронько П. Т. Українське краєзнавство в ХХ столітті (до 75-річчя Всеукраїнської спілки краєзнавців). Київ, 2002. С. 12-13.
12. Панкова Є. В. Названа праця. С. 6.
13. Жванко Л. М. Краєзнавство: Конспект лекцій (для студентів усіх курсів денної і заочної форм навчання напрямів підготовки: 6.030504 «Економіка підприємства», 6.030509 «Облік і аудит», 6.030601 «Менеджмент»). Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків: ХНАМГ, 2010. С. 8.
14. Бондаренко Г. Теоретичні та методологічні проблеми історичного краєзнавства // Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. Історичні науки. 2007. № 1. С. 238.
15. Всеукраїнська нарада з питань викладання навчального курсу «Основи краєзнавства» у закладах вищої освіти. Матеріали та документи. Київ, 24 травня 2018 р. / науковий редактор О. П. Реєнт, відповідальний редактор О. А. Удод. Київ, 2018. С. 68.
16. Основи краєзнавства: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / кол. авт.; за заг. ред. чл.-кор. НАНУ О. П. Реєнта. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. 276 с.

В статье рассматриваются различные трактовки понятия исторического краеведения в научной и образовательной литературе. Определяется его место и роль в исторической науке и историческом образовании. Автором показано значение региональной истории в реализации концепции Новой украинской школы.

Ключевые слова: историческое краеведение, наука, образовательный процесс, методы исследования, Новая украинская школа.

Отримано 09.04.2021 р.

УДК 371.315.-94(477)

Віктор Мисан

м. Рівне

ШКІЛЬНА ІСТОРІЯ: ЧОМУ ЇЇ ОПАНУВАННЯ ЗАЛИШАЄТЬСЯ СКЛАДНИМ!

У запропонованій статті автор намагається проаналізувати причини низької якості шкільної історичної освіти в сучасній школі, визначити вплив зовнішнього незалежного оцінювання на навчання історії та зупинитися на базових складових як освітнього процесу, так і змісту шкільної історії. Сучасна шкільна історична освіта потребує докорінного реформування і оновлення її найважливішої складової – змісту.

Ключові слова: шкільна історія, зміст шкільних курсів історії, принципи конструювання змісту шкільної історії, інтегровані курси, зовнішнє незалежне оцінювання, методика навчання шкільної історії.

29 липня 2021 р. журналістка часопису «День» Інна Лиховид намагалася проаналізувати причини низької якості шкільної історичної освіти у публікації «Чому шкільна історія в глухому куті?». Відповідей на поставлене запитання журналістка так і не сформулювала. Думаю, що сьогодні ніхто не дасть вичерпної відповіді про стан сучасної шкільної історичної освіти в Україні. Чому? Її ніхто не досліджує і фактично не досліджував з часів проголошення незалежності України. Більше того, останнім часом не з'являлося наукових статей з вищевказаної проблеми.

Щоб «лікувати» освітню галузь, потрібно спочатку її «діагностувати». Щоб «діагностувати», варто підібрати «інструмент». Щоб використати «інструмент», необхідно розуміти, що і як він буде «вимірювати», «досліджувати», «виявляти». Все, як не дивно, просто і взаємопов'язано. Однак займатися у межах країни цим ніхто не прагнув і навіть не намагався. Усі дослідження, які проводилися у минулому за грантові гроші (*українські державні інституції за 30 років не знайшли коштів на якісний моніторинг!*), висвітлювали лише окремі проблеми змісту шкільної історії, підготовки учителів, якості навчання тощо. Саме тому й важко однозначно стверджувати, що «українська шкільна історія знаходиться в глухому куті».

Та повернемося до публікації Інни Лиховидд.

Теза 1. «ЗНО з історії України завалили 18% випускників, які не подолали поріг. Орієнтовно це майже 1/5 тих, хто його складав». У

чому трагедія? Сучасні випускники розуміють, що життєвий поступ і успішність не пов'язані із знанням історії народу, держави. Вони живуть у середовищі, де постійно знецінюється історичне знання, де воно не є в пріоритеті для здобуття вищої освіти, отримання державної посади, де представники влади не володіють елементарними знаннями з історії країни, яку вони представляють тощо.

Теза 2. «Ті, хто не склав: не володіють картографічними вміннями, не орієнтуються в історичній хронології, не вміють аналізувати і співставляти, не здатні пригадати 4 ключові події, які привели до незалежності...». Нічого страшного. Думаю, що половина з тих, хто це вміє і знає, завдячує зубрінню, запам'ятовуванню + репетиторству. Чому? Осилити весь масив історичної інформації за 6 років навчання (6-11 класи) без зубріння, запам'ятовування, репетиторства, заучування практично не можливо. Українські школярі не вчать історії, не вникають, не занурюються, не досліджують, Вони «скачуть» галопом подіями, періодами, епохами, діями, населеними пунктами. У загальному галопі практично не можливо вчити, розуміти, формувати, виховувати і впливати. Шкільна історія не виконує функцію вчительки, оскільки часу на її вивчення обмаль, а матеріалу настільки багато, що дитячий розум не в силі осягнути цей масив дат, імен, фактів.

Теза 3. «Виявляється, що в Україні є ціла купа експертів, які вже готові нам запропонувати модельні програми (напевно похідне від слова «мода»), інтегровані курси, які розглядають концентричне навчання як панацею...». Не варто поспішати. Велосипед уже давно винайден. Він дуже простий і одночасно досконалий: МЕТА – ЗМІСТ – ІНСТРУМЕНТ.

Навчання історії та складання сучасного ЗНО – різні речі. І якщо Ви прагнете натаскати учнів до ЗНО, то ви ... не вчитель. Ви – репетитор, дресирувальник, приборкувач, натаскувач і все похідне від уже згаданого. Кожен раз, коли розпочинаю роботу з новими класами, попереджаю батьків і учнів про те, що не готую до ЗНО, не треную дітей як Павлов собак, а вчу розуміти історію. *Місія сучасного вчителя історії полягає в тому, щоб навчити розуміти те, що було колись і відбувається сьогодні, показати взаємозв'язок з минулиною, аналізувати і співставляти, перевіряти і осмислювати, використовувати і сумніватися, шукати причинно-наслідкові зв'язки і думати, думати, думати.*

Шкільна історія – наука про думання (мислення), а не про те, на чому базуються більшість завдань ЗНО – на ЗАПАМ'ЯТОВУВАННІ. Звичайно, учень за роки навчання зобов'язаний оволодіти базовою системою знань, яка необхідна для організації мисленнєвої діяльності, але вони не є панацеєю, вони не відкривають замки всіх дверей, вони – інструмент, який спонукатиме до пошуку нових знань і сформує вміння, що не менш важливі та потрібні в житті. Та повернемося до шкільної історії та формули: МЕТА – ЗМІСТ – ІНСТРУМЕНТ.

Сучасна шкільна історія – досить складна спеціфічна освітня галузь. Насамперед, це курс, який укладається з урахуванням багатьох складових і залежить від суб'єктно-об'єктних чинників, які

визначають його рівні, зміст, структуру, інструментарій тощо. Цій темі можна присвятити не одну статтю, власне, про це писав раніше (добрий десяток статей присвячений цій проблемі)¹. Саме тому не буду повторюватися і переказувати вже колись опубліковане.

Важливість мети в навчанні історії. З чого починається шкільна історія і навчання історії? З МЕТИ. Не з програм, підручників, підготовки учителів, вибору засобів навчання і тощо. МЕТА відіграє найважливішу роль у навчанні, змісті та інших складових.

Для чого ми вивчаємо історію? Яка її місія? На що вона впливає? Що і як розвиває? Чим озброює? Що дає? Чому вчить? Як формує та виховує? ... Десятки запитань, які стосуються МЕТИ. Ми зобов'язані їх озвучити, згрупувати, вибрати найважливіші, актуальні для нашого часу, етапу розвитку, встановити наскільки вони співвідносяться з суспільним запитом, метою освітньої політики, освіти як галузі тощо. Звичайно, що тут спрацюватиме та домінуватиме суб'єктивний чинник, адже все це роблять (визначають МЕТУ) конкретні люди (учителі, науковці, методисти, державні службовці тощо), які об'єднані в групи, творчі колективи.

З часу появи шкільної історії (XVIII ст.) і до тепер маємо можливість відстежити як державницькі інтереси (часто владні та конфесійні), пов'язані з формуванням громадян, вихованням патріотизму, закладалися в МЕТУ навчання історії. Практично в усіх національних історіях до другої половини ХХ ст. у МЕТІ домінував державницький компонент, побудований на знаннях про минуле, які допомагали самоідентифікуватися, ототожнити себе з територією проживання та етнічною групою, бути готовим захищати інтереси влади, держави тощо. Інтеграційні процеси в Європі, які розпочалися після Другої світової війни, суттєво вплинули на цю домінанту. І як наслідок: національна історія важлива, однак навколишній світ полікультурний і це потрібно враховувати; знання це – добре, але вони не повинні стати самоціллю у пізнанні, оскільки не менш важливими є розуміння і осмислення минулого, використання різних джерел інформації та їх критичне осмислення, уміння оцінювати факти та аналізувати їх інтерпретації, розуміти, що сьогоденні оцінки минулого можуть бути переглянуті та змінені. ...

Як визначена (встановлена, прописана, задекларована) МЕТА навчання історії в школі? Вона не змінилася за останні 10 років. Суть її зводиться до «формування в учнів самоідентичності та почуття власної гідності на основі осмислення соціального і морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті загального історичного процесу»². МЕТА визначена для навчання всієї історії (обох курсів). Наскільки вона правильно сформульована? Чи відповідає вимогам сьогодення, суспільним запитам? Чи буде посильною і результативною в реалізації? Як на її основі визначають ЗАВДАННЯ та ФУНКЦІЇ шкільної історії? Знову виникає чимало запитань. Спробуємо розібратись у формулі (логічному ланцюгу), яка закладена в МЕТІ. Ключовий контен, а більш зрозуміліше – склад, словосполучення – ОСМИСЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО І МОРАЛЬНОГО ДОСВІДУ

МИНУВШИНИ (він не конкретизований, носить загальний характер, може бути різним як за обсягом так і часовими межами).

Для чого? Щоб ЗРОЗУМІТИ ІСТОРІЮ І КУЛЬТУРУ УКРАЇНИ + ЗРОЗУМІТИ ЗАГАЛЬНИЙ ІСТОРИЧНИЙ ПРОЦЕС. І лише на цій основі формувати САМОІДЕНТИЧНІСТЬ (зрозуміти – хто я?) + ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ. Здавалося б цілком логічно і правильно: через осмислення минувшини – до розуміння історії та культури – до пошуку себе і розвитку гідності. А тепер спробуємо уявити та конкретизувати МЕТУ в змістовій моделі, яку вона пропонує.

Учні упродовж навчання повинні осмислити соціальний і моральний досвід минулих поколінь – життя соціуму і вчинки з точки зору моралі. Весь досвід? Усі вчинки? Якщо не весь, то який саме. Всі вчинки? Якщо не всі, то які саме. Чи можна зрозуміти загальний історичний процес та історію і культуру України винятково через соціальний і моральний досвід? А інший досвід? Досвід політичного, економічного життя? Чи це все належить до соціального? Тоді чому виокремлюються моральний досвід, адже він також притаманний соціуму й формується ним? І що таке «зрозуміти»? Маги уявлення, розуміти на рівні взаємозв'язків, причинно-наслідкових характеристик, оперувати і використовувати методи пізнання? І як у цьому «морі» вийти на самоідентифікацію? Яку? Конфесійну, соціальну, етнічну, професійну, вікову? І яке відношення до всього має гідність? Що таке гідність? Тлумачний словник підказує нам, що гідність належить до понять моральної свідомості. Гідність – прояв цінності людини як моральної особистості, що проявляється у ставленні до себе та до інших. І як ми зможемо впливати на формування цієї гідності? Досвідом, який отримало людство?...

З одного боку у МЕТІ ніби все просто і закономірно, однак з іншого, коли починаєш занурюватися, надто складно. Чому потрібно зрозуміти зміст МЕТИ? Тому, що вона визначатиме ЗАВДАННЯ і ЗМІСТ шкільного курсу історії. Зверніть увагу на те, як МЕТА шкільної історичної освіти сформульована в останній редакції програми з історії (5-9 класи). «Метою шкільної історичної освіти є:

- а) формування вільної особистості, яка визнає загальнолюдські та національні цінності й керується морально-етичними критеріями та почуттям громадянської відповідальності у власній поведінці;
- б) виховання засобами історії громадянської свідомості, зорієнтованої на патріотичне почуття приналежності до власної країни та до її спільних історичних, політичних і культурних цінностей, а також на демократичні пріоритети й злагоду в суспільстві;
- в) прищеплення толерантності й поваги до різних поглядів, релігій, звичаїв і культур, уміння знаходити порозуміння з іншими людьми задля досягнення суспільно значущих цілей».

У чомусь вона нагадує попередній варіант, однак не відповідає йому. І якщо у варіанті, який ми аналізували, встановити логічний ланцюжок було не складно, то у процитованому вище тексті практично не можливо. Чому? Тому, що тут про все: і вільну особистість, і загальнолюдські та національні, історичні, політичні, культурні цінності, патріотичні почуття тощо. У МЕТІ відсут-

ній ЗНАННЄВИЙ компонент, який характерний для шкільних курсів історії (шкільний курс історії – предмет – галузь знань – адаптований до віку навчальний матеріал). Більше того, укладачі пояснювальної записки чомусь переконані, що все перераховане вище як МЕТА можна реалізувати через розвиток історичної свідомості, про яку в МЕТИ вони навіть не згадують. У МЕТИ йдеться лише про громадянську свідомість. Ці складові швидше всього є завданнями навчання історії: «а) накопичення знань про основні події, явища та процеси, їх давніші та сучасні інтерпретації; б) оволодіння способами розумових дій, необхідних для розуміння минулого, осягнення сучасного і прогнозування майбутнього, а саме: бачення зв'язку між історичними подіями та явищами (логічне мислення); уміння оцінювати їх під різними кутами зору (критичне мислення); знаходження нових аспектів змісту чи нових способів розв'язання проблем (творче мислення); співпереживання людям, що опинилися у вирі несприятливих історичних подій (емпатійне мислення)».

Не можемо не прокоментувати МЕТУ інтегрованого курсу «Історія: Україна і світ» (10-11 кл.). Курс «має сприяти розвитку особистості, яка володіє ключовими і предметними компетентностями, усвідомлює власну національну ідентичність, має патріотичний світогляд, займає активну громадянську позицію, розуміє виклики глобалізованого світу і здатна реагувати на динаміку суспільних завдань через засвоєння й осмислення історичних явищ і процесів, що стосуються національних інтересів України ХХ–ХХІ ст. та її місця у світовій історії». Що це нагадує? Для мене – «Програму побудови ... комунізму». Виявляється, що після того, як учні опрацюють курс, вони усвідомлять власну національну ідентичність (Яку?), матимуть патріотичний світогляд (Укладачі придумали «пігулку» для формування патріотизму – курс «Україна і світ»), громадянську позицію (Ура!), розумітимуть виклики глобалізованого світу (Не знаю, чи розумію я і розбираюся на сьомому десятку життя у викликах глобалізованого світу?), будуть здатні реагувати на динаміку суспільних завдань тощо. Для чого планувати те, чого реально не можна досягти?

Із сумом читаю пояснювальні записки сучасних шкільних програм історії та їх зміст. Історія постає як Франкова скеля, яку потрібно лупати, лупати й лупати! Важко розбирати і аналізувати те, що укладається за якоюсь індивідуальною логікою. Апробовані та функціонують підходи, що дозволяють сконструювати алгоритми, які полегшують вирішення проблеми.

МЕТА (ЦІЛЬ) – орієнтує нас на кінцевий результат і паралельно окреслює сферу, знаннєве поле. ЗАВДАННЯ – напрями реалізації МЕТИ. МЕТА + ЗАВДАННЯ обумовлюють ЗМІСТ (навчальний матеріал) та його рівні (пропедевтичний, елементарний), визначають ПРИНЦИПИ (хронологічний, тематичний, ...), на основі яких він буде конструюватися. І тільки тоді можна говорити про ІНСТРУМЕНТИ (підручники, ресурси, методи, прийоми, технології, ... вчителів).

Якою ж має бути сучасна шкільна історія?

ЦІКАВОЮ. Шкільна історія як галузь знань, як предмет повинна бути цікавою і спонукати до пізнання. Інтерес залишаєть-

ся одним із рушійних мотивів навчання, пізнання, організації дослідження. Якщо дитині цікаво, то їй не потрібно заставляти, нагадувати, підганяти, обмежувати, диктувати умови. Цікаві курси, підручники, учителі, методика навчання. Чи задумувалися Ви над тим, чому до «цікавих» програм, підручників, посібників з історії, які пройшли експертизу, затверджені методичними комісіями тощо, втрачають інтерес учителі, учні?

ДОСТУПНОЮ. Шкільна історія – міф, в основі якого ретельно відібрані факти, події, явища. Вона ніколи не була і не буде об'єктивною, оскільки навчальний матеріал, окрім фактів, доповнює теорія – інтерпретація того, що мало місце. А у ній тлумачень на будь-який «смак». Курси варто укладати за рівнями (пропедевтичний, елементарний) і поступово знайомити школярів з історичною «кухнею»: вивчати елементарну теорію (апарат, який використовує галузь), аналізувати факти, розуміти як і чому з'являються різні оцінки одних і тих самих фактів і вчитися самостійно оцінювати тощо. Врахування психолого-педагогічних особливостей залишається базовою (основною!) вимогою в конструюванні курсів та організації освітньої діяльності. Історії не повинно бути багато! У великих обсягах учень «тоне», він не здатен опрацювати зміст, зрозуміти його, навчитися чомусь. Обсяг навчального матеріалу має бути таким, щоб його могли опрацювати за виділену одиницю робочого часу – урок. Але ж матеріалу хоч греблю гати! Потрібно відмовитися від гасла «Вивчити все!». Знати і осилити все ніхто ніколи не зможе. Варто вивчати те, що важливе, що може бути корисним, які дає відповіді на сучасні запитання і виклики.

УКРАЇНОЦЕНТРИЧНОЮ. Світ інтегрується, наша історія – краплина в історії людства, ми – не центр світової цивілізації і досягнень, але... Ми маємо пізнати себе, своє минуле (трагічне, героїчне, буденне, драматичне, переможне, ...), зрозуміти, чому ми такі, усвідомити, хто ми і звідки, де наше коріння. Це і є основа патріотизму, про який усі любимо говорити і який часто-густо перетворюємо у шароварну, урочисті заходи, 50-метрові флагштоки, Завдання шкільної історії не формувати армію майбутніх космополітів, а виховувати громадян України. Без фанатизму, зверхності, виважено і спокійно гартувати нашу молодь за допомогою історії, щоб зрозуміти себе і тих, хто поруч, планувати і прогнозувати, врешті-решт – знати собі ціну, яка є складовою гідності. Інтегровані курси? Вони мають право на існування. Але чому європейська і світова історія не може стати лише тлом, на якому бачили свій поступ, відмінність, досягнення, програші. Загальна характеристика епохи, періоду дозволяє побачити себе на тлі досягнень і прорахунків. Потрібно відмовлятися від численних фактів, подій, діячів, які забуваються на другий же день.

ДОСЛІДНИЦЬКОЮ. Десятиліттями організуємо освітній процес на репродуктивному рівні, який передбачає: пояснення матеріалу («Удома прочитати те, що не встигли на уроці!») – опрацювання – запам'ятовування – відтворення, пригадування. «Запахуючи» у дитячі голови факти, події, явища, розуміємо, що наші учні не можуть осилити цього величезного масиву знань. Чи

не краще досліджувати історію? Організація учнівського дослідження потребує іншого алгоритму опрацювання навчального матеріалу, який за своїм змістом і структурою відрізняється від авторського тексту типових підручників. Ми маємо досвід створення і використання таких навчальних книг. Чому б не скористатися тим, що апробовано, схвалено педагогічною громадськістю, однак залишилося без належного упровадження в освітній процес?

ДЕБЮРОКРАТИЗОВАНОЮ. Зміст шкільної історії, освітній процес потрібно забезпечити від втручання політиків, державних чиновників, уподобань окремих керівників, методистів та структур, які вони представляють тощо. Табачники та їм подібні не повинні визначати, що і як вчити, кого формувати і виховувати. Існує державна політика в галузі освіти, яка відображена в нормативних документах. Вони і є загальним орієнтиром. А далі доручить справу фахівцям.

Примітки:

1. Мисан В. Проблема суб'єктивізації змісту в шкільних підручниках історії // Історія в школах України. 2010. № 3. С. 3-8; Мисан В. Манкуртизм наступає, або чи сприятиме шкільний пропедевтичний курс історії «формуванню в учнів самоідентичності та почуття власної гідності». 01.05.2013 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://historians.in.ua/index.php/dyskusiya/682-viktor-mysan-mankurtyzm-nastupaie-abo-chy-spryiatyme-shkilnyi-propedevtychnyi-kurs-qformuvanniu-v-uchniv-samoidentychnosti-ta-pochuttia-vlasnoi-hidnostiq>; Мисан В. О. Методологічні засади змісту шкільного курсу історії України // Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: наук.-пед. журнал. Суми, 2013. Вип. 2. С. 60-64; Мисан В. О. Принципи змісту шкільного курсу історії України як дидактична проблема // Наук. зап. Вінницького держ. пед. унів. ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця: ТОВ «Нілан АТД», 2013. Вип. 39. С. 52-56; Мисан В. «ІСТОРИЯ» без історії, або у що вступили сучасні п'ятикласники. 2013. [Електронний ресурс: Освітня політика]. Режим доступу: <http://education-ua.org/ua>; Мисан В. Неовалуєвщина. 2013. [Електронний ресурс: Освітня політика]. Режим доступу: <http://education-ua.org/ua>; Мисан В. Про молодь, освітні експерименти, шкільну історію та ... владу. 2013. [Електронний ресурс: Освітня політика]. Режим доступу: <http://education-ua.org/ua>; Мисан В. Проблеми етнічної ідентифікації у змісті шкільної історії // В єдності сила. Україна – Польща: спільні шляхи до свободи: мат. міжнарод. наук. кон., 20-21 червня 2014 р. Житомир, 2014. С. 51-60; Мисан В. О. Ідея національної школи та способи її реалізації в умовах бездержавності українського народу // Слов'янський вісник: зб. наук. пр. / Рівн. держ. гуманіт. ун-т, Рівнен. ін-т слов'янознавства Київ. славист. ун-ту. Рівне: РІС КСУ, 2014, Вип. 19. С. 48-51; Мисан В. Битва за історію або, що потрібно змінювати в шкільній історичній освіті. 31.08.2014. [Електронний ресурс: Освітня політика]. Режим доступу: <http://education-ua.org/ua>.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи. Історія України. Всесвітня історія. Основи правознавства. Київ, 2013. С. 4.

В предлагаемой статье автор анализирует причины низкого качества школьного исторического образования в современной школе, определяет влияние внешнего независимого оценивания на обучение истории и останавливается на базовых элементах как образовательного процесса, так и содержания школьной истории. Современное школьное историческое образование нуждается в коренном реформировании и оновлении его важной составляющей – содержания.

Ключевые слова: *школьная история, содержание школьных курсов истории, принципы конструирования содержания школьной истории, интегрированные курсы, внешнее независимое оценивание, методика обучения школьной истории.*

Отримано 10.09.2021 р.

УДК 378:37.091.33

Тетяна Білецька
м. Хмельницький

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: СВІТОВИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

У статті проаналізовано особливості компетентнісного підходу як складової модернізації сучасної освіти. Відзначено, що компетентнісний підхід орієнтований не на здобуття знань як сукупності засвоєної в системі професійної підготовки інформації, а як здатності особистості ефективно взаємодіяти в системі динамічних соціальних змін., Підкреслено, що використання компетентнісного підходу надає можливості розкрити когнітивну функцію змісту освіти, акцентує увагу на результатах навчання.

Ключові слова: *історія, зміст освіти, компетенції, компетентнісний підхід, когнітивізм, професійна компетентність.*

Сучасні суспільно-політичні й соціально-економічні трансформації, орієнтація на інноваційний шлях розвитку нашої держави позначилися на зміні пріоритетів освітньої площини. На разі, в Україні триває процес реформування освітньої системи, спрямований на розвиток та набуття особистістю якісних здатностей, приведення вітчизняних критеріїв і стандартів освіти у відповідність до європейських вимог. Наслідком змін, які відбуваються, є формування освітніх парадигм, базисом яких є зміщення акцентів в освіті з інформаційно-предметних позицій на особистісно-орієнтовані, творчо-розвиваючі. Нова парадигма актуалізувала проблему виховання ініціативних, самостійних і відповідальних членів суспільства, здатних взаємодіяти у вирішенні соціальних і професійних завдань, а це висуває нові вимоги до системи освіти загалом та вищої, зокрема. Її складовою є поряд із традиційними апробованими, нові підходи у викладанні, одним із яких є компетентнісний підхід.

Метою нашого дослідження є оцінка компетентнісного підходу як складової модернізації сучасної освіти в європейських країнах та у вітчизняних практиках.

Особливості впровадження компетентнісного підходу у системі сучасної освіти розглянуто у працях О. Жук, В. Лугового, О. Локшиної, І. Родигіної, А. Хоружої. Водночас, потребує подальшого вивчення питання запровадження компетентностей як цілової орієнтації освіти в системі професійної підготовки.

Компетентнісний підхід в освіті поряд з розвитком фундаментальних знань, умінь і навичок здобувачів освіти, вимагає формування важливих соціальних компетенцій, які стануть за пороку їх успішної адаптації в систему сучасної соціальної взаємодії, механізмом ефективної соціалізації. Найважливіше місце серед низки освітянських галузей за своїм духовним, гуманістичним та соціалізуючим потенціалом посідає історична освіта. Оскільки історія є унікальною навчальною дисципліною, що має особливі засоби впливу на особистість, адже формує історичну ідентичність, історичну пам'ять та розвиток духовних потреб здобувачів освіти, систему їх ціннісних та особистісних орієнтацій.

Тому впродовж останнього десятиріччя ХХІ ст. у педагогічній та історичній науках відбулися істотні зміни, що знайшли своє відображення в офіційному визнанні педагогічною громадськістю необхідності перегляду парадигми філософії освіти, орієнтації освітнього процесу у ЗВО на розширення компетентностей майбутніх фахівців і відмові у системі викладання від визначення монополії однієї ідеології чи історичної концепції на тлумачення історії, сприйняття плюралізму думок в історичній науці як реалії сьогодення.

Системи освіти у країнах Європи останнім часом перебувають у стані перманентного реформування, яким вони реагують на об'єктивні вимоги соціального та науково-технічного прогресу. Серед ключових питань, структура загальношкільної підготовки та її зв'язок з професійною освітою, диференціація навчання, пошуку оптимальних шляхів викладання дисциплін гуманітарного циклу в умовах дистанційного навчання тощо.

Іншою проблемою у викладанні історії є криза ідентичності. Свого часу, постмодерністська критика підняла деякі цікаві питання, що детермінували суперечки щодо правильності чи хибності подання певних історичних фактів. Усі ці дебати змушують істориків опонувати якраз тоді, коли потрібно аналізувати, критично оцінювати якість історичної освіти на шкільному та університетському рівнях і ті напрями, в яких вона розвивається.

На початку ХХІ ст., у контексті реформування системи освіти, було презентовано критично-креативну парадигму та компетентнісну освіту. Особливостями останньої є: перевага процесуальних, а не інформаційних знань; формування у здобувачів умінь критично сприймати інформацію, що мінімізуватиме стереотипності та упередженості мислення та послабить маніпулятивний вплив на свідомість учнів, студентів; оволодіння здобувачами базовими компетенціями міжпредметного характеру (інформаційними, комунікативними, тощо)¹.

На думку більшості фахівців, компетентнісно-орієнтований підхід надає можливості розкрити когнітивну функцію змісту освіти, акцентує увагу на результатах навчання².

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів, поняття компетентності визначається, як спроможність кваліфіковано виконувати завдання або роботу. При цьому, дане поняття містить набір знань, навичок і вмінь, що дають змогу особистості ефективно виконувати певні функції з метою досягнення стандартів у професійній діяльності.

Експерти програми «DeSeCo» (повна назва «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади»), що була започаткована в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США та Канади, визначають поняття компетентності як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна з них побудована на комбінації (поєднанні) пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і умінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії³.

Європейська довідкова система складається з восьми ключових компетентностей: спілкування рідною та іноземною мовою; математична компетентність і базові компетентності в галузі науки та техніки; цифрова компетентність; уміння навчатися; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності, громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність. До основних характеристик системи можна віднести такі:

- універсальність – можливість застосування на всіх рівнях освіти впродовж життя у всіх країнах-членах;
- відкритість – Європейський парламент наголошує на обов'язковості перегляду документа після закінчення реалізації Програми освіти;
- відповідність потребам простору й часу – система включає компетентності, які справді можна вважати базовими для життя в суспільствах ЄС (іноземні мови, цифрова компетентність, уміння навчатися, громадянська компетентність, підприємливість, культурна компетентність);
- модальність – незважаючи на те, що згідно із законодавчими засадами ЄС рекомендації Європейського парламенту та Європейської ради ЄС не є законом в умовах спільних процесів країни-члени докладають максимум зусиль для їх виконання⁴. Структура компетентності виглядає таким чином: компетентність = знання + уміння + досвід. Визначальною її ознакою є діяльність, тобто вирішення проблем у певній предметній галузі.

Як зазначає І. Бех, «трактування поняття компетентність досить широке: до нього відносять і навчальні здібності, знання та вміння (наприклад, вміння успішно навчатися) і навички (наприклад, комунікативні, соціальні), і моральні цінності (наприклад, громадянська відповідальність чи відповідальність за навколишнє середовище), та ставлення (наприклад, групова солідарність)»⁵.

В Україні донедавна не було взаємоузгодженого підходу до систематизації ключових компетентностей, дискусії навколо розуміння їх змісту та структури досі тривають. Водночас, серед клю-

чових завдань історичної освіти, пріоритет фокусується не предметному аспекті (кількості інформації, яку запам'ятали здобувачі), а мотиваційному, ціннісному та процесуальному. Здобувачі повинні розуміти природу і сутність наукових історичних знань, критично сприймати інтерпретації історичного процесу істориками, бути здатними на власне бачення та аргументоване тлумачення цих процесів⁶. Також процес викладання історії повинен сприяти формуванню у них визначених прийомів і пізнавальних операцій: аналізу та синтезу, порівняння, абстракції та конкретизації, тощо. В результаті чого, формулюються поняття, що є однією із логічних форм мислення, найвищим рівнем узагальнення.

Отже, з позиції компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю розв'язувати проблеми різних рівнів складності на основі наявних знань⁷. Тобто, коли мова йде про соціалізацію, ми передбачаємо формування у здобувачів відповідних компетентностей:

- соціальної, змістовим аспектом якої є конструктивна позиція особистості щодо життя суспільства, її відповідальність за те, що відбувається з іншими людьми, і прагнення до вдосконалення власного життя;
- громадянську, яка передбачає знання основ економічних законів і правових норм;
- інтелектуальну, яка вказує на достатній рівень соціального інтелекту як рефлексію на соціум, що зумовлюється інтелектуальною лабільністю;
- комунікативну, за якої вдосконалюються вміння вибудовувати стосунки з оточенням, тримати слово перед аудиторією, навички виголошувати свої думки, оприлюднювати свої погляди і переконання;
- моральну – як наявність усталених ціннісних орієнтацій, що є запорукою формування ціннісної сфери;
- навчальну, яка передбачає вміння самостійно опановувати новий навчальний матеріал, поповнювати свої знання, йти шляхом професійного самовизначення;
- побутову, що передбачає володіння елементарними навичками (знання санітарно-гігієнічних норм і правил, режимів убезпечення під час роботи з електро- і газовими приладами, технологій приготування їжі тощо);
- поведінкову (ще її називають екстремальною) (адекватність ситуації, нормальна реакція за перебігу аномальних подій)⁸.

На сучасному рівні розвитку історичної освіти необхідною умовою вивчення історії є виведення здобувачів на рівень її наукового розуміння. У ряді європейських держав сама назва навчальної дисципліни та методика її викладання зазнали суттєвих змін. До прикладу, у Болгарії в новому навчальному плані навчальна дисципліна «Історія» в шкільному курсі освіти носить назву «Історія та цивілізація». На думку експертів, це зумовлено новим підходом, що дозволяє більш повно використовувати можливості історії в громадянській освіті, а також позбутися тенденції вивчення виключно політичного життя.

Особлива увага при викладанні історії в Польщі приділяється відходу від хронологічно-лінійної системи викладу історичного матеріалу. На думку відомого польського методиста Є. Центковського, автори навчальних програм у Польщі пропонують цілісний і проблемний підхід до історичного процесу, акцентують увагу на значенні теорії цивілізацій та змінах суспільних систем, ідеологічних та економічних процесах, звертають увагу на зміни у повсякденному житті в кожному проміжку часу, що дає можливість використовувати на уроках досягнення сучасної історіографії⁹.

Практика європейських навчальних закладів показує, що в першу чергу, вивчення історії має відбуватися як пошук пояснень існуючих інтерпретацій історичного процесу, як розвиток критичного мислення здобувачів і формування ними власного бачення та пояснення історичних подій. При цьому акцентується увага на використанні широкого діапазону джерельних матеріалів. Окрім їхньої важливості функції як основного компонента історії, джерела можуть бути базисом для різних освітніх завдань, зокрема вони спонукають здобувачів мислити самостійно, адекватно реагувати на інші точки зору, формувати толерантне ставлення до принципово інших позицій та думок.

У згаданих нами Рекомендаціях Ради Європи, зазначається, що з метою ознайомлення з історичними фактами та їх критичного і аналітичного вивчення необхідним є використання різноманітних джерел навчальних матеріалів, зокрема: відкриті для широкого доступу архіви, особливо в країнах Центральної та Східної Європи, які сьогодні надають можливість доступу до оригінальних документів, які раніше були закритими; кінофільми, документальні фільми й аудіо та відеозаписи; матеріали, що є доступними завдяки інформаційним технологіям, які опановуються як індивідуально, так і в колективно; різні типи музеїв ХХ ст., створених по всій Європі, історичні місця, які стали символами і детермінують реалістичне сприйняття здобувачами історичних подій, зокрема в їх повсякденному масштабі, тощо¹⁰.

Аналізуючи новітні підходи до викладання історії у системі сучасної освіти, на наш погляд, особливої уваги заслуговують ті, що допомагають глибше розкрити контрверсійні і вразливі питаннями національної та всесвітньої історії. Оскільки, як зазначає М. Ферро, сьогодні майже в кожній нації є декілька історій. У Польщі, наприклад, та історія, що ще донедавна викладалася в школі значно відрізняється від тієї, що розповідали дітям удома. Зокрема, при визначенні ролі ряду зовнішніх факторів у житті поляків відбувається зіткнення колективної пам'яті з офіційною історіографією, що наявно демонструє проблеми трактувань історичних подій¹¹.

Експерт Ради Європи К. Морал до вразливих питань сучасного курсу історії в Іспанії віднесла інтеграцію різних регіонів країни, різних ідеологій, різних релігій, особливо проблему інтеграції Іспанії в європейські інституції (Раду Європи та Європейський Союз). Серед ефективних методів у системі іспанських освітніх закладів, є так звані активні методи. Сутність останніх полягає в участі здобувачів у навчанні. Не відкидаючи традиційної методи-

ки, іспанські педагоги намагаються знайти такі способи викладання, що захоплюють увагу здобувачів, зокрема, використовують з цією метою історичні біографії, цікаві історичні оповіді, дискусійний метод, групову роботу, перегляд відео продукції з подальшим колективним обговоренням, короткі екскурсії до місць, які мають мистецьку чи історичну цінність. Завдяки цьому історія виходить за межі книжок та оповідей і стає частиною живої реальності¹².

На думку, експерта Ради Європи М. Захсе, мету сучасної історичної освіти в Німеччині визначають не стільки глибокі історичні знання як кінцевий результат навчання, тобто усвідомлення важливості окремих тем курсу, що дозволить їм у майбутньому досягти успіху в професійній діяльності¹³. Вони проявляють значно менший інтерес до вивчення абстрактних теоретичних тем, а також тем, які стосуються повсякденного життя людей¹⁴.

Означені зміни пріоритетів у навчальних цілях зумовили корекцію методології навчання, зокрема: збільшення частки самостійної роботи здобувачів, орієнтованої на практику; визначення пріоритетів щодо знань, умінь і їх реалізації на практиці. Однак головною метою історичної освіти, в межах як шкільної програми так і вузівської підготовки, є формування історичної компетенції, тобто здатності до історичного мислення. Важливу роль у даному контексті відіграє відбір змісту навчального матеріалу, на основі постановки нових запитань і проблем вітчизняної та світової історії. До прикладу, з-поміж важливих навчальних цілей викладачі Німеччини найголовнішими вважають розвиток уміння розв'язувати суперечливі та вразливі питання, особливо ті, що стосуються самої особистості, її національної чи групової ідентичності; уміння аналізувати та інтерпретувати різні точки зору щодо однієї тієї ж самої події чи історичного явища; уміння інтегрувати різні навчальні технології у викладанні історії¹⁵.

Таким чином, принциповим в оновленні змісту загальної середньої та вищої освіти в країнах Європи є визнання того, що в сучасному світі знання стають усе більше доступними для тих, хто хоче оволодіти ними, тому переосмислюється самоцінність знань. Натомість зростає роль умінь добувати, аналізувати інформацію, одержану з різних джерел. Це зумовлює зменшення питомої ваги готової інформації, зміну співвідношення між структурними елементами змісту на користь засвоєння здобувачами способів пізнання, набуття особистого досвіду творчої діяльності, посилення світоглядного компонента змісту освіти.

Наразі проблеми практичної спрямованості знань, їх соціально-ціннісна складова, процеси формування ключових компетентностей актуалізуються та потребують подальшого всебічного наукового аналізу та обґрунтування.

Адже, на думку більшості фахівців, ключові компетентності є індикаторами, за якими уможлиблюється визначення готовності здобувача до життя у соціумі за багатьма параметрами (я – особистість; я – індивідуальність; я – сім'я; я – заклад освіти; я – організація, підприємства, установи; я – навколишній світ, тощо).

З іншого боку, сучасний ринок праці як детермінанта розвитку соціально-економічних відносин і кореляційний чинник глобалізаційних процесів вимагає від освіти сформувати у особистості здібності оперувати технологіями і знаннями, які відповідають потребам і викликам інформаційного суспільства.

Примітки:

1. Турянська О. Визначення функцій, мети та змісту історичної освіти: соціокультурні чи особистісно орієнтовані засади вибору // Історія України. 2004. № 37. С. 10-13.
2. Локшина О. Розвиток компетентісного підходу в освіті Європейського Союзу // Шлях освіти. 2007. № 1. С. 16-21.
3. Ферро М. Как рассказывают историю в разных странах мира. Москва: Высшая школа, 1992. С. 14.
4. Локшина О. Названа праця. С. 20.
5. Бех І. Д. Компетентісний підхід у сучасній освіті [Текст] // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. Київ: Генезис, 2009. С. 21-24.
6. Євтушенко Р. Нові підходи у вивченні історії ХХ століття. Матеріали міжнародного семінару (28 лютого – 1 березня 2003 року, Львів) // Історія в школах України. 2003. № 3. С. 2-6.
7. Паламар С. Компетентісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти // Освітологічний дискурс. 2018. № 1-2 (20-21). С. 267-278.
8. Там само. С. 273-274.
9. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості. Посібник для вчителів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.edusearch/vfb585bde.html>.
10. Рекомендації Res (2001) 15 про викладання історії в ХХІ столітті в Європі. Рада Європи; Комітет Міністрів: Ухвалена Комітетом Міністрів 31 жовтня 2001 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.coe.int/T/F/Coop%20Education/L'enseignement de l'histoire/ Histoire du 20e /Recommandation/ Recommandation](http://www.coe.int/T/F/Coop%20Education/L'enseignement%20de%20l'histoire/Histoire%20du%2020e%20si%C3%A9cle/Recommandation%202001-15.pdf)
11. Ферро М. Названа праця. С. 23.
12. Євтушенко Р. Названа праця. С. 4.
13. Там само. С. 4-5.
14. Ферро М. Названа праця. С. 42.
15. Євтушенко Р. Названа праця. С. 5.

The article analyzes the peculiarities of a competent approach as a component of modernization of modern education. It is noted that the competent approach is focused on obtaining knowledge as a set of assimilated in the system of professional training in the system, but as the ability of the individual to effectively interact in the system of dynamic social change. It is emphasized that the use of a competent approach provides the ability to reveal the cognitive function of the content of education, focuses on the results teaching.

Key words: history, content of education, competence, competency approach, cognitivism, professional competence.

Отримано 05.08.2021 р.

ПРІОРИТЕТИ ІНСТРУМЕНТАЛІЗМУ У ФІЛОСОФІЇ ДИДАКТИКИ ДЖ. ДЬЮЇ

У статті проаналізовано філософські погляди американського педагога Дж. Дьюї щодо освіти та виховання. Опираючись на концепцію інструменталізму, йому вдалося стати новатором та здійснити реформи не лише американської системи, а й популяризувати демократичні уявлення про освіту в різних країнах світу. В баченні Дж. Дьюї дитина мала стати центром освітнього процесу, де навчання і виховання відповідали природі учня та були би спрямовані на безпосереднє пристосування дитини до навколишньої реальності.

Ключові слова: Дж. Дьюї, філософія дидактики, навчання, виховання, прагматизм, «прогресивна освіта», інструментальна педагогіка.

Глобальні соціально-економічні трансформації не можуть залишати осторонь освітню сферу. Кардинальні зміни у житті сучасного суспільства висувають принципово нові завдання перед системою освіти. Включення України до процесу формування міжнародного освітнього простору, породжує необхідність аналізу тих періодів розвитку освіти, в які відбулося кардинальне переосмислення освітньої парадигми, що зумовило зміну педагогічних прерогатив та орієнтирів.

Особливої уваги варто надати педагогічній спадщині Джона Дьюї (1859–1952 рр.). Він доклав максимум особистісних зусиль та професійної роботи для розвитку філософської й освітньої думки в ХХ столітті. Американський психолог, філософ, педагог, соціальний критик і політичний діяч – саме так описують його у широких наукових колах світового масштабу. Його називають реформатором американської системи освіти, засновником методу виховання, який побудований на концепції інструменталізму. За його ініціативою в 1896 р. була створена експериментальна школа при Чиказькому університеті, що стала спробою реалізувати філософсько-педагогічні ідеї в реальному навчально-виховному процесі. Дослідження новаторської педагогічної діяльності Дж. Дьюї актуалізується у зв'язку із стрімким розвитком національної системи освіти.

Джон Дьюї народився 20 жовтня 1859 року в місті Берлінгтон, штат Вермонт, Сполучені Штати Америки в сім'ї Арчібальда та Лусіни Дьюї. Він завершив початкову школу у віці 12 років, у 1872 році вступив до середньої школи, яку закінчив упродовж наступних 3 років. Далі розпочав своє навчання в коледжі в Університеті штату Вермонт в місті Берлінгтон у 1875 році, коли йому було 16 років. Навчальна програма в коледжі була традиційною в тому сенсі, що була схожа на середню школу, в якій викладались стандартні предмети: грецька і латинська мова, англійська література, математика та риторика. Майбутнього вченого у професійній кар'єрі захоплювала найбільше соціальна, моральна і політична філософія¹.

У 1884 році Дж. Дьюї отримує запрошення на роботу у Мічіганському університеті, де він працює до 1894 року. Тут захищає свою дисертацію під назвою «Психологія Канта», яка, на жаль, не збереглася. У 1894 році Дж. Дьюї переїжджає до м. Чикаго, де отримує посаду професора психології у новоствореному університеті. Чикагський період діяльності Дж. Дьюї, що тривав до 1904 року, був найпродуктивнішим і найшасливішим у житті педагога. Саме тут Дьюї заснував свою легендарну експериментальну школу з органічним методом навчання².

Міжнародна слава прийшла до Дж. Дьюї, коли він брав участь у ролі міжнародного експерта у сфері освіти. Міжнародні місії Дж. Дьюї в Мексиці, Туреччині, Китаї, Південній Африці, Радянському Союзі, Японії зміцнили його міжнародну репутацію, як вченого і педагога. Дж. Дьюї давав поради представникам офіційного уряду у різних країнах, керівникам національних організацій, педагогам з питань удосконалення їх освітніх систем, опираючись на його уявлення про демократію³.

Учений неодноразово посідав керівні посади у педагогічних організаціях: «Американська федерація вчителів», «Американська асоціація професорів університетів», «Асоціація прогресивної освіти», що давало змогу успішно пропагувати свої педагогічні ідеї та впливати на шкільну практику.

До найбільш відомих праць вченого, присвячених проблемам школи та педагогіки, можна віднести такі наукові твори: «Моє педагогічне кредо» (1897), «Школа і суспільство» (1899), «Школа і дитина» (1902), «Школи майбутнього» (1915), «Демократія і освіта», «Психологія і педагогіка мислення» (1919), «Вступ до філософії виховання» (1921), «Досвід і виховання» (1938)⁴.

Дж. Дьюї був переконаний у необхідності «прогресивної освіти», запровадження якої дало би змогу створити «інструментальну» педагогіку, що першочергово орієнтувалася би на спонтанній зацікавленості та особистому досвіді дитини. Відповідно до засад «інструментальної» педагогіки навчання повинно ґрунтуватися переважно на ігровій і трудовій діяльності, де кожна дія дитини стає інструментом його пізнання, його відкриттям, способом осягнення істини. Адже такий шлях пізнання відповідав природі дитини, на відміну від традиційного методу трансляції знань. Кінцевим результатом навчання мала стати сформованість навичок мислення, основою яких ставала здатність до самонавчання.

«У традиційній шкільній кімнаті, – пише Дж. Дьюї, – дуже мало місця для самої дитини, для її самостійної роботи. Майстерня, лабораторія, матеріали, інструменти, за допомогою яких дитина могла б будувати, творити і самостійно досліджувати, навіть необхідне місце для цього – все це у переважній більшості відсутнє»⁵.

Дж. Дьюї був прихильником реформування всієї шкільної системи, в якій повинні змінитись центр уваги, предмет і методи навчання, щоб дитина стала тим центром, навколо якого обертаються засоби освіти. Школа, яка побудована на принципах «нового виховання», має передусім опиратися на дитячі інстинкти та

розвивати їх: соціальний (потяг до розмов і спілкування), дослідницький, творчо-будівничий, образотворчий.

Зміст навчального матеріалу повинен визначитися самим учнем. Саме тому, складені кимось програми не потрібні, адже вони лише заважають вільному виборові досвіду та розширенню особистих понять. «Розділіть кожен предмет на окремі галузі ... Примусьте дитину опанувати крок за кроком кожна з цих окремих частин, і, нарешті, вона опанує всією базою»⁶.

При розробці навчального плану і програм Дж. Дьюї спирався на об'єктивні дані про перебіг психічних процесів у дітей від чотирьох до чотирнадцяти років: «...у розвитку характеру дитини активна сторона передре пасивній, експресія з'являється раніше усвідомленого сприймання; розвиток м'язів передре розвитку сенсорики; рухи з'являються раніше усвідомлених відчуттів». Грунтуючись на цих теоретичних позиціях, він стверджував, що у своєму розвитку діти вищезгаданих вікових груп проходять три взаємопов'язані стадії, тому зміст освіти має відповідати їхнім особливостям. На 1-й стадії вік учнів коливався від чотирьох до восьми з половиною років, на 2-й – від восьми з половиною до дванадцяти років, а на 3-й – від чотирнадцяти до п'ятнадцяти років⁷.

В основі педагогічної концепції Дж. Дьюї можна виділити ряд тез:

- розвиток дитини, його зріст – мірило процесу навчання та виховання;
- усі предмети викладання повинні слугувати зростанню дитини, вони лише інструменти, цінність яких визначається настільки, наскільки вони слугують цій меті;
- особистість і характер дитини важливіше шкільних предметів;
- метою навчання має бути не знання, а виявлення особистості;
- ніякі знання не можуть бути впроваджені ззовні, оскільки навчання є процес активний, який передбачає досягнення всього за допомогою розуму;
- кількість і якість навчання визначається не програмами, а самою дитиною⁸.

Враховуючи психофізіологічні особливості дітей, Дж. Дьюї висунув низку вимог до організації навчального процесу у відповідних групах:

- 1) найбільш адекватними формами організації навчання є бесіда, коротка розповідь учителя, що супроводжується виконанням дітьми різних видів праці: шиття, куховарство, малювання, виготовлення іграшок тощо. Розвиток умінь читати і писати відбувається у процесі їх виконання. На думку Дж. Дьюї та його колег, такі види діяльності допомагали дитині поступово оволодіти методами дослідження й експериментування вже на початковому етапі;
- 2) під час уроку вчитель уважно стежить за рівнем уваги дітей, збуджує в них інтерес, однак водночас намагається не допускати перевтоми (саме тому виконання певного трудово-

го заняття, наголошував Дж. Дьюї, не повинно займати більше двадцяти-тридцяти хвилин). Контроль за розумінням і за-своєнням відбувається шляхом доречно поставлених учителем питань, повторень і роз'яснень.

Умовами успішного навчання за Дж. Дьюї слід вважати: проблематизацію навчального матеріалу, активність дитини, зв'язок навчання з життям дитини, її грою та працею.

До головних методичних прийомів створення проблемних ситуацій Дж. Дьюї зараховує: підведення вчителем дітей до протиріччя і пропозиція знайти розв'язання власними силами; викладення різних точок зору стосовно однієї й тієї ж проблеми; пропозиція розглянути явище з різних точок зору; спонукання до порівняння, узагальнення, висновків; постановка конкретних запитань; постановка проблемних завдань⁹.

Кожна дитина – це передусім індивідуальність, наголошує Дж. Дьюї, і поки діти будуть сприйматися як одне ціле, як клас, то надати навчально-виховному процесові особистісної орієнтації просто неможливо.

Дж. Дьюї був прихильником того, що як практик, учитель не може залишатися в межах догм, приписів і регламентацій, а навпаки, має виявляти гнучкість, чутливість у різних педагогічних ситуаціях. Непередбачуваність конкретної педагогічної ситуації обумовлює, на думку американського педагога, багатогранність учительського амплуа: він є не тільки носієм знань, а й наставником-тьютором, діагностом, помічником і, найголовніше, як лідером групи.

З'ясовано, що важливим чинником створення позитивного, емоційно стимулюючого навчального середовища у школі мала стати відмова педагогів від формалізованої процедури оцінювання. За переконанням Дж. Дьюї, використання оцінки як форми тиску нервує дитину, стимулює нездорове суперництво, штовхає до обману, розвиває марнославство і вкрай індивідуалістичні тенденції: «... сучасне навчання породжує дух змагання і конкуренції. А це тому, що всі виконують однакову роботу і оцінюються (чи усна відповідь, чи письмовий тест) за відповідною шкалою та системою заохочень не з погляду особистого внутрішнього внеску, а порівняно з успіхами інших. Таке безпідставне акцентування відчуття переваги над іншими пригнічує боязких і сором'язливих дітей. Школярів оцінюють за зовнішніми виявами їхніх здібностей... Тоді найслабші поступово втрачають віру в свої можливості, постійно визнаючи власну неповноцінність»¹⁰.

Учень, зазначав Дж. Дьюї, має право на помилку, власний творчий пошук, який вдумливий учитель стимулює не стільки оцінкою, або покаранням, скільки зацікавленістю та дружньою підтримкою.

Учитель у концепції Дж. Дьюї є співтворцем особистості, а результатом такої спільної творчості педагог уважав особистісні риси:

- активність, ініціативність, самостійність;
- відповідальність;
- готовність до планування власної пізнавальної діяльності;

- гнучкість мислення;
- наполегливість у досягненні результатів;
- готовність виправляти свої помилки;
- усвідомлення процесу пізнання (метапізнання);
- уміння знаходити компромісні рішення¹¹.

Варто зазначити, що концепція виховання за Дж. Дьюї належить до прагматизму – філософсько-педагогічного напрямку, що наголошує на зближенні виховання з життям, досягнення цілей виховання у практичній діяльності. Прагматизм («прагма» – справа, дія) – світогляд, який виник у США та пронизує всі сфери суспільства та розповсюджується на інші регіони. Представники прагматизму вважають, що філософія повинна займатись людськими проблемами, цілями та засобами їх вирішення. Тому до наукових теорій, соціальних ідей, моральних принципів слід підходити «інструментально», тобто з точки зору їх вигоди, зручності для досягнення цілей. У прагматизмі висувається гасло: «Те, що корисне, приносить успіх, те й істинне».

Основні положення цього напрямку відображені у виховній концепції Дж. Дьюї. Наприклад, шкільне й родинне виховання не можуть бути відірвані від життя; у виховному процесі необхідно спиратися на активність дитини, всіляко її розвивати та стимулювати. Виховання здійснювати не на основі абстракцій, а в процесі виконання конкретних практичних справ, де діти не лише пізнають світ, але й вчать працювати разом з іншими, долати труднощі й суперечки; в основі виховного процесу повинні лежати інтереси дитини: «...ми повинні стати на місце дитини та виходити з цього»¹².

Він відзначає вагому роль праці у вихованні дисциплінованості. Вона дисциплінує дитину, а бажання дитини щось зробити вимагає від неї роботи, «а ця робота пов'язана з переборенням перепон, з ознайомленням з матеріалом, з розвитком вправності, терпіння, наполегливості й розторопності», що надалі й формує свідому дисципліну¹³.

Важливим виховним засобом Дж. Дьюї розглядає шкільне самоврядування: активну участь дітей у вирішенні питань внутрішньошкільного життя; в організації праці – виконанні у шкільних майстернях замовлень населення, робіт для задоволення власних потреб; у випуску власної шкільної газети (як правило, щотижневика), в якій би висвітлювалися новини шкільного та міського (чи сільського) життя; в організації учнівських клубів та об'єднань; в організації зв'язків із зовнішнім світом – зустрічі з вченими, державними та громадськими діячами тощо¹⁴.

Можна виділити такі провідні напрями реалізації ідеї органічної єдності індивіда і суспільства у педагогічному процесі:

- 1) забезпечення єдності навчання і суспільного застосування знань, теорії та практики, праці та розуміння її значущості;
- 2) підготовка учнів до компетентної участі в житті суспільства: усвідомлення ними своєї ролі й місця в соціумі та значущості праці для суспільного розвитку;

- 3) виховання в учнів «демократичного характеру»: толерантності, готовності до конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, умінь мислити критично і неупереджено;
- 4) створення виховного простору, забезпечення участі батьків учнів у діяльності школи, підвищення рівня їхньої психолого-педагогічної компетенції.

Філософсько-педагогічні погляди Дж. Дьюї є чітким відображенням свого «духу епохи». Тенденції прагматизму, а саме уміння перетворити процедури та методи людського розуму в інструменти пізнання та перетворення навколишнього світу і людини, чітко простежуються у вченнях Дж. Дьюї та виявляються у формуванні прагматичної педагогіки, що отримала назву інструменталізму.

Отже, слід наголосити, що саме тоді, коли кількість отриманих знань суспільством набуває нечуваних раніше масштабів, а сучасні учні стають частиною великого, динамічного глобалізованого світу, то перед системою освіти з'являються принципово нові завдання, яких раніше не було, а це насамперед: створення таких умов, які відповідали би розвитку сучасної особистості, що прагне до самореалізації в різноманітних сферах життєдіяльності; збільшення можливостей, які слугували компетентному вибору особистістю свого життєвого шляху. У філософсько-педагогічному доробку Дж. Дьюї присутні новаторські ідеї важливості залучення до процесів цілепокладання в освіті учнів, які є повноправними суб'єктами навчання. Одним із пріоритетних завдань освіти Дж. Дьюї визначав формування самостійного критичного мислення, здатності постійно збагачувати свій світ, жагу до навчання впродовж життя, або інакше звичку до самоосвіти, самонавчання і самовиховання. Він наголошував, що індивід може досягти цих цілей і стати розвиненою особистістю тільки за умов наявності власних, внутрішньомотивованих цілей і завдань.

Примітки:

1. Розпутна М. В. Значення університетських вчителів у формуванні поглядів Джона Дьюї на німецьку класичну філософію і політику // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 7: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. 2016. Вип. 36. С. 176.
2. Пазиніч Станіслав. Чикагська школа Джона Дьюї // Новий колегіум. 2020. №1. С. 23.
3. Рогачева Е. Ю. Американские университеты как источники профессионального развития Джона Дьюи и его научных взглядов // Проблемы современного образования. 2019. № 2. С. 118.
4. Пазиніч Станіслав. Названа праця. С. 24.
5. Коваленко В. О. Ідеї трудового виховання в педагогічній спадщині Дж. Дьюї // Психолого-педагогічні науки, 2012. № 4. С. 2.
6. Дж. Дьюї. Ребёнок и программа [Електронний ресурс]. URL: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/_03_Dewey_J_The_Child_and_Curriculum.htm (дата звернення: 10 грудня 2020 р.).
7. Кравцова Н. Г. Критична перцепція теорії культурних епох у педагогічному процесі Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї // «Молодий вчений», 2019. № 10 (74). С. 554.

8. Михайлова О. С. Формування особистості в соціальному середовищі у педагогічних концепціях американських учених 20 століття (Джон Дьюї, Вільям Кілпатрик, Хелен Паркхерст) // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2016. Вип. 2. С. 83.
9. Пліско Євген. Прагматичні ідеї соціального виховання Дж. Дьюї, їх актуальність у вітчизняній педагогічній практиці 20–30-х рр. XX століття // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2018. Вип. 59. С. 242.
10. Кравцова Надія. Розробка ідей саморозвитку і самореалізації дитини в педагогічній спадщині Джона Дьюї // Збірник наукових праць: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2015. Ч. 1. С. 113.
11. Васюк Ю. А. Розвиток особистості у філософській концепції прагматичної освіти Джона Дьюї // Актуальні проблеми філософії та соціології, 2015. Вип. 7. С. 31.
12. Глушич В. В. Внесок Дж. Дьюї у становлення ідей гуманістичного виховання дітей у сім'ях США // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 1 (45). С. 79.
13. Дьюї Д. Школа и общество [Електронний ресурс]. URL: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/_02_Dewey_J_The_School_and_Society.htm (дата звернення: 10 грудня 2020 р.).
14. Коваленко В. О. Названа праця. С. 4.

В статті проаналізовані філософські погляди американського педагога Дж. Дьюї по освіті та вихованню. Спираючись на концепцію інструменталізму, йому вдалося стати новатором і здійснити реформи не тільки американської системи, а й популяризувати демократичні представлення про освіту в різних країнах світу.

Ключові слова: Дж. Дьюї, філософія дидактики, навчання, виховання, прагматизм, «прогресивне навчання», інструментальна педагогіка.

Отримано 09.04.2021 р.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 37.091.32:94(477):004

Ігор Коляда
м. Київ,
Ігор Ільницький
м. Калуш

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ УЯВЛЕНЬ ПРО ІСТОРИЧНУ ПЕРСОНАЛІЮ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті аналізуються можливості інноваційних технологій при вивченні курсу історії України в закладі середньої освіти. Акцентується увага на підходах щодо формування уявлень про історичну особу з використанням елементів інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: історія України, історична особа, здобувач освіти, інноваційні технології, масмедіа, навчальний фільм.

Освітні тенденції, характерні для сучасних закладів загальної середньої освіти, крім спрямованості на особистісно-орієнтоване навчання, ретельно зберігають у собі позитивні ідеї традиціоналізму в дидактиці, консервативної ролі історичної освіти, як ретранслятора молодим поколінням універсальних елементів культури минулого, їх практичної адаптації, через освіту до культурних ідолам і ідеалам суспільства.

Існуючі навчальні програми з історії несуть у собі завдання як інтелектуального, так і морального виховання здобувачів освіти, є свого роду джерелами формування духовності та гуманності, патріотизму, і громадянськості.

Актуальність цієї роботи визначається висвітленням можливостей педагогічних інновацій у навчанні історії України, а зокрема під час формування уявлень про історичну особистість, які надзвичайно ефективні і здатні перевершити можливості традиційних способів навчання.

Теоретичною основою дослідження інновацій у навчанні стали положення, викладені в роботах: К. Баханова, Г. Кастюка, О. Леонтєва, В. Мошенко, С. Рубінштейна, О. Пометун та інших. Враховувалися також роботи зарубіжних учених з проблем безперервної освіти педагогічних кадрів, інноваційних технологій у галузі освіти, зокрема К. Атеновскі, Д. Брауна, Д. Спокса, Х. Хоржес та інших.

Мета закладів загальної середньої освіти – виховати покоління думаючих, відповідальних, які вміють самостійно добувати і застосовувати знання громадян.

Відомий український педагог Г. Ващенко писав: «Педагог майбутнього – це педагог-психолог. Навчальний заклад майбутнього – це, в першу чергу, творчий навчальний заклад. Завдання його полягає в тому, щоб розвивати творчі сили молоді, виховувати з неї носіїв культурних цінностей, людей, котрі в творчій роботі для суспільства будуть знаходити і своє особисте життя».

Історія – предмет, перш за все, морально-етичного характеру та його завдання – виховувати через співпереживання учасників історичного процесу, які вміють аналізувати факти історії людства, що творять історичні особистості.

Одним з важливих завдань курсу історії України є створення відповідних образів минулого у здобувачів освіти. Чим ширше коло і багатше зміст образів і картин минулого, що зафіксували у пам'яті здобувачі освіти, тим змістовніша і гнучкіша система понять, розроблена на їх основі, тим краще ці поняття можуть служити інструментом подальшого пізнання. Чим бідніша і вже наявні в здобувачів освіти уявлення про минуле, тим більше небезпека вербалізму, тобто чисто словесних, сприйнятих понять, за якими немає відповідних живих уявлень, і які в силу цього являють собою порожні беззмістовні формули.

Часткового вирішення цього завдання сприяє застосування в процесі навчання нових інформаційно-комунікативних технологій для формування уявлень про історичних особистостей у здобувачів освіти.

Характеристика історичного діяча має стимулювати обговорення на уроках моральних проблем, зокрема питань політичної етики. Історична особистість часто виявляється перед моральною дилемою: або приймати жорстокі рішення у непопулярні заходи, або, відмовившись від них, сприяти погіршенню ситуації в країні. Аналіз поведінки особистості у подібній ситуації вибору, звичайно, будеється з урахуванням конкретної історичної обстановки.

У результаті вивчення життя та діяльності історичних особистостей здобувачі освіти осмислюють головне – що ніякі географічні, природні, економічні, зовнішньополітичні та інші умови не «запрацюють», якщо їх не приведуть у дію люди, в першу чергу лідери, відомі діячі тієї чи іншої країни.

Інноваційний характер освітніх технологій, які використовуються в процесі організації освітнього процесу під час вивчення курсів історії, стає одним з найважливіших інструментів у закладах загальної середньої освіти. Впровадження інноваційних технологій в освітню діяльність, у кінцевому рахунку, приведе до підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. У свою чергу, підвищення якості, доступності, ефективності освіти, його безперервний і інноваційний характер, зростання соціальної мобільності й активності здобувачів освіти роблять систему освіти важливим фактором забезпечення національної безпеки країни, зростання добробуту її громадян.

Упровадження інноваційних технологій у освітній процес є найважливішою рисою сучасної освіти. Вибір ідей неминучий тому, що для досягнення одних і тих же цілей та результатів від-

бираються різного роду інновації, кожна з яких має персональні сильні сторони.

Урок залишається основним елементом освітнього процесу, однак його функції, форма організації можуть варіюватися.

Методична мета запровадження інноваційних підходів – створення на уроці умов для прояву пізнавальної активності здобувачів освіти. Вона досягається такими шляхами: учитель створює проблемні ситуації, колізії; використовує різноманітні форми і методи організації навчальної діяльності, що забезпечують ефективні шляхи уявлень про формування історичної особистості у здобувачів освіти; складає і обговорює план уроку разом із здобувачами освіти; стимулює їх до висловлювань аргументованої власної думки, використання різних способів виконання завдань без остраху помилитися; оцінює не стільки кінцевий результат, а процес самостійної пізнавальної діяльності кожного здобувача освіти¹.

Застосування інноваційних технологій на уроках історії дозволяє:

- зробити урок більш цікавим, занурити здобувача освіти в атмосферу будь-якої епохи;
- інтегрально представляти історичні факти і явища та історичних особистостей;
- співвідносити знання людства, накопичені в різні історичні епохи і часи;
- надати змісту освітнього процесу творчий, проблемний, дослідницький характер;
- розкрити предмет з різних сторін².

Створення педагогічних ситуацій спілкування на уроці, що дозволяють кожному здобувачу освіти виявляти ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи – умови продуктивної та ефективної діяльності вчителя історії при формуванні уявлень про історичну персоналію на уроці.

Виділені загальні цілі та засоби організації уроку в технології інноваційного навчання конкретизуються учителем у залежності від призначення уроку, його тематичного змісту та формування про ту історичну особистість, вивчення якої буде закладено в зміст окремої теми.

Таким чином, залучаючи здобувача освіти до освітньої діяльності, орієнтовану з урахуванням його потенційних можливостей, учитель має знати, якими способами діяльності опанував здобувач освіти в ході попереднього навчання, які психологічні особливості цього процесу і ступінь осмислення здобувачами освіти власної діяльності в ході інноваційних підходів при формуванні уявлень про історичну особистість.

У процесі вибору методів і прийомів вивчення історичних особистостей, учитель має забезпечити реалізацію освітніх і виховних цілей курсу історії України у закладах загальної середньої освіти.

Формування уявлень про історичну особистість передбачає необхідність показати її в ключі часу і головних історичних умов та обставин, виділивши психологічні, соціальні, географічні, по-

літичні чинники, що зумовили вирішальну роль у процесі формування її поглядів, рис особистості, визначали поведінкові моделі. Способи такого відображення безпосередньо залежать від самої історичної персоналії: в деяких випадках буде достатньо лише стислих відомостей, одиничного висловлювання або зіставлення дат. Однак, найчастіше, необхідно подати розгорнуту характеристику історичної обстановки, в якій складалася ця історична особистість. Важливо продемонструвати здобувачам освіти, що причини вчинків, завдання, які вирішуються особистістю, обумовлені попереднім історичним подіям, відобразити зв'язок конкретної людини з попередниками і оточуючим його світом.

Уводячи в освітній процес для вивчення історичну особистість, учитель стежить за тим, щоб ця персоналія відкладалася у пам'яті здобувача освіти не лише фактом свого існування, одним тільки ім'ям. Важливо, «щоб жодна особистість не залишалася в голові учня пустим словом, а неодмінно порушувала його думку, уяву, навіть приваблювала його сердечну участь», – стверджував Л. Гринін³.

Здобувач освіти, зустрічаючи в навчальному тексті підручника інформацію про історичну персоналію, має сформулювати у своїй уяві живий образ особистості історичного діяча, зі своїм характером, індивідуальними рисами. А це можливо лише через конкретні штрихи портрета його особистості. В якості таких штрихів можуть бути ілюстрації, спогади і відгуки сучасників і, звичайно, слова самого діяча. Необхідно створювати дидактичні умови, в яких у здобувачів освіти формується усвідомлена потреба до самостійного пошуку в додаткових матеріалах, які б розширювали уявлення про історичну персоналію на основі маловідомих фактів з його життя та діяльності.

Здебільшого, опис конкретної історичної особистості займає другорядне місце в процесі уроку, крім випадків історичних образів діячів, чиї діяння і заслуги розкриваються на ряді уроків або навіть тем. Незважаючи на це, будь-які значущі вчинки, діяння і звершення необхідно транслювати як результат спільної діяльності особистості і її оточення, соратників, які діяли в тому ж руслі і переслідували ті ж цілі.

На сучасному етапі масмедіа – «комплексний засіб освоєння людиною навколишнього світу (в його соціальних, моральних, психологічних, художніх, інтелектуальних аспектах). Глибоке наукове узагальнення проблема наочності знайшла у роботах Я. Коменського, який говорив: «Що різноманітніші чуттєві сприйняття навчального матеріалу, то міцніше він засвоюється».

Сучасна дидактика трактує наочність як принцип навчання, який ґрунтується на демонстрації конкретних предметів, явищ, процесів, моделей або їх образних відтворень. Ідея наочності навчання у сучасному закладі вищої освіти реалізується засобами використання наочних посібників, комп'ютерної підтримки освітнього процесу, широкого впровадження INTERNET, залучення студентів до діяльності, пов'язаної з моделюванням, експериментуванням та демонструванням.

Потенціал медіакультури в сучасному освітньому процесі визначається широким спектром розвитку людської особистості: емоціями, інтелектом, самостійністю творчого і критичного мислення, світоглядом, уяви, естетичного свідомості (сприйняття, умінь художнього аналізу та ін.), активізації знань⁴.

При формуванні уявлень про історичних особистостей необхідно забезпечити здобувачів освіти «даними спостережень», образами, створити умови для «живого споглядання». Це завдання і вирішують екранно-звукові засоби навчання – навчально-освітні фільми, документальні фільми, науково-популярні фільми, відеофільми, анімаційні серіали, мультимедійні презентації. Серед них: цикл навчально-освітніх фільмів «Країна. Історія українських земель» (проект каналу Інтер), серіал документальних фільмів «Гра долі» (студія «VІATEL»), український історичний екшн «Захар Беркут» (американсько-український художній фільм 2019 р.), український радянський кольоровий широкоформатний стереофонічний художній фільм «Захар Беркут» (1971 р.), український фільм – епопея «Богдан-Зиновій Хмельницький» (2006 р.), мультимедіа-проект «Моя історія» (Громадське радіо), Мультимедійний проект Ukraine.com (Київстар) тощо.

Відоображаючи дійсність, вони дозволяють у класі, на уроці оперувати безпосередньо фактами життя історичних особистостей. Фільм не містить повноцінного знання про об'єкт, а є лише джерелом, що дає матеріал для формування уяви та історичного мислення у здобувачів освіти.

Використання у процесі навчання історії навчальних фільмів дає ряд переваг і в психологічному плані:

- більш повне використання слухового і особливо зорового каналу отримання навчальної інформації, різноманітні і змістовні образи фільмів включаються в судження і умовиводи, підвищують інтерес до досліджуваного матеріалу;
- якісне використання навчальних фільмів впливає на формування і засвоєння понять, доказовість і обґрунтованість суджень і умовиводів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, спрямовує думку здобувачів освіти на підтвердження теоретичних положень уроку, на засвоєння формулювань, правил, законів⁵.

Використання на уроці кінофільмів має такі переваги перед традиційним веденням уроку:

- можливість забезпечити візуальне сприйняття інформації;
- забезпечує послідовність розгляду теми;
- зображення на екрані дає можливість розглянути дрібні деталі, гідність художнього твору;
- застосування нових комп'ютерних технологій дозволяє прискорити освітній процес і зацікавити здобувачів освіти.

Аргументи «проти»: суб'єктивність фільмів і трактувань у них історичних сюжетів, час, який витрачається на перегляд фрагментів, художній вимисел, обов'язково присутній у фільмі.

Використовувати фрагменти художніх фільмів можна на різних етапах уроку:

- 1) на початку уроку – з метою актуалізації, мотивації, постановки проблеми або проблемної ситуації;
- 2) у ході вивчення нового матеріалу – пошук необхідної інформації, рішення проблеми;
- 3) наприкінці заняття – з метою закріплення отриманих знань;
- 4) як форму домашнього завдання;
- 5) на узагальнюючих заняттях.

Робота з відеоматеріалами на уроці історії буде найбільш продуктивною при дотриманні ряду умов:

- тривалість відеоблоку не має перевищувати 10-15 хвилин (в іншому випадку успішно організувати роботу буде досить складно);
- звернення до тексту підручника після закінчення роботи з відеоматеріалом (з метою коригування спостережень і висновків, які навчаються зробили самостійно);
- облік рівня підготовленості здобувачів освіти до сприйняття відеоматеріалів при розробці питань для обговорення.

Крім того, результативність роботи здобувачів освіти з такими відеоматеріалами збільшується у разі опори на знання, вміння і навички, отримані в ході вивчення політичного життя сучасного суспільства на уроках історії.

Можна виділити такі дидактичні особливості уроку із застосуванням аудіовізуальних засобів навчання історії:

- цей урок ведуть як би два вчителі – поряд з учителем у поясненні, бесіді, опитуванні використовуються технічні засоби;
- звичайно, головним залишається учитель, він надає слово до свого «колеги», через нього здійснюється зв'язок «здобувач освіти-учитель», без якої неможливо уявити урок. Однак у певні моменти вчитель в класі може поступитися місцем фільму як джерелу навчальної інформації, як засобу навчання;
- техніка на уроці використовується у комплексі з традиційними засобами навчання – картиною, підручником, таблицями, дошкою, екскурсією і словом вчителя⁶.

Навчальні фільми з історії – це тематичні або оглядові звукові фільми, забезпечені дикторським текстом. Кожен з них з більшою або меншою повнотою висвітлює цілу тему програми або має самостійне значення питання. Учитель викладає матеріал, організовує та перевіряє самостійну роботу здобувачів освіти в проміжках між демонстрацією частин або фрагментів фільму й після демонстрації.

Таким чином, вплив аудіовізуальних засобів навчання історії України при формуванні образного мислення в учнів є важливою складовою у освітньому процесі. Хоча на основі одного і того ж наочного посібника у здобувачів освіти може виникнути різний рівень і характер відображення образів минулого в чуттєвих образах історичних діячів. Образне мислення стає однією з важливих компонентів у пізнавальній діяльності на уроках історії України в умовах Нової української школи, сприяє формуванню креативності мислення у здобувачів освіти на уроках історії України при формуванні уявлень про історичного діяча.

Організація пізнавальної діяльності при розв'язанні дидактичних завдань при організації освітньої діяльності пов'язаної з аудіовізуальними засобами навчання історії України (перегляд художніх кінокартин, науково-освітніх, відео/фільмів, відеофільмів, анімаційних серіалів) здобувач освіти формує ідеї, що відображають його бачення теми, ставлення до історичного діяча, виражають його емоційне сприйняття діяча з історії України. У відповідях учень демонструє прагнення до логічного та креативного мислення, відтворюючи логіку викладу матеріалу, до художнього опису (пошук виразних літературних засобів, епітетів, метафор, порівнянь) свого уявлення про історичну персоналію. Застосування сучасних аудіовізуальних засобів навчання забезпечує вчителю історії України на основі засвоєння історичного матеріалу ефективно і продуктивно організувати освітню діяльність здобувачів освіти при формуванні уявлень про історичну персоналію в контексті реалізації завдань Нової української школи.

Примітки:

1. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии: анализ зарубежного опыта. Москва: Эксперимент, 2013. С. 68.
2. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. С. 67.
3. Гринин А. Е. Личность в истории: эволюция взглядов // История и современность. 2010. № 2. С. 9.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII. С. 318.
5. Настільна книга молодого вчителя історії та правознавства / автори-укладачі І. П. Нікітіна, О. В. Галегова, Ю. О. Нікітін. Харків: Вид-во «Ранок», 2010. С. 107.
6. Сиротинко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків. 2003. С. 46.

В статтє аналізуються можливості інноваційних технологій при изученні курсу історії України в установах середнього освіти. Акцентується увага на підходах до формування представлень об історичній особистості з використанням елементів інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключевые слова: історія України, історична особистість, учасники, інноваційні технології, мас-медіа, навчальний фільм.

Отримано 13.09.2021 р.

РАНЬОМОДЕРНА УКРАЇНА – СКЛАДОВА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ. ПІДСУМКОВІ УРОКИ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 8 КЛАСІ

Нині чинна оновлена програма з історії, укладена «відповідно до наказів Міністерства освіти і науки України № 52 від 13 січня 2017 р. і № 201 від 10 лютого 2017 р., на виконання Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р.» вимагає завершити вивчення курсу історії України учнями 8 класу узагальненням «Історія України в контексті епохи раннього нового часу». Провідною ідеєю узагальнення є підкреслення нерозривно-го зв'язку України з європейською цивілізацією.

У цьому Ви переконаєтеся, переглянувши рубрики даного розділу: «Зміст навчально-пізнавальної діяльності» та «Результати навчально-пізнавальної діяльності».

Конкретні пункти цих рубрик, майже не змінюючи формулювань, ми використали для називання двох підсумкових уроків курсу та їх ліхтариків, які й пропонуємо вашій увазі.

Дидактичний матеріал ми викладатимемо звичайним шрифтом, а методичні чи авторські зауваження – курсивом.

Ключові слова: Україна XVI–XVIII ст., європейська цивілізація, історичне джерело, національно-визвольна війна, європейці, українці.

Урок 1. Взаємопов'язаність історії України та Європи

Щоб активізувати пізнавальну активність учнів, актуалізувати їх знання і певний життєвий досвід ми пропонуємо учителеві розпочати урок з коментування учнями слів історика Йогана Енгеля.

Видатний австрійський історик, автор першої наукової історії України Йоган Християн Енгель у 1796 р. написав «Україна є граничним муром, що стоїть між культурною Європою і нецивілізованою Азією». Але ж Україна – це не просто лінія чи мур – це простора земля з мудрим і працьовитим народом. То куди нас включати, до «культурної Європи чи нецивілізованої Азії».

1. «Україна – складова Європейської цивілізації»

Козацькі літописці завжди наголошували, що наша Україна – європейська сторона. Вони були цілком праві. Підґрунтя зв'язків з Європою було закладене ще у стародавні часи впливами давніх греків і римлян, про що Ви довідалися з історії у попередні роки. У середньовіччі Русь-Україна стала однією з великих держав європейської цивілізації.

Спільне історичне минуле, схожість господарювання сформували у європейців, включаючи й українців спільні риси характеру. **Нашу спільність пропонуємо виводити з самоочевидного факту: і українці, і європейці були хліборобами** (відмовтеся від нековирного слова «землероб», що є невдалою спробою перекладу російського «земледелец»).

Саме спосіб господарювання – отримання життєво необхідних ресурсів від природи відігравав визначальну роль у формуванні рис характеру того чи іншого народу. Первісними формами привласнювального способу господарювання були збирання, полювання, рибальство. (Широ сподіваємося, що студенти-практиканти і молоді учителі під час уроків уникнуть повторення наведених у попередніх реченнях академічних формулювань і невимушено скажуть приблизно так: «Ви пам'ятаєте з попередніх класів, що первісні люди займалися збиранням їстівних плодів, коренів, мушель на морському узбережжі...») Загалом можна сказати, що первісні люди жили дарами природи. І за умов природного достатку їм доводилося працювати 8 год... на тиждень, як підраховали французькі вчені-історики. (Ж. Башлер) зростання чисельності людей та одночасне виснаження природних ресурсів, пам'ятаємо, призвело до мезолітичної кризи та неолітичної революції.

Після раннього періоду збирання, мисливства та рибальства, коли люди жили дарами природи, нашим давнім предкам довелося шукати нові джерела харчування. Степовики відкрили можливості скотарства: хай худоба живиться дарами природи, а ми її пастиmemo, захищатимемо від хижого звіра, лікуватимемо від хвороб, перероблятимемо продукти тваринництва тощо. Працювати доводилося принципово більше, однак праця винагороджувалася достатком харчів.

Хлібороби перебували у ще складнішому становищі. Вони не могли сподіватися на дари природи. Усе необхідне для прожиття мусили створювати власною працею. Навіть корм для худоби мали принести з обробленого поля чи доглянутих луків і кинути у ясла. Адже хлібороби уже не мали широких просторів для вільного випасу худоби та утримували її у стійлах.

Таким чином, життя спонукало хліборобів постійно працювати. Працьовитість стала найбільш характерною їх рисою. Але ж праця – це неприродний прояв життєдіяльності живих істот. Усі вони нічого не створюють власними зусиллями. Це робить лише людина.

У праці хлібороби виховали у собі такі риси як тверда воля, наполегливість і цілеспрямованість. Щоб спонукати себе до праці, хлібороб навчився проявляти волю, насамперед, щоб примусити себе займатися виснажливою, монотонною, нецікавою справою. Водночас селянин характеризується і такою рисою як цілеспрямованість. Адже тільки чітко визначена мета могла спонукати хлібороба, до виявлення вольового імпульсу та готовності витратити свої життєві сили.

Щоб якось пом'якшити вплив на дитячу психіку інформації про невблаганну диктатуру необхідності, ми пропонуємо тут помістити ілюстрацію, яка б показала, що життя хлібороба не було таким безраднісим, яким воно може видатися нашим сучасникам – людям інформаційної доби.

Отже, помічаємо тут картину Іллі Рєпіна «Вечорниці» (Качанівка, 1881).

Хоча селяни – це мирні господарі. Вони навчилися й войовничості та жертвності (героїзму). Адже селянин для господарю-

вання потребує широкої ниви, поля, степу. У разі появи на виднокраї войовничого кочівника у селянина немає ніякого шансу вижити, уникнувши сутички зі степовиком, утекти чи сховатися, наприклад, у лісових хащах чи непрохідних для кіннотника горах. Панічно втікаючи, хлібороб прирікав себе на смерть від шаблі степовика. Щоб вижити, він міг лише повернутися обличчям до нападника і своє зняряддя праці перетворити у зброю. Шанси вижити були невисокі, однак він, принаймні, міг на якийсь час затримати ворога, щоб його родина встигла добігти до захищеного городищем села. Селянин був готовий був віддати своє життя й заради сільської громади, бо знав, що у разі його смерті громада подбає про його дружину й дітей, не кине їх напризволяще. Так, захищаючи власні працю, родини й дітей, селяни перетворювалися на мужніх воїнів, героїчних і жертвних лицарів.

Тому відкиньте всілякі стереотипи про «мирних гречкосіїв», які нездатні себе захистити і живуть на цьому світі лише завдяки нібито захисту «братнього історично войовничішого народу». До речі, забудьте і московське штучне слівце «община» та послугоуйтеся прадавньоіндоевропейським «громада», що походить від «грама» і у перекладі з санскриту означає спільноту.

Хлібороби мають чітко сформоване уявлення про власність, а тому вони законослухняні, дисципліновані, прагнуть до порядку. Власність для хлібороба – річ очевидна. «Мое» – це те, що створене моїми руками й руками моєї родини, на моєму полі. «Твоє» – те, що створене твоєю працею на твоїй землі. А межа між нами – втілення закону, за яким ніхто, нетрудний, не може скористатися результатами чужої праці. Лише у такому разі, утверджуються порядок і спокій.

Працьовитість винагороджує селян певним достатком, перетворює їх у самодостатніх господарів. Водночас усвідомлення того, що поруч живуть такі ж господарі, спонукає кожного з них шукати узгодження своїх інтересів через обговорення, громадську раду. Що робить хлібороба демократом у поглядах на суспільне життя, починаючи з селянина давньої Греції і завершуючи українським селянином.

Європейцями були й українські містяни. Українські ремісники з часів княжої Русі об'єднувалися у цехи і користувалися усіма правами, які мали європейські ремісники.

Кращому засвоєнню матеріалу посприяє прийом опори на історичне джерело, що допоможе учителю занурити уяву учнів у історичне минуле, скориставшись образами сприйняття, роздумами сучасників подій.

Історичне джерело. Посол імператора Священної Римської імперії німецької нації до Війська Запорозького низового Е. Лясота записав у подорожньому щоденнику 1594 р.: «Київ, Кам'янець, Прилуки своїми будинками, чистотою, впорядкованістю, багатством, укріпленнями можуть успішно конкурувати з найліпшими європейськими містами».

Коли у Європі з'явилося магдебурзьке право, воно поширилося й на Україну, охопивши біля 400 міст та містечок. І лише піс-

ля полтавської поразки російська влада поступово знищила магдебурзьке самоврядування українських міст.

Українські книжники та соціальні верхи завжди належали до європейської книжної культури. Так, легендарний Морозенко (полковник Мрозовицький з оточення Б. Хмельницького) вищу освіту здобув у Краківському та Падуанському університетах. Юрій Немирич (оточення Б. Хмельницького, І. Виговського) здобув освіту в університетах Лейдена, Амстердама, Оксфорда, Кембриджа, магістерську дисертацію з права захистив у Сорбонні (Париж). Серед освічених людей України була поширена латина – мова науки та міжнародного спілкування у Європі.

Історичне джерело. Той же Е. Лясота писав про запорозьких очільників: «Запорозькі старшини – люди високоосвічені, походилися як добре виховані європейські аристократи, знали всі тонкощі європейського дипломатичного етикету, взагалі, дуже культурні європейські **лицарі** ...»

Православна церква України внаслідок реформ Петра Могилы наблизилася до західноєвропейського християнства. Це чітко засвідчили московські священники XVII ст., які в часи заселення Слобожанщини, перехрещували усіх українців через їхню «зараженість латинством», тобто західноєвропейськими уявленнями.

Українська політична система вибудовувалася на зразок європейської демократичної, а не азійської деспотичної. Політичні зв'язки київських князів теж були спрямовані у Європу, що засвідчують династичні шлюби.

Княжа дружина була різновидом європейського лицарства. По праву, лицарями вважали себе і козаки. Адже вони виконували в Україні ту ж суспільну роль, що лицарі, а потім шляхтичі у Європі.

Ми європейці у ставленні до жінки. Пригадайте хоча б слова митрополита П. Могилы про любов, кохання, подружню згоду, на яких має триматися українська родина.

Історичне джерело. П. Могила у Требнику 1646 р.: писав: «Чоловік і жінка, які одружені, повинні підтримувати любов і згоду... Подружнє життя без згоди – це з'єднання лише тілесне... а не духовне, з'єднання хребтів, а не голів, робить тільки шкоду. Та й узагалі об'єднання чоловіка й жінки без кохання створює в домі прикrostі й розпалює пожежу неспокою, а втіхи не дає».

Пропонуємо у якості ілюстрації картину Іллі Репіна «Українка» (1875).

Українці XVI–XVIII ст. – європейці у одязі, навіть у традиції голитися.

Відомо, що до початку XVIII ст. українців та європейців московити вважали чортами, (а не братами). За їхніми уявленнями «справжній мужик» мав бути обов'язково бородатим. Поголеним на картинах страшного суду й пекла московити зображали лише чорта. Асоціювання українців з чортами засвідчує і лист полтавських старшин та козаків до гетьмана І. Брюховецького 9 липня 1666 р. зі скаргою на воеводу Я. Хитрово, який вульгарно облаяв полковника і старшин: «він ваш полковник, мати його...; я-су тут від государя посланий вище всіх, а ви б... всі підчорти».

Українське суспільство було пов'язане з Європою безліччю зв'язків. З моменту свого виникнення Русь була складовою спільного європейського економічного простору. На наших теренах поширилася європейська срібна монета – динарій. Міцні господарські зв'язки з Європою продовжувалися і в XVI–XVIII ст. Активно розвивалася торгівля. У Європу експортувалася продукція рослинництва, тваринництва і лісівництва, з Європи ж надходила промислова продукція. Як стверджують науковці, Україна тоді мала позитивний торговий баланс з Європою, тобто більше вивозила ніж ввозила.

У якості ілюстрації пропонуємо портрет Мотрі Кочубей (автор невідомий, XIX ст.), який у родині Кочубеїв був визнаний як портрет Мотрі Кочубей/Чуйкевич. Він допоможе учителю подолати стереотип про образ українки виключно у етнографічному сенсі. Перед нами дівчина із української соціальної верхівки, яка в усіх дрібницях виглядає як європейка.

Коли Європу між 1500–1600 рр. охопила революція цін та призвела до небаченого їх зростання на харчові товари, землі України, разом з іншими територіями Речі Посполитої охопила «продовольча лихоманка». Прагнучи швидко збагатитися, феодали створювали фільварки й закріпачували селян і водночас посилювали національний і релігійний гніт. Це призвело до низки козацьких і козацько-селянських повстань.

Здавалося б, це була внутрішня боротьба. Однак вона мала вплив і на європейські відносини. Повстання не дозволяли Польщі брати активну воєнну участь у спілці реакційних католицьких країн у 30-річній війні. Так повстання в Україні працювали на користь європейських прогресивних сил.

Буремні події Національно-визвольної війни були проявом не лише українських, але і загальноєвропейських глибинних перетворень, які супроводжувалися повстаннями й революціями. Визвольна війна стоїть в одному історичному ряду з буржуазною революцією в Англії (1640–1660 рр.), Сегадорським повстанням проти іспанського абсолютизму в Каталонії (1640–1652 рр.), розгортанням, починаючи з 1647 р., антиіспанської боротьби в Південній Італії та Сицилії, посиленням фронди у Франції, зростанням соціальної напруженості в Данії, Голландії, Португалії, вибухами масових селянських повстань у Швеції, Австрії, Швейцарії.

У якості ілюстрації пропонуємо зображення «Сегадорське повстання».

У XVII ст. європейські народи стали на шлях творення своїх національних держав. І саме національну державу створили українці у ході Національно-визвольної війни, що зумовила революційні зміни в українському суспільстві.

У Європі все міцніше утверджувалися буржуазні відносини, і ті ж буржуазні принципи утверджувалися у звільненій від польських феодалів Україні: особиста свобода; рівність у праві власності на землю і сільськогосподарські угіддя; свобода господарювання й заняття будь-якими видами промислової діяльності чи торгівлі.

Українське суспільство було пов'язане з Європою також культурними зв'язками. Освітні заклади України викладали ті

самі предмети, що і європейські. Навчання у Острозькій академії, Києво-Могилянському колегіумі/академії давали можливість навчатися в університетах Європи.

Українські студенти, навчаючись у Європі проймалися європейськими ідеями Реформації. Ці ж ідеї несли в Україну європейські ремісники, лікарі, учителі, економисти тощо – усі хто поселялися в українських містах чи кого наймали заможні шляхтичі та магнати.

Реформація принесла в Україну такі ідеї як створення національної церкви, ведення церковної служби рідною мовою, переклад на неї священних книг, посилення ролі громади у церковному житті, контроль мирян за духовництвом у господарських справах, збереження української традиції, за якою громада обирала собі священика, а не підкорялася вибору церковного керівництва. Ідеї Реформації надихали й українських полемістів у боротьбі з контрреформаційним наступом польських католиків на православ'я.

До кінця існування Лівобережної Гетьманщини в українському суспільстві зберігалося прагнення зміцнити зв'язки з Європою. Так, у «Проханні малоросійського шляхетства і старшин, разом з гетьманом...» підготованого останнім старшинським з'їздом у Глухові наприкінці 1763 р. йшлося про відновлення митного кордону з Росією і скасування митниць на західних і південних кордонах Гетьманщини; заснування двох університетів за європейським зразком, включаючи й вільні друкарні, бібліотеки у їх складі.

2. Особливості суспільного життя України XVI-XVIII ст.

Суспільний лад українців завжди відзначався **демократизмом**. Вільні українці заперечували феодальну залежність і стану нерівноправність. Усі користувалися вільним доступом до козацького стану незалежно від станового чи національного походження або колишньої релігійної віри. Усі мали право обирати органи самоуправління чи бути обраними до них.

У козацькій Україні утвердилася **республіканська форма правління**. Центральне місце в ухваленні доленосних загальносуспільних рішень займала Генеральна Військова Рада. Рішення ради були обов'язковими до виконання гетьманами, старшинами, рядовими козаками. Усі старшинські посади були виборними.

Пропонуємо використати у якості ілюстрації частину діорами «Військова рада на Січі» (національний музей історії козацтва на Хортиці). Художник М. Овечкін.

Вищу військову та виконавчу владу Військо Запорозьке на раді передавало обраному гетьманові. В умовах боротьби за незалежність Б. Хмельницький отримав практично необмежену владу. Однак це була влада не східного азійського деспота, а європейського монарха, який не лише поширював свою владу на підданих, але й брав на себе зобов'язання гарантувати їм станове право та вольності. Так, у червні 1657 р. Б. Хмельницький прийняв у підданство шляхту Пінського повіту (землі сучасної Білорусі). Пінська шляхта присягнула гетьманові на вірність, а Богдан, як і належало європейському монархові, теж присягнув шляхті «Так само всі умови, до союзу належні, статечно додержати». Таким чином, сторони уклали взаємну, європейську, присягу.

Третю гілку влади уособлював Генеральний Військовий Суд. Тривалий час він знаходився під зверхністю Генеральної Військової Канцелярії та гетьмана. Проте у 1760 р. К. Розумовський вивів Суд з підпорядкування виконавчій владі і перетворив у колективний судовий орган. На допомогу двом генеральним суддям у полках періодично обирали 10 виборних засідателів.

Проте і до того вільний український суд дотримувався принципу колективного судівництва. По перше, генеральних суддів в Українській козацькій державі було два. Брати участь у роботі Генерального Суду міг і гетьман. У засіданнях полкового і сотенного судів у якості «при сидячих товаришів» брали участь представники того стану, до якого належав підсудний.

Лише у другій половині XIX ст. у Російській імперії з'явиться інститут «присяжних засідателів».

Однією з яскравих ознак суспільного ладу було **регулювання взаємин за допомогою права і суду**. Під час переходу 10 правобережних полків під владу І. Самойловича у березні 1674 р. полковники вимагали від гетьмана, аби він «з товариством військовим і посполитим народом щоб не з волі своєї, але за судом і правом посполитим чинив». Щоб усунути з політичного життя України такі ганебні явища як доноси та наклепи, гетьман І. Мазепа запропонував у квітні 1692 р. розслідувати їх у Генеральному Військовому Суді.

Історичне джерело. У листі до царського уряду **І. Мазепа** просив, «щоб на гетьмана ніякі наклепи ні від кого у вас, великих государів, не приймалися й без правового доказу та розшуку (слідства. – Авт.), щоб гетьман не був у вірності своїй соромлений». Гетьман пропонував запровадити такий порядок, при якому наклепи розглядалися б в українському суді за участі московських урядовців, «щоб тут на всілякі наклепи були докази свідчені й тут слідство було чинене». Наслідком судового розгляду мало б бути справедливе покарання або гетьмана, або позивача.

Український суд опирався і загальноєвропейський принцип змагальності. Як писав Ю. Рубець до двоюрідного брата Я. Рубця у 1696 р. з приводу усадкування дідових сіножатей: «Кожний нехай знає своє і правом щититься». Свої судні ради збирали і сільські громади.

Ілюстрація: Т. Шевченко «Судня рада» (1844).

Надзвичайно вагому роль у суспільному житті українців відігравали **громадські норми**. Вони регулювали життя сільських і міських громад у повсякденному житті. Зокрема, зобов'язували молодих людей виявляти повагу до старших. Старші члени громади сиділи, а молоді могли і постояти. Не було прийнято перебивати старших. Традиційна етика не припускала громадських образ та бійок на сходках, на майданах, на вулиці, в полі чи на подвір'ї. Громада вважала за необхідне примирити тих, хто сварився.

Неодмінною ознакою життя була громадська взаємодопомога. Коли у господаря траплялася біда (наприклад, пожежа) чи потрібно було виконати трудомістку роботу на користь громади,

вважалося гріхом не допомогти. Всі сходилися на толоку зводити церкву, готувати і ткати посаг для нареченої-сироти чи зводити будинок для наречених-сиріт тощо. У народі казали: «Без толоки, як без руки: ні хати не зробиш, ні сіна не скосиш». Як правило, толоки були веселими, з жартами, піснями та забавами.

Вагоме значення мало побратимство (посестринство) та кумівство. Побратими, куми вважали своїм обов'язком підтримувати дружбу, а головне, докладати всіх зусиль, щоб порятувати один одного з біди, турбуватися долею хресних дітей.

Запитання і завдання

1. Назвіть предмети, які викладалися в українських колегіумах та академіях.
2. Порівняйте переяславську присягу та договір з пінською шляхтою. Що засвідчує у поведінці московського царя як азійського деспота, а Богдана Хмельницького як європейського монарха?
3. Поміркуйте, чому для правосуддя дуже вагомо, щоб суд був не одноосібним, а колективним.
4. Визначте риси українських селян, містян, соціальної верхівки, які доводять європейськість українського суспільства XVI–XVIII ст.
5. Доведіть, що українські ознаки суспільного ладу – це європейські ознаки.
6. Хто і з якою метою замовчував та досі замовчує факти глибокого зв'язку України з Європою?

Урок 2. Внесок України XVI–XVIII ст. у формування європейської цивілізації

Поміркуйте, яким чином треба оцінювати здобутки наших предків? Оцінювати їх з погляду того, чого вони, мовляв, не зрозуміли, не допрацювали, порівняно з сьогоденням, або над чим з минулого зуміли піднятися, додати нового, кращого.

1. Здобутки українського суспільства

Насамперед, упродовж XVI–XVIII ст. українці зуміли відвоювати у Степу переважну частину земель, які входять до складу сучасної України. Ці землі були не просто загосподарені, а й культурно освоєні. На них наші предки збудували храми, в яких отримували духовну наснагу, які слугують духовним підґрунтям і сучасним українцям. На цих землях наші предки здобули ті перемоги, якими ми пишаємося й досі і наснажуємося для відсічі сучасним ворогам України.

Українці повернули собі звання державного народу. Ще за півтора десятиліття до Національно-визвольної війни козаки прийшли до думки, що можуть відмовитися від влади й держави польського короля, якщо він відмовляється визнавати їхні «права й вольності». Цю ідею у 1632 р. чітко обґрунтував гетьман Іван Петражицький, а Корсунська козацька рада ухвалила рішення не пускати «ляхів» на Лівобережну Україну.

А що ж мало замінити польську державну владу? Військо Запорозьке у першій чверті XVII ст. на теренах південніше Білої Церкви запровадило власне самоуправління, ґрунтоване на

полково-сотенному устрої, власному судочинстві, військовій організації і навіть дипломатії – самостійному укладенні міжнародних договорів. Польський король та сейм визнавали, що українці творять власну республіку – «річ посполиту». А в ході Національно-визвольної війни українці створили Українську козацьку державу – Військо Запорозьке (Гетьманщину).

Тоді, коли більшість європейських народів жили під владою монархів і навіть абсолютних володарів, **українці вибудували демократичну державу**, продовжуючи кращі традиції європейської демократії. Чому так сталося? Тому що українці, як і європейці, є вільними господарями, а здійснювати владу над ними ні в якому разі не означає – чинити свавілля, чи хоча б не зважати на їхні потреби. Це не раби чи холопи. Вільні господарі погоджуються лише на владу демократичну. Як заявляв Ю. Хмельницький, козаки і старшини визнавали владу гетьмана, «постерігаючи здоров'я свого, жінок і діток і цілості маєтків своїх, і вольностей, криваво набутих».

2. Роль козацтва в українській історії

Український народ продемонстрував світові залізну волю у боротьбі з ворогами. Втративши монаршу династію, а потім і політичну еліту, народи, зазвичай, розчинялися серед сусідів, назавжди сходили з історичної арени. Проте наші предки не зламалися. Коли королівська династія Данила Галицького припинилася, а соціально-політична верхівка зрадила власний народ, українці витворили нову, невідому Європі, верству захисників народу і церкви – козацтво. До того ж козацтво показало своєму народові, що можна успішно господарювати і організовувати суспільне життя без монархів, їхнього чиновництва та феодалів-гнобителів.

Козаки порятували наш народ від повного винищення нападаниками-людоловами. Козацтво стало символом свободи та життєвого успіху. До нового ідеалу потягнулися селяни і містяни, прагнучи показатися, завжди підтримуючи козацькі повстання, а 1648 р., разом з козацтвом вони піднялися на Національно-визвольну війну. У її ході українці відновили свою державу, наслідуючи саме козацький політичний устрій і запозичили у козаків навіть назву держави «Військо Запорозьке».

Одним з величних здобутків цієї доби стало, на думку історика Ярослава Дашкевича, *«лавиноподібне піднесення національної свідомості»*. Патріотично налаштована шляхта, вище духовництво розвинули ідею спадкоємності й неперервності життя українського народу з часів Русі.

Історичне джерело. У «Протестації» від 28 квітня 1621 р. київський митрополит Йов Борецький наголошував, що козаки походять з «племени славного народу Руського, з насіння Яфетового, що воювало Грецьке царство морем Чорним і сухопуть. Се з того покоління військо, що за Олега, монарха руського, в своїх монокилах (човнах) по морю й по землі (приробивши до човнів колеса) плавало й Константинополь штурмувало. Се ж вони за Володимира, святого монарха руського, воювали Грецію, Македонію, Ілірик. Се ж їх предки разом з Володимиром хрести-

лися, віру християнську від Константинопольської церкви приймали, і по сей день в сій вірі родяться, хрестяться і живуть».

Козацькі старшини і гетьмани інтереси України піднімали вище за інтереси усіх монархів.

Історичне джерело. До турботи національними інтересами закликав, наприклад, лубенчан у 1670 р. призначений П. Дорошенком наказний гетьман Яків Лизогуб: «...Хай цар московський, король польський, як монархи християнські, будуть собі здорові, а вам з нами між собою для чого різнитися? Тим більше, коли вони, монархами будучи, про заспокоєння держав своїх між собою домовляються, належить і нам, не розділяючись, а спільно всім про зміцнення своїх вольностей і про заспокоєння своєї Батьківщини України дбати».

Під тиском нападників від трьох цивілізацій українці втратили свої державні й політичні завоювання. Їх знову перетворили на кріпаків, однак не зуміли зламати українського духу. Незважаючи на вкрай несприятливі суспільно-політичні і культурні умови, які принесла в Україну східна московська деспотія, нехтування інтересів українства у Австрійській імперії, українці зуміли зберегти свою самобутність, щоб відродити повноцінне життя у наступних століттях.

Українці зуміли себе зберегти як народ. Це стало вирішальним здобутком того грізного і несприятливого історичного часу. Одним з підойм незламного українського духу була історична пам'ять про козацькі часи, козацьку звитягу і славу.

2. Внесок України у скарбницю європейської цивілізації

Європейська цивілізація сформувалася навколо ідеї свободи. І сьогодні шляхом розширення свободи людини і рівних прав народів рухається все людство.

Знаходячись на покордонні з «диким Степом», українці чітко усвідомлювали значення свободи. Адже ніхто з наших предків не був застрахований від долі жертви східних людоловів і продажу на азійському ринку рабів.

Борячись за власну свободу і рівноправність, українці працювали й на утвердження цих цінностей в усій європейській цивілізації, нагадували про них європейцям, спонукали замислитися над їх значенням.

Історичне джерело. У дискусії, що виникла у польському суспільстві з приводу укладення Гадяцької угоди з Україною познанський воєвода Ян Лещинський сказав: «Що досі з ними не прийшли до згоди, не козаки, а ми винні, бо дивилися на них згорда, не як на людей – не те що, як на нерівних нам, але не вважаючи їх за людей! Та Бог показав, що це такі ж люди, як і інші, покарав нашу пиху, і тепер вони варті великої пошани – що так завзято стояли за своєю вольністю, що годилися радше погинути, ніж жити без свободи. Ми стали нижчими від них, бо вони билися за свободу, а ми за своє безсиле панування... нехай один нарід над другим не має ніяких окремих прав, бо тільки законними відносинами тримаються держави, а ввищення одного народу над другим приносить безлад».

Самовіддано захищаючи рідний край, українці водночас захищали і європейську цивілізацію. Ми уже знаємо як Османська

імперія змушена була тримати у Чорному морі четверту частину свого флоту, як козаки під командуванням П. Сагайдачного під Хотином у 1621 р. і порушили усі плани турків завоювати Європу, як у 1677 та 1678 рр. зупинили турків під Чигирином, як брали участь у знятті облоги Відня від турецьких сил та про інші звитяжні справи українців як захисників Європи.

На думку вченого. Щиро про роль українців у захисті європейської цивілізації висловився професор Тюбінгенського університету Ж. Б. Шерер. Він запитав: «Рим залишив нам свої закони і свої руїни, Греція – своїх поетів і статуї, але за що мусимо оцінювати козаків?» Його відповідь така: «Коли український козацький народ однією рукою відстоював власну свободу (у боротьбі з польською короною) чи не прикривав він другою рукою весь цивілізований світ від татар і варварського сходу?»

Українці збагатили європейську цивілізацію своїми правовими ідеями. Саме Україна започаткувала у Європі та світі традицію писаної Конституції. Цю роль виконали «Пакти й Конституції Війська Запорозького...» Пилипа Орлика. Майже за 4 десятиріччя до виходу у світ Праці Ш. Монтеск'є «Про дух законів» з її ідеями поділу влади на три гілки, парламентаризму, ці ідеї були зафіксовані у Конституції П. Орлика, а ще вагомніше – вони відображали вже чинні з часів Б. Хмельницького особливості українського політичного ладу.

Під наступом трьох імперських сусідів Україна втратила свою державу, а з нею і незалежність, європейські мислителі висловлювали тверду впевненість у державному майбутньому України.

На думку вченого. Видатний німецький вчений і філософ Й. Коль у книжці «Україна» (1841) заявив: «Нема найменшого сумніву, що одного дня величезна Московська імперія розвалиться, а Україна стане знову вільною і незалежною державою. Цей час наближається повільно, але нескитно».

Українці продемонстрували Європі і світові, що вони **народ творчий**. Завдяки суспільному піднесенню часів української козацької держави українці не просто запозичували зразки європейської культури, а створили власний культурний стиль – **козацьке бароко**. Про конкретні культурні досягнення українських митців та вчених у Батьківщині та за її межами ви читали у попередньому розділі.

Високий рівень культури українці проявляли й у повсякденному житті. Представники української соціальної верхівки слідували за європейськими книжними новинками й за каталогами замовляли у Європі нові книги, приймали в Глухові європейські театральні трупи, виписували європейські журнали і газети, влаштували кав'ярні та салони. Висловлювали незадоволення роботою пошти, яка не завжди могла за два тижні доставити, наприклад, з Амстердаму до Глухова свіжі європейські газети й часописи.

Високу культуру господарювання й побуту демонстрували й українські соціальні низи – селяни й містяни. Європейці дивувалися їхній охайності, впорядкованості господарств, порівнюючи навіть наприкінці XVIII ст. Україну з півднем Британії чи Голландією – найрозвинутішими у тодішній Європі.

Історичне джерело. Англійський професор Едвард Кларк після подорожі Російською імперією у 1800 р. записав у своєму

щоденнику: «Всі хати там були побілені як у нашім Велсі. Українці білять хати щороку і дуже дбайливо. Подорожній може подумати, що він не в кількох кілометрах від Московщини, а в Голландії. Все всередині регулярно мисться, навіть стеля і сволок. Столи і лавки аж блищать від частого миття та натирання, що нагадує нам внутрішній вигляд домів у Норвегії. ... У їхніх маленьких кухнях ми бачили в кожному кутку скрупульозну чистоту й порядок, у протилежність до темних, брудних, повних диму смердючих московських ізб. Посуд і начиння завжди виварені й вичищені, а не брудні і смердючі, як у москвинів. ... Їхні садки повні фруктових дерев, а перед хатою чудовий килим квітів, що дає англійський вигляд їхнім домам. Українські хати мають велську зовнішність, норвезьку внутрішність, а своїми садками і стодолами виглядають на англійські ферми. Взагалі, в українців не знайдено навіть натию на бруд чи комашню – блощиці, таргани, які зустрінете в кожній московській ізбе тисячами... Я радше обідав би на підлозі української хати, ніж за столом московського князя».

Українська культура характеризувалася високим демократизмом. Якщо у Європі між високою (аристократичною) та низькою (народною) культурами у XVI–XVIII ст. існувала глибока прірва, то в Україні ці дві культури взаємно збагачували одна одну. Це сталося завдяки тому, що заново сформовані верстви українських військовиків, адміністраторів, канцеляристів з'явилися на світ унаслідок національної революції і продовжували розмовляти рідною мовою, відвідувати народні зібрання, одягатися у народний одяг, жити традиційним побутом.

Зближенню високої та низької культур суттєво допомагала діяльність мандрівних дяків-бакалярів. Далеко не всі випускники Києво-Могилянської академії та православних колегіумів влаштувалися на високі адміністративні чи хоча б канцелярські посади. Значна їх частина мусила заробляти на життя мандрівним учительством. Ці освічені вихідці з народу віддячували йому знаннями й ідеями високої культури, навчаючи дітей, ставлячи з ними театральні вистави, спілкуючись з людьми у невимушених життєвих ситуаціях.

Унаслідок цього до ідеї народності – поваги до народу та його культури, відчуття власного зв'язку з ними – в Україні звернулися, щойно у Європі з'явилися перші ідеї романтизму й націоналізму. Так, у 1777 р. побачила світ книга Григорія Калиновського «Опис весільних українських простонародних обрядів у Малій Росії...» У 1798 р. Яків Маркевич опублікував «Записки про Малоросію, її жителів та виробництва» – коротку енциклопедію про історію, трудову діяльність, мову й культуру українського народу.

Увінчала європейські здобутки української культури тієї доби «Енеїда» І. Котляревського – першоджерело сучасної української літературної мови.

Запитання і завдання

Поміркуйте, символом чого є той історичний факт, що першоджерело сучасної української літературної мови написане з використанням сюжету класичної давньоримської літератури.

Спробуйте конкретні питання до останнього параграфу з Історії України у 8 класі сформулювати **самостійно**, адже самостійність – це те, до чого ви прагнете як особистості, це те, що є чесною гідною людиною, це те, до чого прагнули ваші прадіди у XVI–XVIII ст. і здобували у боротьбі з трьома імперськими великодержавними сусідами.

Сегодня действующая оновленная программа по истории, составлена «соответственно приказам Министерства образования и науки Украины № 52 от 13 января 2017 г. и № 201 от 10 февраля 2017 г., на выполнение Концепции реализации государственной политики в сфере реформирования общего среднего образования «Новая украинская школа» на период до 2029 г.» требует завершить изучение курса истории Украины учениками 8 класса обобщением «История Украины в контексте эпохи раннего времени». Основной идеей обобщения является подчеркивание неразрывной связи Украины с европейской цивилизацией.

Ключевые слова: Украина XVI–XVIII вв., европейская цивилизация, исторический источник, Национально-освободительная война, европейцы, украинцы.

Отримано 17.09.2021 р.

УДК 101.1;371.13

Світлана Ганаба
м. Хмельницький

STORYTELLING – ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Сучасні діти живуть в епоху інформаційного перенасичення. Вони дедалі частіше сприймають світ як калейдоскоп яскравих образів і низку різних слабо пов'язаних між собою інформаційних новин з соціальних мереж. Отримана інформація здебільшого сприймається поверхово і фрагментарно, а ніж осмислюється логічно. Реалії соціокультурного життя актуалізують пошук ефективних методів навчання, серед яких *storytelling*. Навчальний матеріал, поданий у вигляді цікавої і захоплюючої розповіді, історії, сприяє розвитку особистісних якостей, демонструє унікальність уяви і уваги кожної дитини, дозволяє проявити активність та творчість. Донесення ідей, а не лише інформації є основним у методі *storytelling*. Він є цікавим способом урізноманітнення занять та вирішення навчальних освітніх ситуацій. Метод допомагає реалізувати індивідуальний підхід та зацікавлювати школярів та не потребує витрат і може бути використаний у будь-якому місці та у будь-який час.

Ключові слова: історична освіта, навчання, інноваційні методи, комунікація, компетентності, *storytelling*.

Як зацікавити учнів навчальним предметом, як привернути увагу до нового матеріалу? Звичні запитання педагогів й які кожен намагається вирішити по своєму. Зазвичай педагоги добирають факти, щоб переконати про необхідність вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни, про важливість отриманих знань у прак-

тиках майбутнього життя. Проте такий, на перший погляд, універсальний варіант вирішення окреслених питань сьогодні практично не працює. Сучасні діти живуть в епоху інформаційного перенасичення й якщо інформація їх одразу не зачепила, то вона переходить у ранг неважливої. Наступним фактором, який зумовляє пошук нових шляхів організації, мотивації та власне реалізації навчальної діяльності є вплив інформаційного ресурсу на світосприйняття людини. Йдеться про зміни у системі її цінностей, внутрішньому світі та зрештою психічному стані. Молоді люди все більше сприймають світ через калейдоскоп яскравих образів й низку різноманітних слабо пов'язаних між собою інформаційних новин з соціальних мереж. Як результат отримана інформація здебільшого сприймається поверхово й фрагментарно, а ніж осмислюється логічно. Відірваність від понятійного, словесно-логічного мислення формує особливий тип мислення – «кліпову свідомість». Як за умови зміни світосприйняття й світобачення людини ефективно вбудовувати освітній процес, які методи навчання будуть продуктивними є також проблемою для сучасної дидактики. Ще одним фактором, який актуалізує пошук нових форм організації та методів навчання є віртуалізація життя людини. Сучасне молоде покоління спілкується здебільшого у віртуальному світі. Реальне спілкування радше перетворюється у мистецтво, якому необхідно навчати. Ці та інші реалії соціокультурного життя постають серйозним викликом для сучасної системи освіти й відповідно актуалізують пошук продуктивних й ефективних форм і методів навчання. Одним із інноваційних методів навчання є *storytelling*.

Storytelling – у перекладі з англійської – це мистецтво розповідати історії. Цей метод був розроблений у 90-х роках минулого століття Девідом Армстронгом. Він стверджував, що інформація презентована у вигляді історій сприймається й запам'ятовується значно краще, а ніж доповіді та лекції. Варто зазначити, що метод набув міждисциплінарного характеру, його принципи та теоретичні засади активно використовуються дослідниками та фахівцями-практиками у багатьох сферах суспільного життя. Зокрема, М. Кірносова у своїх наукових розвідках аналізує сучасні тенденції розвитку *storytelling* у сфері маркетингу. Дослідниці К. Гавриловська та Ю. Дем'янчук розглядають цей метод як засіб розвитку психологічної пружності особистості, тобто здатність особи пережити стресові ситуації й відновлювати стан внутрішньої рівноваги. У педагогіці методику *storytelling* дослідники Г. Гич, А. Макарова, Л. Корнієнко, Г. Рига та інші розглядають як інноваційну, тобто таку, яка здатна сприяти розвитку креативності. Н. Бондаренко розглядає *storytelling* як комунікативний тренд й загальнопредметний метод навчання. Н. Гущина аналізує можливості використання *storytelling* у неформальному навчанні.

Метою статті є розгляд теоретичних засад та можливостей реалізації у практиці шкільної історичної освіти.

У сучасному суспільстві місія історичної освіти є багатофункціональною. Вона полягає не лише в ознайомленні молодого по-

коління з культурною спадщиною та досвідом попередніх поколінь, а у проєктуванні випереджальних форм суспільного розвитку, у забезпеченні творчого, вартісного й продуктивного діалогу між сучасним і минулим. Релевантність такої діалогічної взаємодії історичних епох полягає у тому, що молоде покоління долучається до системи вічних загальнолюдських цінностей, норм, світобачень, які в умовах сучасного буття викристалізують нові грані своїх смислів та значень¹. Очевидно, що царина освіти загалом, та історична освіта зокрема, покликані долучитися до творення нової етики суспільних відносин, визначальними в якій є принципи відповідальності, справедливості, взаєморозуміння і солідарності. Яким чином можна практично реалізувати суспільні настанови в історичній освіті? Насамперед, за умови розвитку комунікативної компетентності. Мова йде про здатність молодої людини формулювати й чітко висловлювати свою думку, аргументувати свою позицію, неупереджено й критично оцінювати інформацію тощо. З огляду на ту обставину, що інформацією перенасичене сьогодення вимагає ефективних способів обробки та передачі інформації, вміння говорити, формулювати власні думки – є необхідними життєвими навичками для кожної людини. На сьогодні володіння інформацією, її обробка, вміння чітко передавати почуття, аргументувати свою позицію – головні завдання, які стоять перед освітою.

Важливим є не тільки повідомлення, а й спонукання до комунікативного процесу. Комунікація розглядається як важливий фактор соціалізації людини, демонструє її здатність оволодіти ситуацією. Екстраполяція ідей комунікативної взаємодії в історичну освіту презентує її як педагогіку співробітництва, дозволяє перебувати їй на позиціях суб'єкт-суб'єктних відносин. Визнання й плекання суверенності Іншого у практиках освіти дозволить: по-перше, по-іншому поглянути на потенціал власного досвіду; по-друге, уможливить його подальший розвиток, зокрема через практики залучення повсякденного світу Іншого, що сприятиме розвитку знань². Загалом, багатофункціональна соціальна природа комунікацій надає можливість окреслити певну дидактичну модель, яка буде продуктивною у формуванні комунікативної компетентності в освіті. Її засадничою ідеєю є розуміння того, що мова є складним психологічним процесом, який тісно пов'язаний із особливостями сприйняття людини та розвитком мислення. Завдяки слову можна виразити своє захоплення й свій подив перед красою світу. Звертаючи увагу на цю обставину, В. Сухомлинський переконував, що словесна творчість – це могутній засіб розумового розвитку людини, перед якою відкривається світ³. Навчальний матеріал, поданий у вигляді цікавої й захоплюючої розповіді, історії, сприяє розвитку особистісних якостей, демонструє унікальність уяви й уваги кожної дитини, дозволяє проявити активність та творчість.

Метод *storytelling* дозволяє створити умови для мотивації учнів до навчальної діяльності, викликати симпатію до головного персонажа, яка допоможе зацікавити. Діти люблять слухати історії більше, а ніж доповіді, описи та визначення, тому що вони легше сприймають-

ся (здіяна не лише раціональна сторона сприйняття, а й образна). Реалізується принцип доступності навчання. Як ілюстрація передмова до інтерв'ю Лариси Івщиною з кінознавцем Сергієм Тримбачем під назвою «Історія – це ми». У передмові авторка представляє митця як людину, що жила у двох століттях й є носієм різних цінностей та культури пам'яті. Її міркування підкріплюються спогадами митця, з якими він звернувся до учасників Літньої школи газети «День»: «Коли мені було стільки ж років, скільки вам нині, то я жив багато у чому спогадами моєї бабусі. Такі розповіді розширюють часопростір нашого життя, тому слухайте те, що розповідають старші. Бо часто молоде покоління просто ігнорує такі спогади. Історія – це ми. Існує багато версій слова «історія». Одна із них – слухати розповідь». Кінознавець дає молодим журналістам поради, а саме «розвивати фантазії й навчатися заводити її річище якоїсь історії, яка буде зрозумілою. Бо історії роблять не тільки герої, а й такі прості люди як наші бабусі, дідусі, батьки. Жодній владі досі ми не були потрібні як учасники історії. Якщо вони не відчуватиме себе повноправними історичного процесу, то так і залишитися на узбіччі життя»⁴.

У історіях обов'язково є герой, який змінюється. Ці зміни відбуваються у процесі боротьби, наполегливої праці, виконання складних завдань тощо. Йдеться про те, що оповідь є динамічною. Оскільки сучасні діти мають кліпове мислення, то вони краще сприймають історію, а ніж текст іншого типу. Оповідь впливає на почуття учня, а це підвищує рівень концентрації уваги. Як результат школярі уважно слухають новий матеріал, сприймають його, а потім з легкістю можуть його відтворити. Отож, реалізується принцип міцності знання та емоційного навчання. У навчальних практиках, у яких використовується метод *storytelling*, реалізуються принципи, які описав у праці «Поетика» грецький філософ Аристотель. Мислитель у своєму творі використовує термін «анагноризм», який означає момент «упізнання». Йдеться про те, що слухач в історії через знайомий йому образ переживає близькість із дією, що відбувається. Цей прийом використовується для емоційного впізнання. Ми переживаємо отриману інформацію за щораз, коли бачимо знайомий нам досвід в оповіді⁵. «Людям потрібні історії ще й для того, щоб пізнавати себе через досвід і називати речі зручними іменами»⁶, – стверджує М. Лівін. Історії дозволяють розповісти про те, як приймаються рішення та будуються стосунки. Вдало побудована історія має великий шанс прижитися серед учнівської аудиторії. Донесення ідеї, а не лише інформації є основним у методі *storytelling*.

Варто зазначити, що прийоми *storytelling* можна використовувати на будь-якому етапі уроку, оскільки вони є універсальними та дієвими як у поясненні нового матеріалу, так і на етапах актуалізації чи узагальненні знань. Через обмін історіями вибудовуються емоційні зв'язки серед учнів та учителів, створюються якісні взаємовідносини та співпраця. Отож, історії є інструментом розвитку дружніх стосунків у класі чи групі та ефективним способом донесення до інших змісту завдання чи проекту. Прикладом використання методу *storytelling* на різних етапах уроку історії є

гра – кубики історії. Вона не лише сприяє засвоєнню нового матеріалу, а й розвиває фантазію та мовлення, залучаючи до співпраці та активного творення знань усіх учасників освітнього процесу. Особливість гри полягає у тому, що між гравцями немає конкуренції. Усі учасники по черзі складають і розповідають вигадані історії якогось героя, гравець може сам обрати жанр своєї розповіді. За умовами гри: перший учасник кола історії кидає перший кубик, щоб за малюнком, який випав, задати основу події, що буде розгортатися. Потім інший учасник кидає другим кубик і продовжує розповідь, приєднавши деталі до попереднього і так далі, поки історія не буде закінчена. Під час гри учасники мають дотримуватися певних етапів: *зав'язка*: одного разу... що раптом трапилось? Приїхав друг, налетіла буря, впав стілець, прийшла звістка тощо; *розвиток подій*: перерахуйте всі події, які будуть описані. Подумайте, які емоції мають у цей час відчувати слухачі, розкажіть як змінюватися герой впродовж історії; *кульмінація*: повідомте, яка подія стала «вирішальною» для героя; *розв'язка*: розкажіть, чим все завершилося. Як змінився герой, що він зрозумів; *висновок*: чому вас вчить ця історія⁷. Варто звернути увагу, що дослідники до основних функцій *storytelling* відносять:

- мотиваційну (розглядають історії як спосіб переконання учнів, який дає змогу надихнути їх на прояв ініціативи у навчанні);
- об'єднуючу (історії є інструментом розвитку дружніх, колективних міжособистісних стосунків у групі);
- комунікативну (історії здатні підвищити ефективність спілкування на різних рівнях);
- інструмент впливу: (оповіді дозволяють директивно впливати на учня та формувати у них суспільно корисні переконання);
- утилітарну (історії – є один із найпростіших способів донести до інших зміст завдання або проєкту)⁸.

Використання цього методу дає можливість учасникам освітньої взаємодії описати свої вчинки та почуття, проаналізувати власні дії, оцінити наслідки та зробити висновки на майбутнє. За допомогою *storytelling* можна отримати важливі результати, а саме: поживити атмосферу під час навчання, зняти напруження, створити невимушену атмосферу й обстановку, він є простим шляхом встановлення контакту між вчителем та учнями, засобом привернення та утримання їх уваги. Історії допомагає інформувати, порівняти, візуалізувати та деталізувати той матеріал, який подається.

Отож, люди люблять слухати цікаві історії. А це означає, що правильно побудована розповідь активізує освітній процес. Презентація нового матеріалу у вигляді історій здатна зачепити не лише розум та логіку, а й викличе емоційний відгук у душі людини. Викликавши у слухача потрібні переживання, можна підвести його до висновків, спонукати до вчинків. Як учителю створювати ефективні оповіді й як дидактично обґрунтовано їх використовувати? Отож, розглянемо ці питання.

Оскільки, *storytelling* – це мистецтво розповідати історії з метою навчання, релевантним є розгляд методики створення й до-

несення інформації до учнівської аудиторії. Насамперед, необхідно врахувати, що *storytelling* має враховувати психологічний чинник. Розповіді з життя людей легше сприймаються, вони цікавіші, а ніж логічні аргументи й сухі міркування, а тому здатні викликати у слухача довіру й мотивувати до певних дій. Щоб метод *storytelling* виконував функцію мотивації, необхідно враховувати певні прийоми у побудові й презентації навчальних історій. По-перше, створення проблемної освітньої ситуації. Концентрація уваги учнів на її розв'язанні, активізує процеси мислення, спонукає до пошуку нової інформації й застосування вже набутих знань, сприяє до критичного осмислення й переосмислення набутих знань. З цим прийомом резонує й другий, а саме: використання суперечливої, маловідомої, несподіваної інформації, що має на меті привернути увагу й викликати зацікавленість учнів. По-друге, це емоційне насичення змісту навчальних історій, створення емоційних ситуацій. Оцінка персонажів оповіді, їх вчинків, життєвих ситуацій тощо сприятиме розвитку емоційно-чуттєвої сфери учасників освітнього процесу, навчатиме співпереживанню та причетності до долі іншої людини, поваги до іншого вибору тощо. Цей прийом набуде особливого аксіологічного змісту за умови використання в навчальних оповідях технік емоційного розрядження, моментів змагання та гри тощо. Під час гри людина відкриває себе світу і світ у собі. Вона є формою вільного самовираження людини, що передбачає реальну відкритість світу можливого і розгортається як імпровізація, змагання, створення нових ситуацій, смислів тощо⁹. По-третє, застосування в освітньому процесі незвичних матеріалів та видів та форм драматизації. Необхідно врахувати, що ефективність навчальної історії залежить від того, для якої саме аудиторії вона призначена.

У навчальній історії є декілька ключових принципів, які відрізняють її від простого викладу фактів: наявність персонажа, наявність інтриги, наявність сюжету. Зазначимо, що персонажем (героєм) історії може бути предмет, людина, явище, природа, символ чи якась певна вигадана істота. Сюжет повинен містити експозицію, зав'язку, розвиток дій, кульмінацію та розв'язку. Така структура навчальної історії робить її змістовною, логічно послідовною, точною й виразною. Кульмінаційним етапом є розв'язка. Це переломний етап розповіді, коли її змісту, героям має надаватися оцінка чи здійснюватиметься слухачами вибір подальшого розвитку подій. Наприклад: чи було б добре, якби герої вчинили таким чином й навпаки тощо. Обов'язковим в історіях є висновки, їх може озвучувати сам педагог або, у залежності від навчальних завдань, формулювати учні.

Залежно від різноманітності освітніх цілей та форм і методів їх реалізації *storytelling* поділяється на:

- *класичний* (навчальну історію розповідає учням педагог, його доцільно використовувати на етапі актуалізацій й корекції опорних знань, а також пояснення нового матеріалу);
- *цифровий* (під час розповіді історії педагог використовує різноманітні візуальні компоненти: картинки, презентаціями ві-

део, скрайбінгом, інфографікою тощо). Наприклад, створенню історії сприяють демонстрації відеоматеріалів з відключенням звуку, самостійний відбір фрагментів фільмів для розповіді на уроці демонстрація знайомого фільму з продовженням та пояснення учня самостійного порівняння матеріалу підручника зі змістом фільму та висловлення своєї точки зору самостійне написання творчої роботи за відеоматеріалами;

- *активний* (педагогам задається ідея (основа) події, формуються її проблеми, цілі й завдання; учні активно залучаються до процесу створення історії, вигадують сюжет, формують розв'язку й узагальнюють інформацію у висновках тощо). Історії мають бути самостійними, невеликими за розмірами й зрозумілими слухачами. Складання та розповідання історій передбачає вкраплення власного досвіду чи міркувань інших людей, комунікацію та емоційне переживання. Як ілюстрація: підготувати школярами виступ на тему «Один день із життя козаків», «Правила життя Нельсона Мандели», «Як змінилися права жінок за останні сто років» тощо. Обов'язковою умовою є використання учнями конкретних подій, історичних дат та героїв. Також можна запропонувати школярам увити себе на місці відомих історичних персонажів й від їх імені скласти цікаву життєву історію, яка б розкривала їх характер, життєві цінності, показувала мотиви тих чи інших вчинків тощо. Цікавим було б завдання: запропонувати учням поміркувати над варіантами важливих рішень, які суттєво вплинули на хід історії й презентувати їх у вигляді якоїсь життєвої історії.

Storytelling – це творча розповідь. На відміну від фактичної розповіді (переказу, опису, пояснення) він ґрунтується на творчій уяві. Обов'язковими компонентами такої розповіді мають бути самостійні, створені дитиною нові образи, дії, ситуації, міркування. В історіях школярі використовують свій досвід, знання, однак мають змогу повсякчас їх комбінувати й творчо презентувати.

Метод storytelling є ефективним в епоху інформаційних технологій й перенасичення інформаційним ресурсом усіх сфер життя. Презентація нового матеріалу у вигляді історій здатна зачепити не лише розум та логіку, а й викличе емоційний відгук у душі людини. Історії дозволяють розповісти про те, як приймаються рішення та будуються стосунки. Донесення ідеї, а не лише інформації є основним у методі storytelling. Метод storytelling є цікавим способом урізноманітнення занять та вирішення навчальних освітніх ситуацій. Він допомагає реалізувати індивідуальний підхід та зацікавлювати школярів. Метод не потребує витрат і може бути використаний у будь-якому місці та у будь-який час. Storytelling сприяє розвитку уваги, фантазії, зв'язного мовлення, креативного й критичного мислення тощо, сприяє налагодженню добрих взаємин між вчителями та учнями, знімає психологічне напруження тощо.

Примітки:

1. Ганаба С. Історична освіта у методологічному фокусі інтерсуб'єктивності: монографія. Кам'янець-Подільський: Вид-во К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2010. С. 34.

2. Там само.
3. Сухомлинский В. А. Серце отдаю детям. Київ: Рад. школа, 1972. 244 с.
4. Рибалко Л., Ложенко І. «Історія – це ми». Кінознавець Сергій Тримбач про перспективи українського кінематографа, важливість міфотворення і... моральність людини» // День. 2017. № 140-141. 11-12 серпня. С. 22-23.
5. Аристотель Поэтика. Риторика. Москва: Азбука, 2014. 320с.
6. Лівін М. Сторітелінг для очей вух і серця. Київ: Наш формат, 2020. С. 4.
7. Гич Г. М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності // Науковий вісник Миколаївського ун-ту ім. В.О. Сухомлинського. 2015. № 4. С. 188-192.
8. Бондаренко Н. Сторітелінг як комунікативний тренд і все природний метод навчання // Молодь і ринок. 2019. № 7 (174). С. 130-134.
9. Ганаба С. О. Філософія дидактики: контексти, стратегії, практики: монографія. Суми: Університетська книга, 2014. 334 с.

Modern children live in an era of information overload. They are increasingly perceiving the world as a kaleidoscope of vivid images and a range of different loosely related social media news. The received information is mostly perceived superficially and fragmentarily, and than it is comprehended logically. The realities of socio-cultural life actualize the search for effective teaching methods, including storytelling. The educational material, presented in the form of an interesting and fascinating story, promotes the development of personal qualities, demonstrates the uniqueness of the imagination and attention of each child, allows you to be active and creative. Bringing ideas, not just information, is central to the storytelling method. The storytelling method is an interesting way to diversify classes and solve educational situations. It helps to implement an individual approach and interest students. The method is cost-free and can be used anywhere and anytime.

Key words: *historical education, teaching, innovative methods, communication, competences, storytelling.*

Отримано 23.07.2021 р.

Іван Боровець
м. Кам'янець-Подільський,
Дмитро Бабінський
м. Познань

ТРАНСФОРМАЦІЇ ПОЛЬСЬКОЇ МОДЕЛІ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗЛАМІ ХХ—ХХІ ст.

У статті охарактеризовано польську систему історичної освіти у середній школі. Простежено зміни у структурі та змісті навчальних програм вивчення історії в основній школі, гімназії, післягімназійному освітньому циклі. Проаналізовано особливості окремих навчальних програм різних етапів навчання, в тому числі й відображення у них та в шкільних підручниках української історії. Висвітлено методичні рекомендації сучасних польських дидактів та окреслено головні проблеми шкільної історичної освіти у Польщі на сучасному етапі.

Ключові слова: Польща, шкільна історична освіта, патріотизм, основна школа, гімназія, післягімназійний цикл, навчальна програма, підручник.

Вивчення історії у загальноосвітній школі III Речі Посполитої викликає значний інтерес, адже набутий досвід Польщі, як близького сусіда й стратегічного партнера України у процесі євроатлантичної інтеграції, є для вітчизняної історичної дидактики важливим орієнтиром у плані перейняття позитивних напрацювань та недопущення потенційних помилок і прорахунків. У зв'язку з цим метою статті є ознайомлення, наскільки це дозволяють доступні методичні матеріали, з організацією, поступом, здобутками й перспективами розвитку сучасної польської шкільної історичної освіти.

У січні 1998 р. міністерство освіти Польщі передало на розгляд і публічні дебати пропозиції реформи освіти. Було проведено консультації з вчителями, органами самоврядування, товариствами, церквою та ЗВО. Оцінка ідеї реформи не була однозначна. У цьому проєкті було представлено концепцію структури системи освіти: системи профілактики і опіки за дитиною, управління і нагляду системи освіти, виховання і навчання, системи оцінювання і екзамену, навчання і вдосконалення вчителів, а також підвищення професійного рівня вчителя та заснування нової системи фінансування самої освіти¹.

Було заплановано, що з вересня 1999 р. почнеться перебудова шкільного устрою. Вона була одним з елементів програми чотирьох реформ, розробленою урядом Єжі Бузка. Автором реформи був тогочасний міністр освіти – Мирослав Хандкель. У зв'язку з цим у польських медіа, заплановані зміни були названі «реформою Хандкеля»².

З 1998 р. у Польщі запроваджене трьохрівневе навчання: 6-річна основна школа, 3-річна гімназія, а також післягімназійна освіта – 3-річний профільний лицей або 2-річна (на вибір) професійна школа³. З 1999 р. у рамках предмету «Історія і суспільство» впроваджено блоково-модульне навчання⁴.

Реформа запровадила для учнів 6-го класу початкової школи, 3-го класу гімназії і 3-го класу ліцею зовнішні іспити. Було задекларовано, що тести мають забезпечити об'єктивність, стислість і порівняння оцінок⁵.

Згідно з тогочасною польською програмою загальної освіти вже в 4-ому класі основної школи учні вивчали предмет «Історія і суспільство»⁶. У базовому мінімумі були розписані 7 тематичних блоків зі суспільствознавства, 5 змішаних, і лише 3 – стосувалися винятково історії⁷.

Метою навчальної роботи на даному етапі було стимулювання інтересу до минулого (національні, державні, релігійні символи Польщі, головні діячі, в т.ч. регіональні, формування історичної уяви тощо). Методика передбачала поступову «подорож» учнів з мікрорівня (історія рідного дому, населеного пункту, воєводства) до макроісторії (Польща, Європа, світ). Теми, які пропонувалися: «Хто Я?», «Я та інші», «Мій дім, моя сім'я, сусіди», «Польща у Європі»⁸.

У 5-ому класі розпочиналося вивчення ключових епізодів історії державності до сучасності, у 6-ому класі – життя Європи в період інтеграційних процесів, місце і роль Польщі в Європі. Учні мали навчитися цінити прагнення до співробітництва, до життя без війн. Серед 19 завдань, поставлених перед школою у викладанні історії на даному етапі, важливе місце посідало формування здатності до свідомого самовизначення – в культурному, національному, етнічному, регіональному та державному сенсі.

Міністерство у той час допустило до використання у предметі «Історія та суспільство» 22 навчальні програми. Більшість з них були традиційними, однак деякі все ж відповідали духу ліберальної європейської реформи. Яку програму і підручники обирати – вирішував сам учитель, як і те, які конкретні теми розглядати на певному уроці, скільки відводити часу на вивчення тієї чи іншої проблеми. На реалізацію програми відводилося спершу 1 год. у тиждень упродовж всіх трьох років⁹, однак станом на 2005 р. обсяг зріс до – 5 годин за 3-річний цикл (тобто 1,5 год.)¹⁰.

Результатами трьохрічного навчання історії в основній школі визначалися: здійснення пошуку необхідної інформації в різних джерелах; складання розповіді на історичну тему; малювання родовідного дерева; встановлення причинно-наслідкових зв'язків між історичними подіями; розташовування подій у хронологічній послідовності; визначення часового проміжку між подіями; вміння визначати місце події у часі і просторі з використанням ліній часу та історичної карти; розуміння зв'язку сучасного і минулого, а також безперервності історичного і культурного розвитку; оцінювати факти і події минулого; формулювання висновків; вираження власної думки та дослухання до думки інших; формулювання запитання та усвідомлення проблеми, що стосуються явищ, які відбуваються у локальному та регіональному середовищі, пошук шляхів їх вирішення¹¹.

Після закінчення основної школи (1-6 класи), у віці 13 років, для учнів проводився основний іспит на перевірку компетентностей. Результат іспиту не мав відбіркового характеру, адже всі учні

переходили на гімназійний етап (навчання упродовж 3 років). Метою іспиту було інформувати всіх учасників навчального процесу (в т.ч. батьків) про рівень досягнутих учнем умінь¹².

У гімназійних класах (до 15 років) у форматі цілком самостійного предмету «Історія» (виділялося 2 години в тиждень¹³) вивчався весь часовий цикл: 1-ий клас – давні Вавилон, Єгипет, Греція, Рим аж до часу великих географічних відкриттів; 2-ий клас – нова історія до кінця XIX ст.; 3 клас – XX століття та новітня історія Польщі. У викладанні історії в 1-му класі переважала всесвітня історія (національний акцент зменшувався), однак у двох наступних класах знову збільшувався обсяг матеріалу вітчизняної історії.

Навчальні програми були побудовані за модулярним принципом, тобто у них, крім основного змісту, був факультативний, наприклад проблеми історії певного регіону. Допускалася широка палітра гімназійних програм (станом на 2005 р. їх було 31).

На відміну від основної школи передбачався якісно новий етап у розвитку умінь учнів. Ставилося завданням формування критичного історичного мислення; ведення самостійної інтелектуальної роботи з історичним матеріалом; поглиблення знань, понять, цінностей. Учителю мав навчити навикам аналізу та синтезу історичного матеріалу, інтерпретації тексту джерел. При цьому вчителю забезпечувалася велика свобода вибору при відборі історичних джерел, необхідних для вивчення конкретного питання.

Завдання завершального іспиту будувалися навколо певної теми: «Людина в космосі», «Словом, картиною, камерою». Перевірка мала на меті з'ясувати рівень учня щодо вміння читати і розуміти зміст джерела, й висловлювати у письмовій формі власну думку. Результати іспиту не впливали на отримання учнем свідоцтва про закінчення гімназії.

У ліцейних класах (трьохрічне навчання – 10-12 класи) історія викладалася на двох рівнях – основному та розширеному. На першому учні вивчали 5 груп тем: «Світ» (різноманітність цивілізацій світу в сучасності та в минулому, прогрес і кризи цивілізацій, суспільні конфлікти, війни і геноциди, голокост, зміни форм господарювання, держава як основна організаційна сила суспільства); «Європа» (Європа – єдність та різноманіття, трансформація ідей, роль християнства в утвердженні європейської ідентичності, формування народів Європи. Держави та конфлікти між ними, зміни у свідомості та поведінці європейських суспільств); «Польща» (Польща в історії економіки та суспільних структур Європи, багатокультурність в історії Польщі, значення християнства та католицької церкви, обумовлення і перетвореність польської національної і політичної свідомості); «Регіон» (своєрідність регіону і його внесок в історію Польщі, історичні пам'ятки в регіоні); «Сім'я і особистість» (історія сім'ї і особистості на фоні широких історичних змін)¹⁴.

На вивчення історії у ліцейних класах відводилося 2 год. у перші два роки, і 1 год. – у третьому. Міністерство допустило до використання 16 програм. Серед них більшість таких, які основну увагу приділяли польській історії (60% матеріалу), докладно

зупинялися на національних, патріотичних аспектах історії, позитивно оцінювалися націоналізм і католицизм у вітчизняній історії. Програми нового типу декларували намагання відійти від надмірного зосередження на польській історії (40% матеріалу), а у навчальних завданнях була відсутня патріотична риторика. Значна увага у них приділена історії національних меншин.

Зміст навчання на ліцейному розширеному рівні мав опорні хронологічні теми: давні, середньовічні цивілізації, цивілізаційні трансформації в Європі, промислова революція, світові війни, система демократії та тоталітарні системи, НТР, зміни у сфері культури. Крім того, вивчалася середньовічна Польща, Річ Посполита, бездержавний період, ХХ століття і сучасна Польща. На розширеному рівні додавалося ще три години на вивчення історії. Тобто всього на три роки передбачалося 8 год.¹⁵

Серед 11 програм розширеного рівня привертають увагу дві особливі. Одна ділила трьохрічний цикл на такі курси: «Історія держави і права» (1-ий клас); «Історія суспільства і економіки» (2-й клас); «Історія культури» (3-й клас). Друга пропонувала хронологічно наскрізні проблемні теми: «Людина і економіка», «Людина і суспільство», «Людина і влада», «Людина і війна», «Людина і Бог», «Людина і культура», «Кола цивілізацій» (Європа як особливе цивілізаційне коло, інші цивілізації світу).

Після завершення ліцейних класів складався іспит. Основний рівень – тести, розширений – крім тестів, ще й завдання на вміння працювати з джерелом і формулювати власну думку, в т.ч. в письмовій формі, відстоювання її в полеміці та дискусії. Якщо іспит складається успішно – учень вступає до вищого навчального закладу без спеціальних іспитів¹⁶.

У цілому, загальний вектор змін у шкільній історичній освіті Польщі в перші роки ХХІ ст. передбачав зменшення обсягу військово-політичної подієвої історії. Пропонувалася розширення соціальної історії. Найбільше нововведень європейського ліберального гатунку було запроваджено на гімназійному етапі вивчення історії. У формулюванні програмних завдань простежувалися наміри широкого використання у шкільній історичній освіті методології французької школи «Анналів» та німецької соціальної історії.

Слід зауважити, що не бракувало критичних зауважень з цього приводу. Е. Центковський вказував, що предмету стало не вистачати чітко сформульованої основоположної ідеї, адже питання про те, що повинно стати фундаментальною базою вивчення – політичні зміни, еволюція суспільного устрою, економічна еволюція, цивілізаційний процес чи культура – залишений на відкуп укладачам навчальних програм. Запровадження замість традиційної періодизації вимірів історії – глобального, європейського, польського, регіонального, індивідуального – дезорієнтувало багатьох учнів, які не могли самостійно систематизувати фрагментарну мозаїку фактів. Механічне поєднання різних сфер життя у темі ускладнювало учням встановлення чітких логічних в'язків. При цьому базова гімназійна програма з історії зменши-

ла кількість навчальних годин, що із соціального боку не могло не викликати критики польських вчителів. Так, якщо за старою схемою у ліцях гуманітарного профілю на історію виділялося 10 год. у тиждень, то згідно нової – 6-7 год¹⁷.

Після вступу Польщі до ЄС (2004 р.) інтеграція її освітньої системи до європейських структур поглибилася. У 2008–2009 н.р. відбулися чергові реформування вивчення історії. Ініціатори змін запропонували форму вивчення історії і суспільствознавства як інтегрованого предмету в основній школі, хоча $\frac{3}{4}$ сформульованих у новій програмі навчальних завдань відводилося для історії й лише $\frac{1}{4}$ – для суспільствознавства¹⁸. Зміст політичної історії в програмі склав лише 50%, а друга половина репрезентувала суспільну, економічну історію, розвиток культури та науки¹⁹.

Програми гімназійного і післягімназійного циклу об'єднали в обсязі «автономної» історичної освіти упродовж 4-річного періоду. Учні гімназій три роки мали вивчати інтегрований (історія Польщі та всесвітня) курс з найдавніших часів до Першої світової війни включно (до 1918 року). Потім, у 1-му класі післягімназійної школи, розглядався період з 1918 року. Головним мотивом такого перенесення стала аргументація, що за старою програмою учні третього класу гімназії, що в останньому півріччі інтенсивно готувалися до випускних іспитів (серед яких не було обов'язкової історії), не мали часу і сил належно вивчати історію 1945–1989 рр.²⁰. У новій програмі вивчення учнями новітньої історії все ж домінували політична складова (80% матеріалу), а також сюжети з вітчизняної історії у тісному синхронному зв'язку з історією Європи та світу²¹.

У другому і третьому класі післягімназійної школи хронологічна система викладання історії повторювалася на поглибленому рівні для класів з поглибленим курсом вивчення історії (тобто профільного рівня), які планували складати випускний іспит з історії. Відзначимо, що наприкінці першого десятиліття ХХ ст., учні, які вибирали цей предмет, складали лише близько 10% випускників²². Решта учнів-негуманітаріїв обов'язково мали вивчати предмет «Історія і суспільство. Спадщина епох»²³.

Кількість годин історії у новому форматі була такою. У основній школі – 130 год. (у 4 та 6 класах – 2 год. у тиждень, а в 5 – 1 год.). В гімназійних (стандартний рівень) та післягімназійних (курс «Історія і суспільство») класах – 2 год. у тиждень, а на профільному рівні післягімназійної освіти – 4 год. у тиждень²⁴.

Вивчаючи предмет у послідовних концентрах у процесі висхідного поступу в середній школі, учні поступово поглиблювали та вдосконалювали свою компетентність в історії. Так, учень основної школи визначав час Листопадового та Січневого повстання, цілі повстанців та приклади репресій проти них. У гімназії він уже з'ясував не лише час, але й чітку територію повстань, їх причини, порівнював їх перебіг, розрізняв безпосередні та далекосяжні наслідки національно-повстанського руху. У ліцеї при вивченні історії рівня стандарту здобувач освіти характеризував та оцінював політичні концепції означеного повстан-

ського руху. А на профільному рівні йшлося про важливе суспільне значення повстань для збереження національної ідентичності та пропонувалося оцінити здобутки польської історіографії щодо дослідження повстанського руху²⁵.

Привертає увагу фрагмент тогочасної програми на гімназійному етапі, в якому окремою тезою для учнів визначене таке завдання: «з'ясування причин, цілей та наслідків повстання Богдана Хмельницького на Україні»²⁶. Незважаючи на те, що перший етап національно-визвольної революції середини XVII ст. названий лише повстанням, вказана теза є найбільш докладним елементом, присвяченим українській історії, з усіх переглянутих авторами даної статті польських програм.

Профільний рівень вивчення історії у 2–3 класах післягімназійної освіти був насичений завданнями для учня щодо вдосконалення компаративної компетентності. Наприклад, програма спрямовувала навчальну діяльність на порівняння: устрою та суспільної структури стародавніх близькосхідних цивілізацій, грецьких полісів; грецької та фінікійської колонізації у Середземному морі; римського рабства з рабовласництвом у Греції та на Сході; імперських ідей Каролінгів та Оттонів; процесу формування станового суспільства у Польщі та Західній Європі; причин й характеру американської та французької революції; ідеології консерватизму, лібералізму, націоналізму, утопічного соціалізму, марксизму, анархізму; мети і характеру об'єднання Італії та Німеччини; цілей й методів політики щодо польського суспільства держав-учасниць поділу Польщі; програм течій польського руху в XIX ст.: національної, народної, соціалістичної; динаміки соціальних й економічних змін на польських землях та в Європі; тоталітарних політичних систем та їх імперіалістичних цілей; характеру і перебігу двох світових війн; території Польщі перед та після Другої світової війни; процесів сталінізації в Польщі та інших країнах Центрально-Східної Європи²⁷.

Програма предмету «Історія і суспільство. Спадщина епох», передбаченого для негуманітарних профілів, складалася з низки змістових блоків – хронологічних і тематичних. За першим принципом історичний час був поділений на: «Давні віки», «Середньовіччя», «Новий час», «XIX ст.», «XX ст.». Тематичні блоки включали: «Європа і світ», «Мова, комунікація, медіа», «Жінка і чоловік, сім'я», «Наука», «Рідне і чуже», «Економіка», «Керівники та й керовані», «Війна і військова справа», «Вітчизняний Пантеон і вітчизняні суперечки», «Регіональна історія»²⁸. Важливим моментом ставала система вибору з перерахованих блоків будь-яких чотирьох, які мали вивчатися. На практиці вибір блоків залежав від учителя, однак при цьому також мала враховуватися думка учнів, директора, батьків, Ради школи²⁹. Формування вибраних блоків могло поєднувати як тематичний, так і хронологічний вимір³⁰. Наприклад, можна було вивчати блоки війн і вітчизняний пантеон саме у період XIX та XX ст. Загальною метою курсу було продемонструвати учням, зацікавленим у математичних або природничих науках, що гуманітаристика може дати ключ до розуміння соціуму та самоідентифікації у світі³¹.

Тогочасні польські підручники нового покоління вирізнялися високим рівнем зовнішньої якості: яскравий макет, якісні ілюстрації, солідна поліграфія та кольоровий друк, довершені книжкова графіка, ілюстрації, шрифти, карти. За змістом він уміщав мінімум прізвищ (до 150) і дат. Текст історичних джерел складав не більше сторінки на тему. Методичний апарат не перевищував 4-5 запитань. Тому навчальна книга не була перевантажена текстом і складала від 150 до 230 сторінок, теми викладалися на 3-4 сторінках. 2/3 матеріалу присвячено історії Польщі, а 1/3 – історії Європи та світу.

У підручнику для третього класу гімназії Я. Чачая та Я. Дроба (Варшава, 2015) з неєвропейських подій згадано лише громадянську війну в США середини XIX ст., утворення національних держав в Латинській Америці та колоніалізм імперій Європи і Японії в Китаї. Цікавим методичним задумом авторів, у чому відчуваються впливи модернізму, є узагальнюючі назви розділів про XIX ст. Якщо його початок озаглавлений традиційно, за військово-політичним критерієм – «Наполеонівська епоха», то далі слідує економічний критерій – «Вік пари» (до середини XIX ст.) та «Вік електрики» (друга половина століття)³².

У підручнику з Новітньої історії колективу авторів (Гдиня, 2015) оповідь не виходила за межі Європи. Наголос в обох книгах робився переважно на чотирьох країнах: Німеччині, Австро-Угорщині, Італії, Росії, події в яких мали вплив на польську історію. Франція й Англія згадувалися спорадично, лише як місця польської еміграції, у зв'язку з подіями пруссько-французької війни 1870–1871 рр., революції 1848 р., колоніальної політики Великої Британії у світі за Вікторіанської доби. Події наполеонівських воєн проходили у зв'язку з боротьбою за польську незалежність на початку XIX ст. Росія цікавила авторів передусім як країна, що загарбала Польщу в 1795 р. та визискувала Конгресову Польщу до 1914 р.

У підручнику Т. Малковскі для 6-ого класу (Гданськ, 2014) до кожної теми введено художню белетризовану розповідь про польських дітей у зв'язку з тим чи іншим періодом історії Польщі. Родзинкою підручника можна вважати «олюднення» історії через розповідь про видатних діячів польської історії у галузі культури³³.

Українських сюжетів у польських підручниках небагато. Автори залишалися на позиціях так званої «Історичної Польщі» і непрямю визнавали належність Волині і Поділля до питомих польських земель, хоча Київщину відносили все ж до України. Націотворення в Україні XIX – початку XX ст. залишалося поза увагою. Не сказано, що під час антиросійських повстань XIX ст. існував популярний заклик «За нашу і Вашу свободу», як ознака пошуку шляхів порозуміння між Польщею та Україною. Відсутня розповідь про польський вплив на український національно-визвольний рух, особливо хлопоманство, діяльність В. Антоновича, Т. Рильського, Б. Познанського, Й. Юркевича, В. Липинського, З. Доленг-Ходаковського. Не згадано про постанову ЗУНР у листопаді 1918 р., як і відновлення незалежності Литви й Білорусі³⁴.

Щоправда, підручник Малковського пропонував зрозуміти точку зору української сторони у 1918 р., яка хотіла збуду-

вати свою державу на східних землях Галичини, однак мешканці міст здебільшого були поляками, вони переважали серед матетних верств, а тому війна була невідворотною, і в цьому немає провини української сторони. Тобто великим позитивом у даному випадку є відсутність агресії, негативізму, конфронтації супроти українського населення³⁵.

У характеристиці Брестського миру УНР не вказана як учасниця переговорів. Нічого не сказано про війну більшовицької Росії проти України у 1917-1920 рр., як і про бої польських підрозділів з УГА, армію Галлера, лінію Бартельмі, про відмову поляків провести улаб-бісцит у Східній Галичині, про рішення ради послів Антанти 1923 р. Важливими моментами тексту про міжвоєнний період є визнання «пацифікації» брутальністю, однак не згадано «осадників». Діяльність ОУН та УПА подана досить об'єктивно, без навішування ярликів. Бажання українських націоналістів виселити польське населення з Галичини пояснено ідейними міркуваннями – бажанням будувати власну державу. Позитивно, що не сказано в розпачливих тонах про Волинську трагедію, але й нічого не йдеться про «Операцію Вісла»³⁶.

Як вказував Є. Брацесевич, головним завданням навчання історії згідно програми 2008 р. мали стати не енциклопедичні факти, а історичне мислення та пошук і проведення зв'язків між минулим і сучасним³⁷. Адже сучасний учень за кілька секунд знайде в Інтернеті більше відомостей, ніж він отримав би упродовж цілої годинної лекції. Пояснюючи причини нововведень, А. Дзержовська зазначила, що попередня базова програма асоціювалася у неї з відвідуванням моргу, оскільки включала в основному опис битв і не сприяла розумінню історичного процесу. Вона зауважила: «... у нас було по-божому: один народ, причому дворянський стан, в якому немає відмінностей між жінками і чоловіками, і одне оповідання: закрите, що показує, «як було насправді» від мамонта до Берута, включаючи Гнезненський з'їзд і битву під Грюнвальдом»³⁸.

З іншого боку, прихильники традиційної історії говорили про деструкцію, а також неминучу інфантилізацію історії як інтегрованого, загального предмета. В. Рошковський висловив побоювання, що зміни призведуть до зниження «порогу чутовості до національної самоідентифікації», Я. Жаринь вказував на «можливе загальмування передачі з покоління в покоління цінностей, пов'язаних з національною самосвідомістю» які, на його думку, творці реформи вважають «бар'єром у розвитку світу, заснованого лише на законах ринкової економіки». А. Хвальба, в свою чергу, відзначав, що «оповідання про історію за допомогою картинок» може спотворити історичні знання учнів. С. Срока критично зауважував, що зміни призведуть до підміни сутності предмета при його вивченні в післягімназійній школі. А. Дудек пояснював нововведення «очікуваннями з боку Європейського Союзу»(тобто де-факто втручанням зовнішніх чинників)³⁹. Укладачам нової програми закидали, що у її змістових формулюваннях відсутнє хрещення Польщі⁴⁰.

Результатом громадського незадоволення стало те, що у кількох великих містах було організовано масові акції під гаслом

«Повернемо урок історії в школу» зі збором підписів щодо проєкту зміни освітнього закону⁴¹.

Під тиском критики й масових акцій профільне міністерство запровадило «компенсаційний механізм». Згідно рішення від серпня 2012 р. кожен учитель зобов'язувався розглянути зі своїми учнями тематичний блок «Вітчизняний Пантеон і вітчизняні суперечки», що включав відомості про великих людей Польщі, а також про те, які були між ними розбіжності в питаннях, які стосувалися історії, культури, науки та шляхів розвитку Польщі⁴². Три інші блоки залишалися на вибір.

Задля ознайомлення з польським досвідом здійснення підсумового іспиту з історії звернемося до завдань, які у 2015/2016 навчальному році пропонувала учням шостого класу приватна загальноосвітня школа імені Зофії і Єнджея Морачевських № 69 у Варшаві⁴³. Завдання базового рівня екзамену з історії для шостого класу складається з чотирьох завдань. У першому завданні учням потрібно поєднати колонки з назвами п'яти понять та їх характеристиками. До прикладу: plebiscyt – głosowanie ludności jakiegoś terenu (плебісцит – голосування людей певної території).

У другому завданні необхідно було прочитати короткий, на один абзац, історичний текст про зведення Варшавсько-Віденської залізничної лінії та відповісти на поставлені запитання (a, b, c, d). Перше вказує підкреслити фрагмент тексту про ставлення уряду Польського Королівства до проєкту (в останньому реченні чітко йдеться про схвалення й підтримку). Друге завдання – про персону ініціатора будівництва; третє – на хронологічний обрахунок терміну функціонування залізниці до 2014 р.; четверте – географічного характеру (з якою державою поєднувалися даною залізницею польські землі). Можна зробити висновок, що дане завдання має на меті перевірити уважність учнів під час читання тексту, а запитання мають на меті віднайдення та відтворення інформації з тексту та базові навички її обробки (хронологічна й географічна).

Третє завдання передбачало розставити події у хронологічній послідовності. Подано шість подій у хронології 1914–1939 рр.: початок Першої світової війни; відновлення незалежності Польщі; революція (Лютнева?) в Росії; Третє Сілезьке повстання; створення Центрального індустріального регіону; Варшавська битва. У четвертому завданні потрібно підкреслити правильну відповідь з двох наведених варіантів у двох висловлюваннях.

Кожне завдання мало свою шкалу балів. За перше учень отримує 0-5 балів, друге – 0-4 балів, третє – 0-6 балів, четверте – 0-2 бали.

Екзаменаційні завдання поглибленого рівня вивчення історії дещо складніші. Перше передбачало пояснення знову ж таки шести історичних понять, однак власним авторським визначенням, без представленого варіанту. У другому завданні подано 9 тверджень, які стосуються Великих географічних відкриттів: знищення цивілізацій ацтеків, інків та майя; надходження золота і срібла в Європу; необхідність пошуку нового шляху до Індії; зростання рабства; праг-

нення слави і багатства; підтвердження теорії про округлу форму Землі; бажання отримувати цінні товари (наприклад, прянощі) без посередників; розвиток знань про світ. Учень має самостійно розподілити їх по двох колонках: причина та наслідок. Третє завдання, на наш погляд, подібне до базового рівня. Учень має поєднати термін з поданим визначенням (всього 9 паралелей).

У тесті поглибленого рівня за перше завдання учень може отримати від 0 до 6 балів, за друге – від 0 до 9 балів й третє – від 0 до 9 балів. Як бачимо, шкала оцінювання доволі проста, механічна, й не потребує додаткових методичних роз'яснень щодо виставлення конкретних оцінок у певному широкому діапазоні.

Як продемонструвала подальша статистика, здійснене реформування не зупинило тенденцію до зростання непопулярності історії як шкільного предмета серед польських учнів. Кількість старшокласників, які вибирали історію випусковим екзаменом продовжувалася зменшуватися: з 21,9 % у 2004/2005 н.р. до 6,5% у 2010/2011 н.р.⁴⁴. Невтішна ситуація стала підставою того, що у 2012 р. парламент розглядав «реверсний» законопроект. Було визначено, що школи зобов'язані усім учням на етапах навчання гімназійного та післягімназійного циклу забезпечити викладання історії Польщі та всесвітньої історії як окремого навчального предмету, обсягом не менше 180 год. на кожному освітньому етапі (тобто 1,5 год. в тиждень). Мотивація щодо повернення до окремого вивчення історії лунала таким чином: «навчальна дисципліна «Історія та суспільство», передбачена для учнів, які не вибирають історію профільним предметом, не виконує завдань історичної освіти, а запроваджені 2008 р. зміни демонструють, що в ліцеї не досягається мета повноцінної багатомірної освіти»⁴⁵. Проте тоді уряд зайняв негативну позицію до даного проекту⁴⁶.

З 2015 р., після перемоги на президентських виборах А. Дуди, який належав до правоконсервативної партії «Право і справедливість», ситуація змінилася на користь «ревізіоністів». З 1 вересня 2017 року набула чинності нова освітня реформа, яку в журналістських колах охрестили «реформою Залевскої» (від імені тогочасної міністерки національної освіти в уряді Б. Шидло й Т. Моравецького). Її імплементація має завершитися у 2023/2024 н.р. Структура освіти передбачає запровадження 8-річної основної школи, замість 6-річної, а трирічний гімназійний етап скасовувався. Зміни були зустрінуті, знову ж таки, критично. За оцінками Польського вчительського союзу очікується, що майже 9000 вчителів втратять роботу⁴⁷.

Після навчання в основній школярі вчитимуться у чотирирічному ліцеї, або п'ятирічному технікумі та інших спеціалізованих закладах, але завершуватиметься основна школа «екзаменом восьмикласника». До нього увійдуть три обов'язкові предмети: польська мова, математика та іноземна мова, а також екзамен із ще одного предмету на вибір: біології, хімії, фізики, географії або історії. Серед новосформульованих завдань середньої освіти з'явилися заохочення учнів до волонтерства, сприяння їх обізнаності та безпеки у цифровому просторі, пропагування охорони навколишнього середовища та екології.

Щодо історії, то зміни відбулися вже у назві предмету – окрема «Історія» як спеціальна навчальна дисципліна відновилася на всіх навчальних етапах⁴⁸. У початкових планах реформи було запровадити обов'язковий випускний іспит з історії, поряд з польською мовою та математикою, однак зрештою він залишився вибірковим⁴⁹.

Керівник робочої групи з підготовки нової програми з історії професор В. Сулея вказав, що в процесі дебатів, організованих Міністерством національної освіти та Інститутом національної пам'яті у Варшаві, основна ідейна суть змін полягала в акцентуванні уваги, надто в основній школі, на континуїтеті вітчизняної історії та ознайомлення з її тисячолітнім поступом⁵⁰. Утім, поряд з формуванням патріотичного мислення учнів, визначалося й необхідність поважати досягнення інших націй. Як результат, національна історія у цілому в програмі за змістом та обсягом стала домінувати над всесвітньою, а за змістом пріоритет повернувся до політичної історії та історії війн. Сітка годин на вивчення історії в основній школі була розподілена так: IV клас – 1, V – 2, VI – 2, VII – 2, VIII – 2 год⁵¹.

Згідно навчальної програми 2017 р. структура вивчення історії в основній школі (Szkoła podstawowa) виглядала таким чином: 4 клас (пропедевтичний курс) – елементи регіональної та родинної історії, найважливіші елементи польської культурної спадщини, рефлексія над історією як наукою, важливі персоналії та події, що визначають польську культурну ідентичність, а також додаткові сюжети на вибір, які визначаються вчителями та мають радитися з цього приводу з учнями; 5 клас – період від неолітичної революції до завершення епохи середньовіччя; 6 клас – час від великих географічних відкриттів до завершення наполеонівських війн; 7 клас – період від Віденського конгресу до початку Другої світової війни; 8 клас – від початку Другої світової війни до початку XXI ст.⁵².

До переліку персоналії пропедевтичного курсу включено: князя Мешка та його дружину Добраву (хрещення Польщі), Болеслава Хороброго (організація Гнезненського з'їзду та коронація), Казімежа Великого (реформатор та засновник Краківського університету), королеву Ядвігу та короля Владислава-Ягайла (Кревська унія Польщі й Литви), Завішу Чорного (символ польського лицарства й шляхетства, учасник битви під Грюнвальдом, герой роману «Хрестоносці» Г. Сенкевича), Миколу Коперника (астроном, засновник геліоцентричної системи світобудови), Яна Замоїського (відомий державний діяч Речі Посполитої кінця XVI – початку XVII ст., засновник Замоїської академії), Августина Кордецького, Штефана Чарнецького та Яна Собеского (герої війн XVII ст.), Тадеуша Косцюшка (керівник повстання 1794 р.), Яна Дабровського та Йозефа Вибицького (керівники польських легіонів), Ромуальда Траугутта (керівник Січневого повстання 1863–1864 рр.), Марію Складовську-Кюрі (двічі лауреатка Нобелівської премії), Юзефа Пілсудського (лідер Речі Посполитої), Євгенія Квятковського (економіст, створив порт у м. Гдиня), Мацея Давідовського – «Алек», Яна Битнара – «Руди», Тадеуша Завадського – «Зоска» (герої руху Опору в період Другої світової війни), Вігольда Пілецкого та Дануту Седзікувну –

«Інка» (герої антикомуністичного руху Опору), Кароля Войтилу – Іоанн-Павло II (Римський папа)⁵³.

Серед додаткових тематичних блоків, які вибирає вчитель за узгодженням з учнями: середньовічні закони у Польщі; середньовічне лицарство; «станіславовська епоха» другої половини XVIII ст. – культурні зміни; поляки у боротьбі з русифікацією та германізацією; Варшавська битва – оборона незалежності Польщі⁵⁴.

Винесений у програму наступних класів зміст всесвітньої історії в цілому відповідає вітчизняному аналогу. Польські сюжети у 5-ому класі вивчаються лише у трьох (з десяти) хронологічних блоках: період ранніх П'ястів, роздробленості та пізнього середньовіччя. Обов'язково розглядаються важливі факти з правління Мешка I, Болеслава Хороброго, Мешка II, Казімежа-Відновника, Болеслава Сміливого, Болеслава Кривоустого, Конрада Мазовецького, Пржемисла II, Вацлава II, Владислава Локєтка, Казімежа Великого, Людвіка та Ядвіги Анжу, Владислава-Ягайла, Казімежа Ягеллончика⁵⁵.

У 6-ому класі обсяг польського матеріалу збільшується. Учні вивчають «золотий вік» польської ренесансної культури, період останніх Ягеллонів, Річ Посполиту за перших виборних королів та у XVII ст., у «саксонські часи» (правління саксонської династії Веттінів та Станіслава Лещинського у першій половині XVIII ст.), «станіславовські часи» (друга половина XVIII ст. та поділи Польщі), створення польських легіонів та Варшавського князівства. У шостому розділі програми («Річ Посполита у XVII ст.») є лаконічний елемент – «повстання Хмельницького». Оскільки перед ним йдеться про конфлікти з Московією, Туреччиною, Швецією, а потім – про причини зовнішніх війн та внутрішніх конфліктів⁵⁶, то можна припустити, що укладачі програми вважають українські події особливим випадком, проміжним варіантом між зовнішнім та внутрішнім конфліктом. Підтвердженням цього, на наш погляд, є подальша конкретизація програми, де «повстання Хмельницького» наведене у переліку після «війн з Росією, Туреччиною, Швецією». Крім того, серед обов'язкових понять наведені «перейславська угода»⁵⁷ та «козацький реєстр»⁵⁸.

Програма 7-ого класу теж відзначається переважанням польського змісту (7 розділів з 12, а також частина третього розділу «Європа і польські землі у період «весни народів»). Учні вивчають події вітчизняної історії першої половини XIX ст. (устрій Королівства Польського, Листопадове повстання, Велика еміграція, Краківське повстання); Січневе повстання; тенденції історичного розвитку на рубежі XIX–XX ст. (викликає інтерес термін «trójjlojalizm»⁵⁹, тобто потрійна лояльність до держав, які володіли польськими землями – Росії, Німеччини, Австро-Угорщини); «польське питання» в роки Першої світової війни й три розділи, присвячені проблемам становлення й розвитку II Речі Посполитої⁶⁰.

У розділі «Становлення відновленої польської держави (1918–1922 рр.)» є теза «боротьба за кордони» з такою конкретизацією – великопольське повстання, повстання і плебісцит у Сілезії, плебісцит у Вармії та Мазовії, польсько-більшовицька війна, Ризький

мир, окупація Віленщини⁶¹. Звертаючи увагу на останній вираз, підкреслюємо, що таким чином сучасні польські дидакти визнають «аморальність» претензій на Вільнюську область Литви, вживаючи термін «zajęcie» – окупація. Далі у програмі військова авантюра генерала Л. Желіговського по захопленню Віленщини названа «бунтом» саме у переносному сенсі⁶².

На жаль, у цих хронологічних фрагментах програми зовсім відсутня війна зі ЗУНР, підписання Варшавського договору з УНР. Тобто цілком очевидно, що укладачі програми, як це не прикро, не визнають вказані події боротьбою за кордони, тобто зовнішнім конфліктом. Залишається логічним припущення, що польські учні або не розглядають подій польсько-українського протистояння й співпраці зовсім, або вивчають це епізодично в контексті розділу «II Річ Посполита – суспільство і економіка», де вказані елементи – «внутрішні конфлікти у II Речі Посполитій», «взаємини національних меншин з поляками у міжвоєнний період», «причини і події національних та релігійних конфліктів у II Речі Посполитій»⁶³.

Найбільш націоналістична програма для 8-ого класу. З дев'яти розділів сім спрямовують учнів на вивчення вітчизняної історії. Попри те, що бойові дії під час агресії Німеччини й СРСР у 1939 р. тривали лише один місяць, у програмі розписані епізоди героїчної оборони: бої за пошту в Гданську, на півострові Вестерплатте, за парашутну вежу в Катовіцах, битва під Мокрою, оборона Візни («польські Фермопіли»), битва над Бзурою, оборона Варшави, Гродна, битва під Коцкем. Слід наголосити, що в третьому розділі вказується теза – «польсько-український конфлікт на східних кресах»⁶⁴. Це єдиний момент у програмі, де українці чітко визнаються стороною конфлікту, але й тут, як бачимо, він включений у територіальні межі Польщі.

Далі учні докладно вивчають окупаційний режим періоду II світової війни, рух Опору проти нацистів та повоєнного комуністичного режиму, Варшавське повстання 1944 р., заворушення 1956 р., березня 1968 р., грудня 1970 р., червня 1976 р., масштабні протести початку 1980-х рр., падіння комуністичної влади та становлення III Речі Посполитої включно з її вступом до НАТО та ЄС.

Методи, пропонувані програмою, перегуковуються з українським досвідом. Окрім класичних, таких як: опис, розмова, лекція, рекомендується використовувати ті, які додаткового активізують діяльність учнів (підготовка комп'ютерних презентацій, заняття з інтерактивною дошкою, створення мультимедійних програм, фільмів, робота з картою, дидактичні ігри, інсценізація, шоу). Також рекомендується використовувати візити до музеїв, пам'ятних місць, використання історичних реконструкцій, зустрічі з цікавими людьми/свідками історії та використання дидактичних матеріалів освітніх центрів – «Пам'ять і майбутнє», культурного туризму TRAKT та Інституту національної пам'яті. Патріотичне виховання має також включати організацію поїздок до важливих історичних місць за кордоном⁶⁵.

Учителям рекомендується такий алгоритм: визначення мети уроку; принцип NaCoBeZu (na co będą zwagać uwagę) – на що я звер-

ну увагу; організація контрольних питань; формулювання ключових питань; принцип зворотної інформації; робота учнів в парах. Серед фаворизованих польськими дидактами методів також навчальна активність у малих групах, історична реконструкція, дослідницька діяльність учнів з джерелами у процесі виконання домашнього завдання (наприклад, так званий Web Quest), при підготовці повідомлень з тем родинної чи регіональної історії. Особливо акцентується увага на такому методі зацікавлення учнів як використання мультимедійних технологій для створення платформ з іграми й вікторинами, пов'язаними з історією. Як приклад, наводяться медіапродукти польського Інституту національної пам'яті (Kolejka, ZnajZnak)⁶⁶. Оцінювання участі в історичній грі також введено в програму як одна зі складових оцінки навчальної активності учня⁶⁷.

У сфері видання дидактичних матеріалів з історії привертає увагу багатотомна так звана «торунська серія», з публікаціями підручників, збірників історичних джерел, регіональної історії, а також друком новітніх посібників з проблематики історичних традицій і міфів, музеїв, пам'ятних місць, візуалізації та гуманізації історії⁶⁸. Символічною й характерною є назва одного з таких посібників – «Зображення, звук та смак в історичній освіті»⁶⁹.

Незважаючи на значні досягнення, польська шкільна історична освіта не є ідеальною. М. Гошовська зауважила, що за підсумками двох десятиліть ХХІ століття для неї найбільш необхідним є збалансування:

- 1) організаційне: стабілізація структури загальної та професійної освіти у зв'язку зі соціально-економічними викликами;
- 2) навчальної програми: надати їй більшої гнучкості, аби вона враховувала різноманітність інтересів учнів та поважала автономію учителів;
- 3) дидактичне та навчальне: з відкритим, критичним мисленням щодо цілей / цінностей та шляхів їх досягнення⁷⁰.

3. Осінські акцентує увагу на двох негативних полюсах, які впливають на сучасну шкільну історичну освіту в Польщі. З одного боку, це феміністичні та гендерні трактування історичного розвитку, а з другого – продовження політизації історії, глорифікація національних героїв й народних традицій, засилля актуальності історичної політики у змісті й завданнях шкільного предмету⁷¹. Дидакт підкреслює, що основою для успішного функціонування шкільної освіти має бути учнівська дисципліна щодо виконання навчальних завдань й мотивація здобувачів освіти, основою якого автор вважає запровадження складання історії як одного з обов'язкових випускних іспитів середньої школи⁷². Наступний заклик З. Осінського стосується зменшення адміністративного тиску наказів й інструкцій освітніх управлінських органів на вчителів та подолання бюрократизації навчального процесу, коли «кожен елемент дидактичної та навчальної роботи потребує «паперового» підтвердження»⁷³. Згідно його пропозицій, має змінитися система підвищення кваліфікації вчителів. Аби вони не втрачали стимул підвищувати свою майстерність, найвища методична ступінь має надаватися учителям лише за кілька років до пенсії⁷⁴.

На жаль, привабливість предмету історія продовжує бути немасовим явищем серед учнів. Багато з них ставиться до дисципліни скептично й іронічно: «Навіщо вивчати історію, якщо маєш її зміст у телефоні»⁷⁵.

Конкретні приклади проблем продемонстрував проведений у 2011 р. методичний зріз рівня навченості учнів історії на гімназійному етапі. Для цього дидактичною лабораторією Інституту досліджень освіти розроблено спеціальний тест. Він включав 35 закритих завдань, з яких 10 спрямовувалися на визначення рівня знання учнів, 8 мали виміряти їх вміння, а 17 – комплексно визначали як знання, так і вміння школярів. Тести розв'язували 463 учні⁷⁶. Аналіз результатів тесту продемонстрував, що учні, як правило, краще виконували фактографічні завдання, ніж аналітичні. Серед тестованих учнів успішно впоралися із тестами на знання й вміння на 30% менше, ніж тих учасників, які виконували тести лише на знання. Організатори зрізу припустили, що це частково пояснюється основним застосованим методом навчання. Як показало опитування здобувачів освіти, значна частина вчителів зосереджувалася на адмініструванні та поданні фактів без формування в учнів усвідомленого використання цієї інформації. На основі аналізу результатів випробувань і спостережень констатовалося невміння значної частини учнів використати знання для вирішення аналітичної проблеми, застосовувати їх у новій ситуації (наприклад, у інакше сформульованому питанні або завданні). Це визнано одним із найсерйозніших дефіцитів компетентності учнів, які брали участь у тестуванні⁷⁷.

Серед інших чинників відзначена низька мотивація учнів до навчання, відсутність елементарних знань, а також часто низький інтелектуальний потенціал учнів. Особливо багато труднощів в їх роботі з історичними джерелами, а саме – з аналізом та інтерпретацією текстів. Труднощі в учнів викликає створення власної історичної оповіді та виконання творчого завдання. Натомість вчителі зосереджуються на простіших, на їх думку, цілях, тобто лише на передачі необхідної інформації. Під час усних відповідей вони не ставлять учням проблемних питань, не передбачають, щоб він зробив висновок або простий аналіз, а це лише очікують відтворення інформації: покажи на карті, скажи, які були наслідки... Безперечно, на якість навчання впливає також кількість учнів у класі⁷⁸.

Серед скарг учителів традиційними стали нарікання на малу кількість виділених годин. Учні теж підтвердили темп поспіху в проведенні уроків⁷⁹. Можливо саме тому використання текстів джерел зафіксовано лише на чверті усіх досліджуваних уроків. Близько третини з них обходилися без карт⁸⁰.

У 2019 р. Польщу сколихнув наймасштабніший з 1993 р. страйк вчителів. За даними місцевих ЗМІ, на заклик профспілок не вийшли на роботу педагоги зі сотень шкіл у Варшаві, Кракові, Познані та інших містах. Страйкарі висловили незадоволення щодо подальшої реалізації «реформи Залевської» і вимагали відставки міністерки. Серед конкретних претензій висловлювалася

критика надто складної програми початкової школи, переповненість її класів, учні з яких уже переходять у середній вік, а також традиційна вимога підвищення зарплатні вчителям на 1000 злотих⁸¹. Утім, польське суспільство розділилося у в оцінці ситуації. Висловлювалася не лише підтримка страйкуючим, але й критика їх позиції з впевненістю, що вчителі мали й досі пристойні зарплати з бонусами й різними доплатами.

Дискусії навколо вивчення історії не вщухають у Польщі й на сучасному етапі. У травні 2021 р. лідер правоконсервативної партії «Право і справедливість» Я. Качински в ході представлення програми своєї політичної сили «Польський лад» заявив, що необхідно розділити вивчення історії в школі окремо на вітчизняну та всесвітню і для кожного з цих курсів слід виділили «дві, три, а можливо й більше годин на тиждень».

Реагуючи на дану заяву, заступник міністра освіти і науки Т. Ржимовски анонсував, що з 1 вересня 2022 р. у навчальні програми запровадять новий окремих предмет «Історія Польщі ХХ – початку ХХІ ст.»⁸². Головним мотивом чиновник назвав стару наболілу проблему, а саме – брак навчального часу, коли складається ситуація, що де факто учні завершують вивчення історії «1 вересня 1939 р., часто навіть не доходячи до 17 вересня»⁸³.

Разом з тим, журналістка Дж. Цесла, виражаючи позицію ліберальних кіл, експресивним негативом відгукнулася на програму «Права і справедливості»: «Чи викликають здивування пропозиції щодо історії у «Польському ладі»? У жодному разі. Чи будуть вони реалізовані? Очевидно, ні»⁸⁴.

Таким чином, навчання історії у Польщі продовжує бути в центрі уваги великої політики, а відтак й громадськості, й можна прогнозувати, що польську систему шкільної історичної освіти чекають подальші трансформації, які, очевидно, визначатимуться маятником загальних суспільно-політичних змін у країні.

Примітки:

1. Pilch T. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 4. Warszawa: «Wydaw. Akademickie «Zak», 2005. S. 569.
2. Hall: dokończę reformę Handkego. WPROST. 12 grudnia 2007. URL: <https://www.wprost.pl/kraj/119931/hall-dokoncze-reforme-handkego.html>.
3. Центковский Е. Реформа школьного исторического образования в Польше // Преподавание истории и обществознания в школе. 2006. № 3. С. 75.
4. Пасичник В. Викладання предметів «Історія» та «Суспільство» у світлі реформи освіти у Польщі // Історія в школі. 2000. № 8. С. 10.
5. Konarzewski K. Uwagi o polskiej reformie systemu oświaty. Cztery reformy / red. L. Kolarska-Bobińska. Warszawa, 2000. S. 217-218.
6. Мареш Т. Система школьного исторического образования в современной Польше // Преподавание истории и обществознания в школе. 2005. № 8. С. 61.
7. Центковский Е. Реформа школьного исторического образования в Польше... С. 75.

8. Мареш Т. Система школьного исторического образования в современной Польше... С. 61.
9. Там же. С. 63.
10. Центковский Е. Реформа школьного исторического образования в Польше... С. 76.
11. Мареш Т. Система школьного исторического образования в современной Польше... С. 62.
12. Там же. С. 63.
13. Там же. С. 64.
14. Там же. С. 66.
15. Там же. С. 67.
16. Там же. С. 68.
17. Центковский Е. Реформа школьного исторического образования в Польше... С. 77-78.
18. Babiańska D., Bracisiewicz J., Choińska-Mika J., Okła G., Pawlicki A. Komentarz do podstawy programowej przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo. S. 71. URL: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/228/Tom+4+Edukacja+historyczna+i+obywatelska+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf>.
19. Ibidem. S. 72.
20. Ibidem. S. 70; Raport z badania «Realizacja podstawy programowej z historii w gimnazjach» 2011. / Redakcja merytoryczna: Dr. hab. prof. UW Jolanta Choińska-Mika. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2013. S. 8-9.
21. Ibidem S. 79.
22. Bracisiewicz J. Historia w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Wskazówki dla dyrektorów szkół. Ośrodek rozwoju edukacji. S. 26.
23. Фиц М. Обучение истории в современной Польше // Проблемы современного образования. 2014. № 1. С. 88.
24. Bracisiewicz J. Historia w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Wskazówki dla dyrektorów szkół... S. 3.
25. Ibidem. S. 11.
26. Podstawa programowa przedmiotu historia. S. 39. URL: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/228/Tom+4+Edukacja+historyczna+i+obywatelska+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf>.
27. Ibidem S. 47-58.
28. Kałużna J. Państwowa, narodowa, społeczna, partyjna? Nauczanie historii w szkołach publicznych – studium przypadku // Przegląd Politologiczny. 2012. Issue 3. S. 72.
29. Фиц М. Обучение истории в современной Польше... С. 92-93.
30. Podstawa programowa przedmiotu historia... S. 60.
31. Babiańska D., Bracisiewicz J., Choińska-Mika J., Okła G., Pawlicki A. Komentarz do podstawy programowej przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo... S. 82.
32. Chachaj J. Drob J. Historia. III klasa, podręcznik dla gimnazjum. Warszawa: PWN «Nowa era», 2015. 175 s.
33. Гирич І. Огляд польських підручників з історії ХІХ – початку ХХ ст. у контексті висвітлення подій української історії // Історія в рідній школі. 2016. № 2. С. 16-17.
34. Там само. С. 16, 18.
35. Там само. С. 20.
36. Там само. С. 19-20.

37. Bracisiewicz J. Historia w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Wskazówki dla dyrektorów szkół... S. 1-2.
38. Фиц М. Обучение истории в современной Польше... С. 90, 93, 94.
39. Там же. С. 91.
40. Kałużna J. Państwowa, narodowa, społeczna, partyjna? Nauczanie historii w szkołach publicznych – studium przypadku... S. 72.
41. Ibidem. S. 74.
42. Ibidem. S. 75; Bracisiewicz J. Historia w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Wskazówki dla dyrektorów szkół... S. 30.
43. Prywatna Szkoła Podstawowa Nr 69 im. Zofii i Jędrzeja Moraczewskich URL: <https://szkolnictwo.pl/szko%C5%82a, podstawowa, Warszawa, H03617, Prywatna+Szko%C5%82a+Podstawowa+Nr+69>.
44. Stanowisko Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej wobec projektu ustawy – o nauczaniu historii w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych oraz o zmianie niektórych innych ustaw (druk nr 411). S. 3. URL: <http://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/0/D28859B33B6B0467C1257A3F003B17B2/%24File/411-s.pdf>.
45. Ibidem S. 1-2.
46. Ibidem S. 12.
47. Глушко О. З. Реформування освіти у Польщі: виклики для вчителів. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712184/1/tezu%20Glushko%202018-converted.pdf>.
48. Szymańska-Kujawa U. Nowa podstawa programowa z historii // Kwartalnik Edukacyjny. Jesień 2017. 3 (90). Szkoła w obliczu zmian. S. 27.
49. Cieśla J. Prezes PiS chce więcej historii w szkole. Ale kiedy? Polityka. 17 maja 2021 URL: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2118849,1,prezes-pis-chce-wiecej-historii-w-szkole-ale-kiedy.read>.
50. Szymańska-Kujawa U. Nowa podstawa programowa z historii... S. 31.
51. Najważniejsze zmiany w podstawie programowej dla historii. URL: <https://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/historia/najwazniejsze-zmiany-w-podstawie-programowej-dla-historii>.
52. Program nauczania. Historia. Szkoła podstawowa Klasy 4-8. S. 2. URL: <https://ucze.pl/zasob/program-nauczania-historia-klasy-4-8>.
53. Ibidem S. 4.
54. Ibidem.
55. Ibidem. S. 6.
56. Ibidem. S. 7.
57. Таке визначення є неточним. У Переяславі в січні 1654 р. відбулася рада, на якій розглядалося питання про прийняття гетьманом Б. Хмельницьким протекції московського царя. Власне підписання угоди відбулося в Москві в березні того ж року (Березневі або ж Московські статті).
58. Program nauczania. Historia. Szkoła podstawowa Klasy 4-8. S. 23. URL: <https://ucze.pl/zasob/program-nauczania-historia-klasy-4-8>.
59. Ibidem. S. 9.
60. Ibidem. S. 8-10.
61. Ibidem. S. 10.
62. Ibidem. S. 30.
63. Ibidem. S. 10, 30.
64. Ibidem. S. 11.
65. Szymańska-Kujawa U. Nowa podstawa programowa z historii... S. 32.

66. Program nauczania. Historia. Szkoła podstawowa Klasy 4-8. S. 13.
URL: <https://ucze.pl/zasob/program-nauczania-historia-klasy-4-8>.
67. Ibidem. S. 35.
68. Hoszowska M. Szkolna edukacja historyczna: między przeszłością a przyszłością // Kwartalnik Edukacyjny. Jesień 2017. 3 (90). Szkoła w obliczu zmian. S. 9.
69. Toruńskie spotkania dydaktyczne. Tom VII. Obraz, dźwięk i smak w edukacji historycznej / pod red. Stanisława Roszaka, Małgorzaty Strzeleckiej i Agnieszki Wieczorek. Toruń, 2010. 330 s.
70. Hoszowska M. Szkolna edukacja historyczna: między przeszłością a przyszłością... S. 7.
71. Osiński Z. Jakiej edukacji historycznej potrzebuje współczesny Polak i nowoczesna Polska? // Kwartalnik Edukacyjny. Jesień 2017. 3 (90). Szkoła w obliczu zmian. S. 12-13.
72. Ibidem. S. 15-16.
73. Ibidem. S. 17.
74. Ibidem.
75. Wojdon J. Po co uczyć w szkole historii? I jak to robić? Wszystko co najważniejsze. 15 września 2019. URL: <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-joanna-wojdon-po-co-uczyc-w-szkole-historii/>
76. Raport z badania «Realizacja podstawy programowej z historii w gimnazjach» 2011. / Redakcja merytoryczna: Dr. hab. prof. UW Jolanta Choińska-Mika. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2013. S. 14.
77. Ibidem. S. 27-28.
78. Ibidem. S. 37-38, 49.
79. Ibidem. S. 20.
80. Ibidem. S. 32-33.
81. Strajk nauczycieli w Polsce w 2019 roku. URL: https://pl.wikipedia.org/wiki/Strajk_nauczycieli_w_Polsce_w_2019_roku.
82. Będzie nowy przedmiot w szkole. Chodzi o historię. Zapowiedział to wiceminister edukacji. Dziennik.pl. 20 maja 2021. URL: <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/8169347,nowy-przedmiot-szkola-historia-polski-xx-i-xxi-wieku-mein-tomasz-rzymkowski.html>.
83. 1 вересня 1939 р. – початок Другої світової війни нападом нацистської Німеччини проти Польщі. 17 вересня частини Червоної армії перейшли східний кордон II Речіпосполитої, тобто СРСР став співучасником агресії.
84. Cieśla J. Prezes PiS chce więcej historii w szkole. Ale kiedy? Polityka. 17 maja 2021 URL: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2118849,1,prezes-pis-chce-wiecej-historii-w-szkole-ale-kiedy.read>.

В статье охарактеризована польская система исторического образования в средней школе. Прослежены изменения в структуре и содержании учебных программ изучения истории в основной школе, гимназии, послегимназийном образовательном цикле. Проанализированы особенности отдельных учебных программ различных этапов обучения, в том числе и отражение в них и в школьных учебниках украинской истории. Освещены методические рекомендации современных польских дидактов и обозначены главные проблемы школьного исторического образования в Польше на современном этапе.

Ключевые слова: *Польша, школьное историческое образование, патриотизм, основная школа, гимназия, послегимназийный цикл, учебная программа, учебник.*

Отримано 24.09.2021 р.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ ІЗ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В 11 КЛАСІ

Автори, спираючись на результати своєї дослідницької роботи і викладацької практики, розглядають застосування технологій кооперативного навчання під час проведення уроку із всесвітньої історії в 11 класі. У статті кооперативне навчання визначається як ретельно структурована освітня діяльність, у якій здобувачі освіти несуть особисту відповідальність за індивідуальний внесок, участь і навчання, а також забезпечуються стимулом для роботи в команді та взаємонавчанні. Особливу увагу приділено спробі практично обґрунтованого аналізу змісту, форм і методів використання технологій кооперативного навчання на уроках всесвітньої історії в 11 класі.

Використання кооперативного навчання на уроках всесвітньої історії може бути застосовано на всіх етапах уроку. Запропоновано різноманітні завдання, які передбачають групову та парну інтеракцію, обґрунтовано переваги такої співпраці. У рамках статті запропоновані практичні рекомендації здобувачам для ефективної взаємодії під час роботи.

Ключові слова: кооперативне навчання, всесвітня історія, здобувач освіти, «холодна війна».

Кооперативне навчання – серце проблемного навчання. Воно тісно пов'язане з колаборативним навчанням, тобто з поширеною моделлю партнерства у навчанні. Не все те золото, що блищить, і не всі групові зусилля кооперативні. Простий розподіл здобувачів освіти по групах і настанова працювати разом – це не зовсім кооперативне навчання. Є багато шляхів, в яких групові зусилля можуть бути помилковими. Здобувач освіти, які сидять поруч можуть отримувати результат у змаганні «закритих» складових (псевдо група) або в традиційних навчальних групах.

У країнах Європи, США актуальним і поширеним є кооперативне навчання, що ефективно використовується на різних рівнях системи освіти завдяки дослідженням і практичним розробкам Е. Аронсона, Д. Джонсона, Р. Джонсона, С. Кагана, Е. Коена, Н. Меддена, Р. Славина, Е. Холубека, Ш. Шарана, І. Шарана та інших вчених.

Вивченням кооперативних технологій займаються українські педагоги: Т. Кошманова, К. Нор, А. Пироженко, О. Пометун, Г. Сиротенко, В. Стрельников, Л. Тішакова тощо. Однак в Україні кооперативне навчання не отримало широкого застосування, особливо у закладах вищої освіти.

Кооперативне навчання може бути організоване не тільки на уроці, це можуть бути творчі завдання, розраховані на тривалий період – тиждень, або місяць. Не на кожному уроці, можливо, використовувати прийоми та форми кооперативного навчання. В

основному на уроках вивчення нового матеріалу має досить великий теоретичний об'єм або на уроках повторення і узагальнення.

Мета статті – апробація методу кооперативного навчання, його навчальних структур і розумових прийомів на уроках всесвітньої історії в 11 класі.

Для успішної реалізації плану уроку варто використовувати різні методи. Етапи уроку мають бути логічно пов'язані, здобувачі освіти з легкістю роблять висновки, спираючись на отримані знання. План уроку має бути побудований так, що засвоєння знань контролюється впродовж усього уроку і наприкінці уроку підводиться підсумок.

Кооперативне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Вона має на увазі цілком конкретні та прогнозовані цілі.

Кооперативне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія між здобувачами освіти та вчителем та між ними.

Варто звернути увагу на те, що під час підготовки заняття на основі кооперативних форм навчання перед учителем стоїть питання не тільки у виборі найбільш ефективною та придатною форми навчання для вивчення конкретної теми, а відкривається можливість поєднувати кілька методів навчання для вирішення проблеми, що, безсумнівно, сприяє кращому осмисленню здобувачами освіти.

Ми пропонуємо застосувати технології кооперативного навчання, вивчаючи в 11 класі на уроках всесвітньої історії тему «Виникнення та розгортання «Холодної війни» відповідно до різних етапів уроку.

Під час актуалізації опорних знань та мотивації діяльності вчитель формує мету і завдання уроку. Повідомляє назву теми, до вивчення якої переходять на цьому уроці, перевіряє виконання позааудиторної самостійної роботи (задає питання по пройденій темі). Формулює проблемне питання «Що таке «Холодна війна?». Підводить до усвідомлення недостатності знань по темі та необхідності пошуку нової інформації. Привертає міркування здобувачів освіти до формулювання теми і мети уроку: «Дати визначення історичного терміну «Холодна війна».

Формулює завдання уроку:

1. Охарактеризувати основні події Холодної війни.
2. Визначити характерні риси та ознаки Холодної війни.
3. Сформулювати причини Холодної війни.
4. Дати оцінку наслідків Холодної війни.

Під час вивчення нового матеріалу вчитель застосовує технологію кооперативного навчання як STAD, за якої необхідно поділити клас на групи по 5-6 осіб у кожній. На завершальному етапі роботи групи потрібно скласти схему основних подій Холодної війни.

Здобувачі освіти працюють у групах над складанням логічної схеми з використанням роздаткового матеріалу, а також тексту підручника та карти: 1 група – дії США і їх союзників; 2 група – дії СРСР і країн радянського блоку; 3 група – визначення країн, що входили у НАТО і ОВД і їх прапорів.

Доповідачі є експертами і консультантами у групах, обговорюють нову інформацію в них. Елементи схеми вивішуються на дошку. На даному етапі вчитель у разі потреби коригує виконання завдання, контролює роботу груп у цілому та підводить проміжний підсумок по роботі над схемою.

Для роботи над наступним питанням уроку застосовується метод «мозаїки» (Jigsaw). Вчитель поділяє клас на три команди по шість здобувачів освіти. Кожна команда отримує уривки з документів.

Завдання для ГРУПИ 1: Прочитайте навчальний текст і фрагменти документів. На основі їх аналізу визначте причини виникнення «холодної війни».

Завдання для ГРУПИ 2: Прочитайте навчальний текст і фрагменти документів. На основі їх аналізу визначте характерні ознаки «холодної війни».

Завдання для ГРУПИ 3: Прочитайте навчальний текст і фрагменти документів. На основі їх аналізу визначте наслідки розв'язання «холодної війни».

Текст та документи для роботи трьох груп:

«Після перемоги союзників над Німеччиною і Японією провідні країни Заходу, і в першу чергу США, ясно усвідомили загрозу поширення комунізму. Зростання впливу комуністичних партій в європейських країнах був викликаний зростанням авторитетом СРСР як переможця і визволителя Європи, рятівника її від фашистської чуми, а також присутністю радянських військ у Східній Європі. Радянський Союз прагнув розширити сферу свого впливу по всьому світу, щоб максимально забезпечити свої кордони від можливого нападу. У ворожості капіталістичного оточення в СРСР не сумнівалися. Зникнення спільного ворога – Німеччини та Японії – призвело до необхідності пошуку нових виправдань експансіоністської політики СРСР. США, зі свого боку, також прагнули поширювати принципи демократії по всьому світу, керуючись, утім, своїми власними економічними і політичними інтересами. Зіткнення двох різних суспільно-політичних систем було неминучим. Початкова причина протиріч у міжнародних відносинах – відмінність ідеологій. Якщо комунізм пригускав в перспективі перемогу у всесвітньому масштабі та смерть капіталізму, то капіталізм логічним чином бачив в комунізмі загрозу істинним ідеалам свободи. І СРСР, і США прагнули до світового панування. Тільки це могло забезпечити в кінцевому рахунку безпеку і тиє, і іншої сторони. Це була війна на виживання. Однак володіння СРСР і США ядерною зброєю масового ураження унеможливило розгортання повномасштабної війни між противниками. Загроза взаємного знищення була занадто реальною. Ядерний шантаж, до якого вдалися американці у відносинах з СРСР після створення атомної бомби в СРСР змінився політикою ядерного стримування. Почалася безглузда, виснажлива для економіки країн-противників, гонка озброєнь. Розколотий надвоє світ виявився заручником протистояння двох «наддержав» – СРСР і США. Постійна загроза ядерного знищення людства стала головним результатом розв'язання

Холодної війни. Протистояння СРСР і США привело до створення двох систем спілок. В результаті світове співтовариство виявилось розділеним на два протигорчі табори. Кожна з двох «наддержав», які очолювали біполярний світовий порядок, вважала себе виразником справжніх інтересів усіх народів. В ході ідеологічної та військово-політичної конфронтації між «наддержавами» локальні конфлікти та війни в будь-якому регіоні земної кулі почали сприйматися як частина глобальної боротьби Заходу і Сходу. При цьому в діях обох «наддержав» чітко проявлявся страх перед суперником і заклопотаність власною безпекою. Величезні ресурси стали витрачатися на нарощування звичайних і ядерних озброєнь, що тільки підсилювало міжнародну напруженість. Чітке оформлення двох військово-блокових систем – НАТО і ОВД – призвело до остаточного розколу світу. Створення військових баз на території країн-союзників, широке застосування економічних санкцій при уникненні безпосередніх збройних зіткнень між СРСР і США внаслідок політики ядерного стримування – це те, що характеризує стан міжнародних відносин в період Холодної війни»¹.

З промови Президента США Гаррі Трумена 12 березня 1947 року («Доктрина Трумена»): «... тоталітарні режими, нав'язані народам в результаті прямої або непрямой агресії, підривають основи міжнародного миру і, отже, безпеки Сполучених Штатів»¹.

З промови Вінстона Черчілля у Фултоні (США) 5 березня 1946 року («М'язи світу»): «Ніхто не знає, що Радянська Росія і її міжнародна комуністична організація мають намір зробити в найближчому майбутньому і які межі, якщо такі існують, їх експансіоністським ... тенденціям ... Я не вірю, що Росія хоче війни. Чого вона хоче, так це плодів війни і безмежного поширення своєї потужності і доктрин»¹.

З аналітичної записки посла СРСР в США Н. Новикова «Зовнішня політика США в післявоєнний період» 27 вересня 1946 року («Записка Новикова»): «Наочними показниками прагнення США до встановлення світового панування є збільшення військового потенціалу мирного часу і організація великої кількості військово-морських і авіаційних баз як в США, так і за їх межами ... США прагнуть підготувати умови для завоювання світового панування в запланованій ... новій війні ... підготовка США до майбутньої війни проводиться з розрахунком на війну проти Радянського Союзу, який є в очах американських імперіалістів головною перешкодою на шляху США до світового панування»².

Члени різних команд, які отримали той самий розділ, збираються і працюють у так званих «експертних групах», розбираючи детально свою частину завдання. Потім здобувачі освіти повертаються з експертних груп у свої команди і по черзі навчають своїх товаришів того, що вивчили самі. Мотивація, щоб уважно слухати і підтримувати своїх товаришів по команді, створюється за рахунок того, що повідомлення товариша по команді – єдиний доступ до навчального матеріалу. Крім того, у будь-якого є власний стимул для того, щоб точно та детально представляти «свій»

матеріал, оскільки він несе відповідальність за те, як цей матеріал засвоять його товариші по команді. Вчитель при виконанні даного завдання допомагає, в міру необхідності, групам у роботі та корегує результати роботи груп. У результаті дослідження кожна група записує у відповідну колонку таблиці 1.

Таблиця 1

Причини, ознаки та наслідки «холодної війни»

Причини	Ознаки	Наслідки

На етапі закріплення та повторення вивченого матеріалу застосовується початкова структура кооперативного навчання «321»³. Її особливістю є те, що здобувачам освіти необхідно записати: три найбільш важливі моменти, які вони дізналися; ті дії, які вони навчилися виконувати, одне питання, яке у них з'явилося в процесі роботи. Вчитель пропонує виділити головне в новому матеріалі й охарактеризувати явище «холодна війна». Коригує формулювання визначення та характеристики.

На заключному етапі вчитель повідомляє завдання для самостійної роботи та підготовки до наступного уроку.

Іншим варіантом застосувати технологію кооперативного навчання, вивчаючи в 11 класі на уроках всесвітньої історії тему «Виникнення та розгортання «Холодної війни» може слугувати така схема.

На першому етапі уроку-актуалізації опорних знань та мотивації діяльності, вчитель формує мету і завдання уроку, позитивно налаштовує здобувачів освіти на урок та пропонує питання: «Ви переїхали в інше місто. Прийшли у новий заклад загальної середньої освіти, в новий клас. У класі є новенький, який прийшов раніше Вас і вже завоював певний авторитет. Він намагається самоствердитися постійно виставляючи Вас у невідповідному світлі. Ваші дії?». На даному етапі застосовується методика для розподілу класу на групи Mix-pare-share. Здобувачі освіти ходять класною кімнатою, грає музика. Музика припиняється, здобувачі освіти підходять до тієї людини, що ближче всього – утворюють пари. У парах по черзі йде обговорення поставленого запитання. Учитель просить поділитися роздумами. Робить висновок.

На дошці написана тема уроку. Актуальним буде на даному етапі застосувати методику Round Robin⁴. Учитель ставить питання: «Ви побачили на дошці тему. Для когось вона незрозуміла, хтось здогадується про що піде мова. Я вважаю, що зв'язавши питання, яке було вам задане на початку уроку та тему уроку, Ви зрозуміли, що мова піде про конфлікт. Однак не про міжособистісний, а міждержавний. Які питання Ви хотіли б задати почитавши назву теми?». Згідно даної методики здобувачі освіти представлені в командах по чотири особи. У кожного по 30 секунд на обдумування та формулювання свого питання. Вчитель записує ці питання на дошці. І основною ціллю уроку буде знайти відповіді на них.

Перед початком вивчення нового матеріалу вчитель пропонує виконати таке завдання – записати наслідки Другої Світової війни

за навчальною структурою кооперативного навчання Round Table – здобувачі освіти поділені на команди по чотири особи. У кожного по одній хвилині на обдумування і запис своєї відповіді на листок паперу. Потім листок передається іншому здобувачу освіти.

Далі вчитель пропонує подивитись відео ролик «Хто розпочав холодну війну?». Після цього відбувається його обговорення в групах.

На етапі вивчення нового матеріалу вчитель поділяє клас на групи.

Завдання можна сформулювати таким чином: «Прочитайте у параграфі пункти, де про причини, ознаки та наслідки холодної війни. Одна з груп опрацьовує причини, друга – ознаки, третя – наслідки. Після того як матеріал опрацьований відбувається ротація у групах. Діяльність у змінних групах сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу. На завершальному етапі організуйте міжгрупове обговорення результатів проведеної навчальної діяльності та сформулюйте спільні висновки чи узагальнення».

Відповівши на всі питання, що були поставлені на початку уроку варто закріпити отримані знання через вирішення міні-тесту.

1. Промова якого політичного діяча вважається точкою відліку «холодної війни»

- А** Й. В. Сталін
- Б** У. Черчілль
- В** Ф. Рузвельт
- Г** М. Хрущов

2. Між якими країнами відбувалася «холодна війна»?

- А** Велика Британія і СРСР
- Б** СРСР і Куба
- В** США і Велика Британія
- Г** США і СРСР

3. Яке місто під час «холодної війни» був розділене на 2 частини?

- А** Москва
- Б** Нью Йорк
- В** Берлін
- Г** Вашингтон

4. Перше випробування атомної бомби в СРСР відбулося в ...

- А** 1947
- Б** 1948
- В** 1949
- Г** 1950

5. Ким був Уїнстон Черчілль?

- А** Президент Франції
- Б** Прем'єр-міністр Великобританії
- В** Президент США
- Г** Генеральний секретар КІРС

6. Однією з причин початку «холодної війни» було

А прагнення СРСР і США домінувати в післявоєнному світі

Б створення Ради економічної взаємодопомоги

В активне втручання СРСР у внутрішні справи США

Г активне втручання СРСР у внутрішні справи Великобританії

Отже, кооперативне навчання та завдання в групах виконується у такий спосіб, щоб було можливо врахувати й оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи й групи в цілому. Ефективність кооперативного навчання залежить від розуміння здобувачами освіти правил групової співпраці, вміння висловлюватися, проявляти активність щодо досягнення навчальних цілей та проблем, які часто не мають єдиної, загальноприйнятої правильної відповіді. Застосування випереджальних форм кооперативно-групового навчання допомагає подолати ці дидактичні ускладнення та досягти балансу між діловим та соціально-психологічним аспектами навчальної діяльності.

Примітки:

1. Електронна хрестоматія з історії України та всесвітньої історії. URL: Режим доступу: http://www.historydocs.narod.ru/index_ukr.htm.
2. Там само.
3. Десятов Д. А. Організація кооперативної діяльності учнів в процесі навчання історії засобами мережових технологій // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. Вип. 1.41 (93). Т. 2. С. 28-32.
4. Там само.

Авторы, опираясь на результаты своей исследовательской работы и преподавательской практики, рассматривают использование технологии кооперативного обучения во время проведения урока по всемирной истории в 11 классе. Особое внимание уделено практическому анализу содержания, форм и методов использования технологии кооперативного обучения.

Ключевые слова: кооперативное обучение, всемирная история, ученик, «холодная война».

Отримано 16.09.2021 р.

УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті висвітлено особливості одного з дидактичних принципів педагогіки – наочності. Визначено умови, за яких буде ефективним використання наочності на уроках історії. Наведено приклади основних засобів історичної наочності: картини, ілюстрації підручника, умовно-графічної, тобто вираження історичних явищ за допомогою умовних знаків (схематичні плани, схеми, діаграми, графіки, таблиці); краєзнавство. Запропоновано з метою підвищення пізнавальної діяльності та мотивації до навчання учнів на уроках історії використовувати такий засіб наочності, як створення історичної листівки та в подальшому проведення конкурсу на кращу з них.

Ключові слова: освіта, вчитель, учень, наочність, сприйняття, зображення.

Сьогодні в сучасній освіті відбуваються значні зміни. Їх суть полягає в акцентуалізації діяльній парадигми, в основі якої провідне місце займає особистість дитини, її вміння та здібності, готовність до саморозвитку. Відповідно з цим, основним результатом освіти стає опанування універсальних навчальних дій, які визначаються як «вміння вчитися». Іншими стають завдання сучасного навчання – навчити школярів самостійно отримувати інформацію з різних джерел, критично її інтерпретувати, систематизувати і перетворювати в знання, які можна надалі використовувати в інформаційному суспільстві XXI століття. Даний процес неможливий без застосування наочності на уроках. Наочність у навчанні сприяє сприйняттю об'єктів і процесів навколишнього світу у школярів формуються уявлення, які відображають об'єктивну дійсність. Завдяки наочності явища, що сприймаються, аналізуються та узагальнюються у зв'язку з навчальними завданнями. Наочність на уроках історії сприяє вираженню ступеня доступності та зрозумілості психічних образів об'єктів пізнання. Крім того, в процесі створення образу сприйняття об'єкта задіяні увага, мислення і пам'ять. Це пояснюється тим, що створення образу відбувається після його усвідомлення і аналізу, а також співвідноситься із уже наявними знаннями учня. Наочність є однією з унікальних форм, яка дозволяє зробити цікавою і захоплюючою роботу учнів, тому дана тема є актуальною.

Аналіз наукової літератури останніх років свідчить про те, що проблемою використання наочності на уроках історії займаються провідні українські дидакти та методисти. Особливості становлення та впровадження принципу наочності у педагогічний процес висвітлено у працях О. Бандровського, Д. Десятова, О. Желіби, Ю. Комарова, М. Короткової, Т. Ладиченко, О. Мокрогуз, О. Фідри, О. Худобець, О. Шульга, А. Шульга, Г. Яковенко. Вчені Є. Белянкова, Е. Крутова, С. Ковригіна, І. Чорнух, І. Щурінова

розглядають питання використання умовно-графічної наочності для підвищення ефективності роботи на уроках історії. Науковці Д. Буяр, Д. Гаргаєва, Д. Діденко, А. Канаєва, М. Реймер виділяють основні напрямки роботи з історичними картинами та ілюстраціями на уроках історії.

Одним з основних дидактичних принципів педагогіки давно вважається принцип наочності навчання. Відомо, що успішне навчання залежить від ступеня залучення до сприйняття усіх органів почуттів людини. У сучасній дидактиці поняття принципу наочності відноситься до різних видів сприйняття (зоровим, слуховим, чуттєвим і ін.). Так, наочним називається навчання, при якому уявлення та поняття формулюється в учнів на основі безпосереднього сприйняття досліджуваних явищ або за допомогою їх зображення.

У сучасному розумінні шкільної практики термін «наочність» вживається найчастіше у трьох значеннях:

- 1) як певний об'єкт (засіб, зокрема реальний предмет, запис);
- 2) як деяка властивість (наочність реальних предметів, знання, мислення);
- 3) як певна діяльність людини (сприйняття і використання засобів наочності).

Відмітимо, що на уроках історії наочність не обмежується лише чуттєвим спогляданням і формуванням будь-яких уявлень. Завдяки засобам наочності вчитель полегшує пізнання історичних термінів, явищ, фактів.

Використання наочності на уроках історії дає можливість сучасному вчителю вирішити такі завдання (рис. 1):



Рис. 1. Завдання, які вирішує сучасний вчитель за умови використання наочності на уроках історії

Джерело: складено автором на основі [1; 2; 3].

Застосування наочності в загальноосвітніх школах на уроках історії буде більш ефективним при дотриманні таких умов:

- вчитель орієнтується на вікові особливості учнів і особливості так званого кліпового мислення (здатність швидко переключатися між різними за сенсом фрагментами інформації та швидко її обробляти) дітей;

- вчитель пропонує різноманітні нестандартні форми організації навчання історії;
- учень бачить готовий продукт своєї навчальної діяльності;
- в учнів буде формуватися інтерес до предмету не тільки на основі особливостей предметного історичного матеріалу, але і завдяки зміцненню міждисциплінарних зв'язків у процесі навчання.

Безумовно, наочність відіграє велику роль на уроках історії, проблемою яких є обмеженість учнів у сприйнятті подій минулого. Наочне навчання розвиває пам'ять і мову, а також уяву, спостережливість, підтримує постійний інтерес до історичного минулого.

Засоби наочності у даний час стають ще більш різноманітними. Традиційні карти і дошки замінюються інтерактивними картами. Даний принцип допомагає зробити урок цікавішим, жвавішим, допомагає учню опинитись у світі описуваної події (рис. 2)¹.

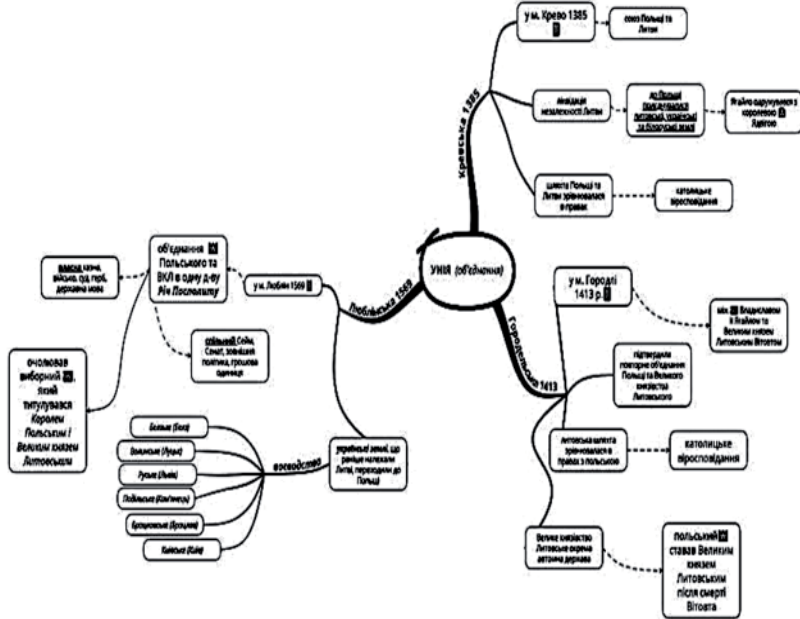


Рис. 2. Інтелектуальна карта під час вивчення історії України

Зазначена карта була сформована впродовж одного уроку. У процесі актуалізації знань учнів «виросли гілки» Городельська та Кревська унії. У процесі сприйняття та усвідомлення нового матеріалу «виросла гілка» Люблінська унія. Отже, учні вчать ся виокремлювати найголовніші поняття серед великого обсягу інформації та вкладати їх у ментальну структуру.

Одним з найпоширеніших засобів історичної наочності є картина, а при її відсутності ілюстрація підручника. Перш ніж працювати з картиною, спочатку проводиться підготовка до її

сприйняття (сенс, назва, автор, демонстрація), потім первинне сприйняття, після якого необхідне усвідомлення окремих деталей, їх аналіз і, нарешті, збагачене розуміння цілісної картини на основі встановлених зв'язків між окремими частинами і ракурсами твору та виведення з аналізу деталей.

Особливим видом наочності є умовно-графічна, на основі якої відбувається вираження історичних явищ за допомогою умовних знаків (схематичні плани, схеми, діаграми, графіки, таблиці). Наприклад, за допомогою схематичного рисунка зображуються найбільш характерні риси предмета, відбувається формування понять.

Рисунок крейдою на дошці виконується у ході усного викладу і служить його зоровою опорою. Як правило, це дуже простий, живий рисунок, який відтворює образ матеріальних предметів, людей, військових битв. За допомогою схематичного зображення вчитель розкриває явище в його логічній послідовності, визначаючи темп і в потрібний момент перериваючи або відновлюючи образотворчий ряд. На уроках частіше використовують схематичні зображення, коли на дошці під час пояснення з'являються лінії, стрілки, квадрати, кружки. Це елементи умовно-графічної наочності (рис. 3)².

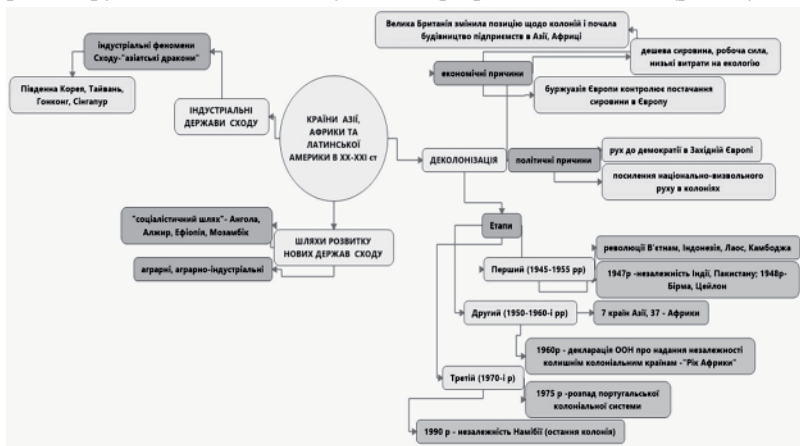


Рис. 3. Схематичний рисунок під час вивчення історії України

Як бачимо з рис. 3, схема – це графічне зображення історичної дійсності, де окремі частини, ознаки явища зображуються умовними знаками – геометричними фігурами, символами, написами, а відносини і зв'язки позначаються їх взаємним розташуванням, зв'язуються лініями і стрілками.

Варто зазначити, що в даний час деякі вчителі історії намагаються приділити увагу такому засобу наочності, як краєзнавство. Безумовно, даний засіб наочності сприяє самостійній діяльності учнів, дослідженню, пошуку. Крім того, учень може працювати не тільки в рамках уроку, а й за його межами. Таким чином, на уроках історії застосовуються експонати музею, на матеріалах музею пишуться реферати та доповіді³.

Засоби наочності допомагають учням самим формулювати теми дослідження, займатися пошуком і збором джерел, виробляти історичний аналіз теми. В результаті, у дітей формується аналітичний підхід до вирішення багатьох життєвих проблем, вміння орієнтуватися в потоці інформації, відрізнити достовірне від фальсифікації тощо.

Ефективним засобом наочності є вивчення історичних подій у конкретній місцевості, що має особливе виховне та освітнє значення. Діти можуть аналізувати історичні події, які представлені в близькому оточенні. Практично у кожній школі в кабінеті історії є «музейний куточок», оснащений різними речовими пам'ятками минулого, творами мистецтва і предметами побуту минулих часів. Музейна експозиція значно полегшує засвоєння курсу історії України, робить знання учнів більш глибокими.

Шкільний музей сприяє взаємозв'язку історичного минулого з сучасністю, в процесі розкриття суспільних відносин, різних термінів і понять про український народ і його уклад, у вивченні техніки, науки, економіки та культури. Крім того, використання краєзнавчого матеріалу допомагає створити сприятливі умови для виконання й організації різних завдань творчого характеру, широкого використання місцевих джерел і самостійної роботи школярів, а також застосування різноманітних елементів пошуку і дослідження.

З нашої точки зору, ефективним засобом наочності на уроках історії є створення історичної листівки. Цей метод підходить для роботи з персоналіями. Учням спочатку пропонується ознайомитися з поняттям «листівка», так як воно дещо застаріле й часто розуміється ними інакше, ніж учителем. Щоб уникнути непорозумінь, краще спочатку домовитися про базове поняття. Зокрема, під листівкою можна розуміти картку, зроблену з метою відправлення поштою без конверта, або в якості подарунку. Таким чином, листівками визнаються і картки, не призначені для відправлення поштою, але такі, що задовольняють загальноприйняті розміри листівок.

Можливо, буде доцільним познайомити учнів з історією листівок. Це можна зробити, запропонувавши їм прочитати підібрану вчителем інформацію або зробити доповідь. Допомогти у такому пізнавальному процесі може філокартія, історична дисципліна, що вивчає історію листівок. Дізнавшись історію листівок, подивившись різні її види, еволюцію, учням буде легше створити власну. До того ж, перегляд листівок відповідає «кліповому» мисленню, що також мотивує учнів на діяльність, захопить процесом, викличе емоційне сприйняття досить складної пізнавальної роботи.

Далі учням необхідно запропонувати для ознайомлення ряд історичних листівок, зроблених учителем або учнями старших класів, а потім обговорити її елементи, відмінні риси від вітальної. Доцільно пояснити учням, що на листівці обов'язково повинен розташовуватися портрет історичної особи і короткий надпис до зображення, який характеризує персону або її діяльність. Оформлення, композиція, підбір матеріалу – це творчість учня. В цілому, подібна діяльність носить пізнавальний характер: учні ознайомляться з візуаль-

ними образами історичних персоналій, дізнаються про їх життя і діяльність, вивчать джерела особистого походження тощо. Створення історичної листівки може застосовуватися і не тільки щодо персоналій, а й у вивченні історії культури, що передбачає ілюстративність. У даному випадку об'єктом вивчення будуть твори мистецтва, пам'ятники літератури або архітектури (рис. 4).



Рис. 4. Створення історичної листівки

Подібна форма роботи має такі переваги: по-перше, варіативність тем реалізації проекту; по-друге, творчий підхід, образність і ілюстративність перетворюють таку складну роботу із створення історичної листівки у цікаву, пізнавальну діяльність; по-третє, образність і ємкість інформації, відображені в листівці, дозволяють краще запам'ятовувати складну й об'ємну історичну інформацію (пам'ятники культури і особи історичних персон стають впізнаваними); по-четверте, наочно-практичний метод привабливий для учнів, так як вони не бачать труднощі в реалізації завдання проекту (на першому етапі робота з ілюстративним матеріалом сприймається більше як «розвага», як щось знайоме, що є хорошим мотиваційним ресурсом); по-п'яте, робота з ілюстративним матеріалом контрастує у відношенні до роботи з текстом, отже, це можливість урізноманітнити діяльність учнів; по-шосте, робота з листівкою сприяє подальшому розвитку творчих здібностей учнів (розміщення матеріалу, його оформлення, вибір шрифтів та інших складових дизайну листівки).

З іншого боку, складання історичних листівок – це складне завдання. Воно вимагає пошукової роботи: портрети, інформація про особу; систематизація матеріалу: знайдена текстова інформація вимагає істотного скорочення, щоб фрази на листівці були одночасно ємкими і інформативними. Розуміння складності завдання може привести до небажання його виконувати або фор-

мального підходу до його виконання. Вчителю слід враховувати це й продумати подальші дії. Можливо, провести конкурс листівок, щоб учні включилися у процес змагання. Саме цей фактор може стати мотивацією до подолання труднощів у складанні історичної листівки. Крім того, можна запропонувати учням зробити складені ними листівки подарунковими до якого-небудь свята, що також буде додатковим стимулом у виконанні завдання.

У результаті наочність збагачує образне мислення, забезпечує міцність знань, сприяє розвитку мови, пам'яті, здійснює емоційний вплив на учнів.

Робота над наочним матеріалом сприяє розвитку логічного мислення учнів, так як вона вимагає виконання низки розумових дій – аналізу та синтезу, процесів порівняння та узагальнення. Вона призводить до утворення в учнів уявлень і елементарних понять. Упродовж вивчення історії наочні образи служать опорою уявлень, понять і суджень. Без них вивчення історії залишається на рівні механічного запам'ятовування слів.

Також необхідно відмітити, що наочне навчання на уроках історії відіграє особливу роль. Учнями безпосередньо не сприймаються події, що відбувались у минулому, так як вони є унікальними. Тому у якості важливого джерела історичних знань доцільно застосовувати різноманітні наочні засоби. З їх допомогою відбувається сприйняття історичних подій через «живе споглядання». Наочне навчання залучає не лише почуття у процесі сприйняття минулого, але й мислення та виконує ряд функцій. У першу чергу, використовуючи наочні засоби навчання, в учнів створюються достовірні, зорові образи історичного минулого. Наочні засоби навчання конкретизують історичні факти, долають модернізацію минулого в уявленнях учнів. Наочність служить опорою для розкриття сутності історичних явищ, формування основних історичних понять і закономірностей, забезпечує більш глибоке їх засвоєння⁴.

Зоровий образ конкретизує історичні уявлення та поняття, сприяє відтворюючій і творчій уяві, служить опорою для узагальнень і висновків, для розуміння закономірності історичного процесу. Тому в умовах сучасної системи історичної освіти наочність набуває особливо великого значення. Наочність робить більш ефективними методи викладання, економить час і підвищує якість навчання історії.

Отже, можна зробити висновок, що засоби наочності у навчанні – це дидактичний принцип, відповідно до якого знання будуються на конкретних образах, що сприймаються учнями. Вони збагачують пізнавальні інтереси учнів, створюють при певних умовах підвищене емоційне ставлення учнів до навчальної роботи, забезпечують різнобічне формування образів, сприяють міцному засвоєнню знань. Наочність на уроках історії дозволяє навчити учнів формулювати проблему, здійснювати пошук інформації з теми, реалізовувати роботу з різноманітними джерелами інформації, представляти отримані результати і зміцнювати міждисциплінарні навички.

Примітки:

1. Шульга О., Шульга А. Застосування наочних методів навчання із використанням технічних засобів (ТЗН) на уроках історії // Історія в школі. 2013. № 6. С. 25-26.
2. Канаєва А. В. Особливості вивчення теми «Конотопська битва» на уроці історії України // Теорія та методика навчання суспільних дисциплін. 2018. № 1 (6). С. 92.
3. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. Київ, 2018. С. 36.
4. Яковенко Г. Г. Методика навчання історії: навч.-метод. посіб. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.

The article highlights the features of one of the didactic principles of pedagogy – clarity. The conditions under which the use of visual aids in history lessons will be effective are determined. Examples of the main means of historical clarity are given: picture, illustration of the textbook, conditionally graphic, ie expression of historical phenomena by means of symbols (schematic plans, schemes, diagrams, graphs, tables); local lore. In order to increase cognitive activity and motivation to teach students in history lessons, it is proposed to use such a means of visualization as the creation of a historical leaflet and further competition for the best of them.

Key words: education, teacher, student, clarity, perception, image.

Отримано 31.08.2021 р.

УДК 37.091.32:94]:[37.091.64:004

Олена Кравчук

м. Рівне

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті розкрито особливості використання інтерактивної дошки mto.com на уроках історії, як інноваційного засобу інформації. Проаналізовано вправи, виконані на інтерактивній дошці, визначено можливості використання інтерактивного сервісу як у процесі вивчення нового матеріалу, так і в організації самостійної роботи учнів.

Ключові слова: інтерактивна дошка, мультимедіа, вебресурс, інформаційні технології.

Сьогодні серед різноманіття технічних новинок, які з'явилися в освітньому процесі, особливе місце займають інтерактивні дошки – візуальний ресурс, що допомагає вчителю викладати новий матеріал цікаво, мотивуючи тим саме школярів до навчання. Їх використання значно прискорює доступ до необхідної інформації, полегшує її сприйняття і неабияк сприяє формуванню творчої атмосфери спілкування у класі. Актуально використовувати даний ресурс і для уроків, які проводяться онлайн, адже це вимагає нових засобів навчання, що відрізняються від традиційних. Особливий інтерес викликає комп'ютерна візуалізація навчальної інформації.

Нова українська школа потребує організації освітнього процесу з використанням сучасних технічних засобів навчання та ін-

формаційних технологій. Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують подальше удосконалення освітнього процесу, доступність та ефективність самого навчання, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві¹.

Інтерактивна дошка – пристрій, який поєднує у собі можливості звичайної маркерної дошки з можливостями комп'ютера. Разом з мультимедійним проектором стає великим інтерактивним екраном. Управління здійснюється дотиком руки або будь-яким непрозорим предметом. За допомогою інтерактивної дошки можна відкрити будь-який комп'ютерний додаток або вебресурс й демонструвати потрібну інформацію або ж малювати. Намальоване чи написане можна зберегти як комп'ютерний файл, роздрукувати, надіслати електронною поштою, навіть подати у вигляді Web-сторінок і розмістити в інтернеті².

Мета статті – обґрунтувати засади використання інтерактивної дошки на уроках історії як засобу підвищення пізнавальної активності учнів та показати на конкретних прикладах її практичне значення в освітньому процесі.

Що дає використання інтерактивної дошки на уроках?

По-перше, ефективне та динамічне подання навчального матеріалу. Використовуючи інтерактивну дошку на уроці, вчителі можуть зробити свої заняття більш яскравими, обрати різні стилі навчання, працювати з різними програмами і ресурсами, враховувати сприйняття матеріалу різними віковими категоріями тощо.

По-друге, використання цього засобу навчання тісно пов'язане з істотним підвищенням мотивації учнів. З інтерактивною дошкою заняття стають набагато цікавішими ніж у традиційній системі, що базується на класичних засобах навчання. Навіть ті учні, які з небажанням йдуть на урок, беруть активну участь в освітньому процесі, оскільки вони чудово орієнтуються в цифровому світі й активно використовують його у повсякденному житті, працюючи з різними електронними пристроями.

По-третє, відбувається активізація пізнавальної діяльності учнів і комунікативних навичок. Інтерактивна дошка на уроці – це незамінний інструмент для організації самостійних і колективних форм роботи, дискусії, у яких розвивається вміння учнів аргументувати та пояснювати свою точку зору³.

Історія створення концепції інтерактивної навчальної дошки сягає своїми витокami у 1987 р., коли співзасновник і головний керуючий компанії SMART Девід Мартін (David Martin) реалізував свою ідею. У 1991 р на світ з'явилося перше покоління інтерактивних дошок. Компанія SMART продала першу в світі інтерактивну дошку Університету Невади в 1992 році⁴.

Якщо говорити про інтерактивні дошки в освітньому процесі, то виникає запитання стосовно спектру їх використання. Вони можуть змінити викладання і навчання у різних напрямках:

1. Презентації, демонстрації та створення моделей. Використання необхідного програмного забезпечення і ресурсів у поєднанні з інтерактивною дошкою може поліпшити розуміння нових ідей.

2. Активне залучення учнів. Мотивація і залученість учнів на занятті може бути збільшена за рахунок використання інтерактивної дошки.
3. Поліпшення темпу і ходу заняття. Використання інтерактивної дошки може поліпшити планування, темп упродовж частини або всього уроку.⁵ Зазначимо, що інтерактивна дошка використовується на різних етапах уроку.

У своїй роботі найчастіше користуюся електронною дошкою Miro та Jamboard. Miro – це не тільки біле поле, а набір шаблонів (карти пам'яті, для діаграм, для порівняння), які допомагають структурувати й організувати планування або мозковий штурм. Тут можна проводити онлайн-уроки, створювати та закріплювати завдання, які потрібно виконати. Передбачена можливість запрошувати учасників через покликання (надсилаємо в classroom) та за електронною поштою. Використання дошки урізноманітнює освітній процес, оскільки на ній можна розмістити презентації, відео, документи формату PDF та WORD, використати як діалогове вікно, продемонструвати результати виконаних завдань окремої групи або класу в цілому.

Для прикладу розглянемо опорну схему «Пакт Молотова-Ріббентропа», яку створюють учні на інтерактивній дошці, вивчаючи тему «Початок Другої світової війни». Школярам пропонується опрацювати документ «Таємний додатковий протокол до Договору про ненапад між Німеччиною і Радянським Союзом (23 серпня 1939 р.» (Додаток 1) та виконати такі завдання:

- 1) Охарактеризуйте умови укладання договору?
 - 2) Які територіальні зміни відбулися в Європі після укладання угоди?
 - 3) Між якими сторонами був укладений пакт?
 - 4) Визначте до яких наслідків призвело укладання пакту Молотова-Ріббентропа?
- У зв'язку з підписанням пакту про ненапад між Німеччиною та Союзом Радянських Соціалістичних Республік нижчепідписані уповноважені обох сторін обговорили у цілком конфіденційному порядку питання про розмежування сфер обопільних інтересів у Східній Європі. Це обговорення привело до такого результату: 1. У разі територіально-політичних змін у державах, які входять до Прибалтійського регіону (Фінляндія, Естонія, Латвія, Литва), північний кордон Литви одночасно стане кордоном сфер інтересів Німеччини та СРСР. При цьому інтереси Литви щодо Віленської області визнаються обома сторонами. 2. У разі територіально-політичних змін в областях, що належать Польській державі, сфери інтересів Німеччини та СРСР будуть розмежуватися по лінії рік Нарев, Вісла, Сан. Питання про те, чи відповідає обопільним інтересам Німеччини та СРСР збереження незалежної Польської держави і якими будуть кордони цієї держави, може бути остаточно з'ясовано лише в ході дальшого політичного розвитку. У будь-якому випадку обидва уряди розв'язуватимуть це питання в дусі дружньої обопільної згоди. 3. Щодо Південно-Східної



Європи радянська сторона підкреслює свою заінтересованість у Бессарабії. Німецька сторона заявляє про її повну заінтересованість у цих областях. 4. Цей протокол буде зберігатися обома сторонами у цілковитій таємниці.

Москва, 23 серпня 1939 року

Уряд Німеччини За повноваженнями Уряду СРСР

І Ріббентроп (підпис)

В. Молотов (підпис)

Зоммер Е. Меморандум. Мюнхен, 1981. С. 306-307.

Таємний додатковий протокол до німецько-радянського договору «Про дружбу і кордон між СРСР і Німеччиною» (1939 р.)

Нижчепідписані уповноважені констатують згоду Німецького Уряду й Уряду СРСР в такому: підписаний 23 серпня 1939 року таємний додатковий протокол змінюється в п.1 таким чином що територія Литовської держави входить до сфери інтересів СРСР, позаяк з іншого боку Люблінське воєводство і частина Варшавського воєводства входять до сфери інтересів Німеччини. Як тільки Уряд СРСР використає на литовській території особливі заходи для охорони своїх інтересів, то з метою природного і простого проведення кордону теперішній німецько-литовський кордон виправляється так, що литовська територія, яка лежить на південний захід від лінії, вказаної на карті, відходить до Німеччини. Далі заявляється, що нині діюча економічна угода між Німеччиною та Литвою не буде порушена зазначеними вище заходами Радянського Союзу⁶.

Логічна схема є опорою для розумової діяльності учнів. Вона не тільки допомагає зосередитися на матеріалі, однак сприяє аналізу і синтезу явищ, де умовними знаками позначають ті сторони, ознаки та етапи, які необхідно виявити в явищі чи процесі й ті зв'язки між ними, які потрібно встановити. Логічна схема допомагає абстрагуватися від зовнішніх, другорядних ознак явищ, виділити окремі суттєві частини або ознаки з їх взаємозв'язками, а потім охопити явище цілком на тій же основі – побачити структуру явища або процесу в цілому.

Вивчаючи в 11-му класі тему «Радянізація західноукраїнських областей України в 1946–1950-х рр.» пропонуємо учням працювати у групах, результати своєї роботи презентувати через електронну дошку migo.com. На початку уроку ставимо **проблемне запитання уроку**: «Наскільки радянізація західних областей України була закономірним явищем?» (відповіді учнів можна отримувати через інтерактивну дошку). На етапі сприйняття та усвідомлення навчального матеріалу організуємо роботу класу в групах. На основі матеріалу підручника:

- **I-а група.** Визначте основні напрямки радянізації західних областей України.
- **II-а група.** Якими були цілі та напрямки індустріалізації? Назвіть нові підприємства західної України.
- **III-я група.** У чому полягають особливості колективізації на західноукраїнських землях?

- **IV-а група.** У чому суть «культурної революції», яку провела радянська влада на західноукраїнських землях?

Результати роботи учні презентують за допомогою інтерактивної дошки.

Навчання ведеться у режимі активної взаємодії осіб, які навчаються з учителем та між собою. Групові форми організації навчання розглядаються як основний механізм розвитку та соціалізації особистості, як інструмент розвитку у школярів навичок співробітництва та комунікації. Використання інтерактивної дошки в якості електронних інтерактивних інструментів – сучасних, потужних, значно прискорюють доступ до необхідної інформації, що полегшують її сприйняття і сприяють формуванню творчої атмосфери спілкування в класі.



Цікаві та продуктивні уроки відбуваються тоді, коли методом асоціації і класифікації учні можуть визначити причини війни, революції або повстання й презентувати свою групову роботу на інтерактивній дошці. Наприклад, вивчаючи тему з історії України у 8-у класі «Причини та початок Національно-визвольної війни середини XVII ст.», кожна група отримує картки, де наведено причини війни, які потрібно класифікувати за чотирма аспектами: соціально-економічні, національні, релігійні, зовнішньополітичні. Школярам пропонується визначити ключове слово, що об'єднує всі ці причини (гніт).

1. Посилення кріпосного ґніту: в окремих регіонах панщина зросла до 5-6 днів на тиждень. 2. Утиски православ'я, братств та братських шкіл. 3. Відсутність власної державності. 4. Прагнення козацької верхівки здобути владу. 5. Сусіди Польщі – Московська держава, Швеція та Туреччина – зацікавлені в ослабленні Речі Посполитої. 6. Полонізація. 7. Поширення фільваркової системи на південно-східні території, де проживало покочачене населення. 8. Поширення унії. 9. Сваволя шляхти підірвала міцність держави, влада короля послаблена. 10. Утиски православних міщан: обмежені в проживанні окремими кварталами, в участі у міському самоврядуванні, торгівлі й ремеслах. 11. Збільшення кількості єзуїтських шкіл. 12. «Ординація війська Запорозького» обмежила в правах реєстровців, нереєстрові козаки перетворилися на селян, відновлено Козацьку фортецю. 13. Нерівність у правовому і політичному становищі української православної шляхти. 14. Європейські країни, ослаблені Тридцятилітньою війною, були зайняті своїми проблемами і не втручалися у східноєвропейські процеси.



На уроці узагальнення у 11 класі з теми «Україна в умовах десталінізації» учням пропонується виконати на інтерактивній дошці такі завдання: 1) позначте символи цієї епохи, наприклад, («хрущовки», кукурудза, перший космонавт землі, легковий ав-



томобіль ЗПЗ, реактивні лайнери-ТУ-124, розквіт кінематографу, ліквідація ГУЛАГу, паспорти колгоспникам); 2) Зміни у зовнішній політиці. З'ясувати з якими країнами були встановлені дипломатичні зносини; з'ясувати суть та витоки Карибської кризи; мету створення Організації Варшавського Договору? Аджже, тенденцію «відлиги» відбивали складні і суперечливі зміни у зовнішній політиці. З одного боку, можна відзначити існування і поглиблення світу на два ворожі табори, продовження «холодної війни», а з іншого – перші ознаки, що свідчать про відмову непримиренної ворожнечі між Заходом і СРСР. 3) Основні зміни, що відбулися в економічній, соціальній, політичній та культурній сферах підсумовуємо методом складання ментальної карти (migo.com).

На інтерактивній дошці можна легко пересувати об'єкти та написи, додавати коментарі до текстів, малюнків і діаграм, виділяти ключові області і додавати кольору. До того ж тексти, малюнки або графіки можна приховати, а потім показати в ключові моменти уроку. Вчитель та учні роблять усе це біля дошки перед усім класом, що, безсумнівно, привертає загальну увагу.

Використання інтерактивної дошки, по-перше, значно підвищує інтерес учнів до виконання вправ, дозволяє прискорити темп уроку та залучити до нього всю активність і зацікавленість учнів показати свої знання. Інтерактивна дошка дозволила нам прискорити темп уроку та залучити до нього весь клас. По-друге, така діяльність сприяє формуванню в учнів адекватної самооцінки. По-третє, дозволяє фіксувати відповідь кожного учня, тобто виключається можливість списування, тому формуються навички самостійної роботи, зростає самоповага і впевненість у своїх можливостях.

Примітки:

1. Про Національну доктрину розвитку освіти. Указ Президента України, №347/2002 від 17. 04. 2002. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>.
2. Інтерактивна дошка. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D0%B0.
3. Інтерактивная доска SMART Board. Сайт сообщества пользователей интерактивных досок. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://smartboard.com.ua/ru/howtos/13.htm>.
4. Ніколаєнко М. С. Інтерактивна дошка: теорія і практика. Суми: Ніко, 2018. 94 с.
5. Як використовувати інтерактивну дошку у школі. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.intis.com.ua/index.php/korysni-materialy/yak-vykorystovuvaty-interaktyvnu-doshku-v-shkoli>.
6. Історія України: Документи. Матеріали: посіб. / уклад., комент. В. Ю. Короля. Київ: Видавничий центр «Академія», 2020. 448 с.

В статтє раскрываються особенности использования интерактивной доски migo.com на уроках истории, как инновационного

средства информации. Проанализированы упражнения, которые выполнены на интерактивной доске, определены возможности использования интерактивного сервиса в процессе изучения нового материала и в организации самостоятельной работы учащихся.

Ключевые слова: *интерактивная доска, мультимедиа, веб-ресурс, информационные технологии.*

Отримано 13.09.2021 р.

УДК 373.5.016:94]-047.22

**Ірина Шендерук,
Євгена Кальватинська**
м. Дунаївці

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВОГО ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано ключові шляхи формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів на уроках історії в контексті впровадження нового Державного стандарту базової середньої освіти. Наведено приклади використання ІТ-технологій у процесі вивчення історії з метою підвищення якості історичної освіти.

Ключові слова: *глобалізаційні процеси, Державний стандарт базової середньої освіти, громадянська та історична освітня галузь, інформаційно-комунікаційна компетентність, цифрова грамотність, медіалізація, медіакультура, візуалізація.*

Реформування освітньої галузі – це відповідь на запит суспільства, адже саме освіта забезпечує якість людського капіталу, який є основою економічного розвитку країни. В Україні проблема реформування освітньої галузі назрівала давно, і в нинішніх умовах інформаційного суспільства вона лише зростає. З огляду на запровадження карантинних обмежень, спричинених пандемією COVID-19, перед системою освіти постали нові виклики, пов'язані з забезпеченням неперервності освітнього процесу, спроможністю закладів усіх рівнів освіти забезпечити якість і сталість здобуття освіти в умовах карантинних обмежень, необхідністю розвитку дистанційної форми здобуття освіти. Усе це спонукає посилювати складові реформи галузі, пов'язані з діджиталізацією освітнього середовища.

Глобалізаційні процеси, євроінтеграція визначають вектори розвитку державної політики у сфері освіти, а сучасне реформування галузі вимагає узгодження змісту освіти з міжнародними вимогами¹. Про активний період модернізації сфери освіти на сучасному етапі свідчить прийняття нового Державного стандарту базової середньої освіти (для 5-9 класів) у грудні 2020 року, який містить вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів загальної середньої освіти відповідного рівня. Перелік ключових компетентностей, закладений у Державний стандарт,

базується на «Рекомендаціях Європейського парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя». Згідно з Державним стандартом метою базової середньої освіти є розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії².

Глобальні зміни у системі загальної середньої освіти, викликані прийняттям нових нормативних документів, вимагають нових підходів до організації освітнього процесу на сучасному етапі. У Державному стандарті базової середньої освіти наголошено на важливості компетентнісного підходу при визначенні вимог до обов'язкових результатів навчання. Однією із ключових компетентностей, визначених документом є **інформаційно-комунікаційна**, що передбачає здатність здобувачів освіти безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності.

У цьому документі немає поділу на предмети, натомість є 9 освітніх галузей, що дає можливість розробникам навчальних програм втілювати певну навчальну галузь через окремий предмет та комбінувати їх для інтеграції. Особливий акцент зроблено на тому, що формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів має відбуватися під час вивчення всіх предметів навчального плану, зокрема історії. Адже важливу роль в Державному стандарті відіграє **громадянська та історична освітня галузь**, метою якої є розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії і патріотизму³.

У сучасній методиці навчання історії особливої актуальності набуває висвітлення досвіду формування предметних компетентностей учнів, адже практичний аспект оволодіння знаннями, самостійність, розвиток творчого мислення, критична освіченість стають чи не найважливішими в процесі формування компетентнісної особистості. На реалізацію цієї освітньої мети й спрямована інформаційно-комунікаційна компетентність.

Традиційно вважалося, що основне завдання освіти – надати учням визначений програмовими вимогами об'єм інформації з дисципліни, проконтролювати рівень його засвоєння та якість знань, умінь і навичок, сформованих у процесі навчання. Проте розвиток суспільства на сучасному етапі вимагає від людини не лише відтворювати отримані раніше знання, а й уміти вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, самостійно підбирати потрібні для власної діяльності вміння.

Запровадження **інформаційно-комунікаційних технологій** – це не данина моді, а необхідність сьогодення, оскільки більшість учнів знайомляться з гаджетами набагато раніше, ніж це їм може запропонувати навчальний заклад. Тому ні для кого вже не є но-

виною необхідність широкого застосування електронних засобів навчання під час вивчення будь-якого предмету.

Це – навіть, не твердження, а практично догма, якої вимагає час. Дослідник цієї проблеми О. Романчук вважає, що вчителю у його прагненні зацікавити, сконцентрувати увагу учнів на вивчення свого предмету доводиться конкурувати з чудово організованим світом масмедіа. Тому інформаційно-компетентнісний підхід у навчанні є актуальною проблемою сьогодення⁴.

Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, в результаті формування інформаційно-комунікаційної компетентності під час навчання історії, здобувачі освіти набудуть **умінь**: використовувати цифрові технології для пошуку потрібної історичної інформації, її добору, перевірки, впорядкування і поширення; критично оцінювати, виявляти маніпуляції історичною та актуальною для суспільства інформацією у процесі аналізу електронних медіа; дотримуватися авторського права та етичних норм у роботі з інформацією та під час онлайнспілкування; створювати вербальні та візуальні (графіки, діаграми, фільми) повідомлення, мультимедійні презентації соціального та історичного змісту, поширювати їх; водночас критично ставитися до інформації з різних джерел та відповідально використовувати засоби масової інформації⁵.

Упровадження ІКТ на уроках історії ми розглядаємо як один з найбільш перспективних напрямків підвищення якості шкільної історичної освіти. Адже дистанційне навчання не тільки виявило «скелети у шафі» сучасної української школи, але й показало, що варто посилити вже зараз. Виникла проблема зниження рівня пізнавальної активності учнів, небажання працювати самостійно та й просто вчитися. Серед багатьох причин втрати учнями інтересу до знань можна назвати одноманітність уроків. Відсутність можливості повсякденного пошуку нової цінної інформації призводить до шаблонного виконання, а це руйнує та вбиває учнівський інтерес до навчання. Творчий підхід до проведення уроку, насиченість різноманітними прийомами, методами та формами викладання зможуть забезпечити його ефективність. Дослідниця Т. Омельчак вважає, що у наш час через стрімке збільшення обсягів інформації шкільні посібники з історії не можуть вмістити всі наявні відомості, тому дуже важливо сформувати та закріпити в учнів навички самостійно опрацювати і використовувати інформаційні джерела⁶.

Реалії інформаційно-освітнього простору спонукають вчителя історії залучати до своїх педагогічних методик універсальні дидактичні можливості інтернет-ресурсів, які спрямовуються на формування в учнів вміння працювати з історичною інформацією у процесі пошукової діяльності. Новітні інформаційні технології дають можливість підвищити ефективність уроку історії, створити такі умови, за яких усі учні залучаються до активної творчої навчальної діяльності, процесу самонавчання, вчать співпрацювати, критично мислити, аналізувати, висловлювати й відстоювати власні думки та ідеї. «Робити вигляд, що гаджетів не існує, що це – ворожа річ для школи, безглуздо. Вони вже є частиною життя, тому їх

треба робити частиною освітнього процесу, – вважає натхненник руху EdCamp в Україні Олександр Елькін. – Якщо ми «гуґлимо» інформацію про якісь незрозумілі нам речі, то навіщо забороняти робити це дітям? Навпаки, треба навчати їх правильно це робити»⁷.

Оскільки медіакультура міцно утвердилася в освітньому просторі, вчителю надається можливість підвищити якість уроку історії, використовуючи багатогранний світ Інтернету та медійності. З цією метою він може використовувати комп'ютери, планшети, інтерактивні дошки, якщо ними оснащений навчальний кабінет та зручні сервіси для візуалізації навчальної інформації. Але не слід забувати, що заняття з історії – це не нагромадження знань, а пошукова діяльність, спрямована на формування вмінь і навичок щодо орієнтації в інформаційному просторі. Адже учень, зайшовши до всесвітньої «паутини», занурюється в нову реальність і може забути про первинну мету свого візиту. Тому учитель перш за все повинен навчити здобувачів освіти при використанні Інтернет-мережі зосереджуватися на основних цілях. Іншою проблемою може стати неякісний продукт, яким заповнено Інтернет-простір. Тому таким заняттям має передувати якісна та ретельна підготовка вчителя, який спершу сам повинен переглянути сайти, до яких він радить звертатися учням.

Застосування медійного простору на уроці історії повинно бути методично обґрунтованим та дидактично продуманим – саме це зробить урок образним, наочним, цікавим, допоможе більш глибокому засвоєнню учнями навчального матеріалу. Уміле використання Інтернет-мережі позитивно впливає на поглиблення знань з історії, на формування інтересів і естетичних смаків, сприяє підвищенню якості знань, активізації дослідницької діяльності учнів, їх творчої активності.

З власного досвіду проведення таких уроків ми визначили такі результати використання засобів медіалізації в освітньому процесі:

- підвищення пізнавальної активності учнів;
- заняття з історії стають цікавими, практичними та доступними для учнів;
- покращується результативність опанування учнями ключових компетентностей;
- підвищення візуальної грамотності та культури;
- оптимізується сам процес, що дає можливість більше часу приділяти індивідуальній роботі з учнями.

У процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів освіти сучасний вчитель повинен збагнути, що ІКТ – це не лише флешка з презентацією, а й сучасні освітні онлайн-сервіси, навчальні платформи, хмарні мультимедійні технології, за допомогою яких можна візуалізувати навчальний матеріал. За даними дослідників мозку потрібно $\frac{1}{4}$ секунди, щоб обробити символ, людина пам'ятає 80% того, що бачить.

Сьогодні існує доволі широкий спектр форм візуалізації навчального матеріалу. Наведемо приклад лише деяких електронних:

- комп'ютерні презентації;
- флеш анімації;
- відео / аудіо матеріали;
- зображення;
- діаграми;
- схеми;
- графіки;
- інтелект-карти⁸.

Освітні ресурси нового покоління дозволяють на якісно новому рівні викладати історію, використовуючи найрізноманітніші методи і технології. Це перш за все можливість для вчителя мати під рукою величезну кількість ілюстративного матеріалу, а головне дуже швидкий доступ до нього, можливість готувати ресурси, що містять необхідний матеріал, створювати самостійно тести для перевірки засвоєного матеріалу тощо.

Отже, розглянемо безкоштовні онлайн-платформи та сервіси, що стануть у нагоді в умовах очної, змішаної та дистанційної форм навчання:

1. **MozaBook** – інтерактивне програмне забезпечення для педагогів. Платформа пропонує електронні підручники, цифрові уроки, 3D-презентації. Безкоштовна версія дозволяє продемонструвати 5 3D-моделей впродовж тижня. Цей ресурс урізноманітнює інструментарій уроків історії за рахунок численних ілюстраційних, анімаційних і творчих презентаційних можливостей; учні із задоволенням подорожують давніми містами. Видовищні інтерактивні елементи і вбудовані додатки, призначені для розвитку навичок, ілюстрування, пробуджують зацікавленість учнів і допомагають в більш легкому засвоєнні навчального матеріалу⁹.

2. **Powtoon** – хмарне анімаційне програмне забезпечення для створення анімованих презентацій та анімаційних відеороликів. Пропонуються шаблони для створення роликів. Можна додавати персонажа, текст, відео, зображення, музику чи озвучку¹⁰. З 2021 р. тривалість безкоштовного ролика – до 5 хв. Готову роботу можна експортувати у вигляді покликання або поширити на своєму YouTube.

Наприклад, тему «Літописці української історії» ми представили у вигляді відеоролика:

<https://www.youtube.com/watch?v=wMpUR7FbxFO>

3. **Coggle.it** – інтерфейс для створення ментальних карт. Є можливість додавати зображення, відео, текст, пропонують індивідуальні колірні схеми¹¹. Створені карти можна використовувати онлайн або експортувати у форматах PDF, PNG.

Ментальна карта «Рух опору в Україні» <https://embed.coggle.it/diagram/W68wh1uwS383PINm/f9b4e30e7ab3b283aa31e2c08540a0a971b2584164594a6ddc1abb5dbc8e0189>

Ментальна карта «УПА» https://coggle.it/diagram/XrhEEДруYr_6bgrqD/t/%D1%83%D0%BF%D0%B0/d4d18b696499993accf9aaabb73f69cd723b6e1990e2a73316941e10b59681a8

4. **Canva** – платформа графічного дизайну, що дозволяє створювати плакати, листівки, графіки, діаграми, брошури, візитівки тощо. Нам доступні для користування тисячі шаблонів. Ми можемо легко вставляти значки, фігури, зображення, відео, звук, використовувати різні шрифти. Є можливість працювати у групі. Готові роботи можна експортувати у форматах PDF, PNG¹².

Презентація «Україна в системі міжнародних відносин (1991-2013)» https://www.canva.com/design/DAEaD7DhYbs/V_5qeAbqo4cWrnP1FRGY

Зразок плакату https://www.canva.com/design/AEWONQwrbY/btr6ZAFjAEm1Wldwd9MGDQ/view?utm_content=DAEWONQwrbY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

5. **Genial.ly** – єдина платформа для всіх видів інтерактивного контенту. За допомогою платформи можна створити презентації та відеопрезентації, графіки, лінії часу, різноманітні ігри, посібники, інфографіку, досє та звіти. Genial.ly пропонує сотні доступних для редагування шаблонів, є можливість додавати зображення, музику чи озвучку (записати одразу під час створення), графіки і діаграми, фігури, інтерактивні кнопки, змінювати шрифти, кольори¹³. Готову роботу можна надіслати на електронну адресу, поширити покликання у соцмережах, надіслати у Google Classroom чи Microsoft Teams.

Плакат «Народний рух України за перебудову»
<https://view.genial.ly/6060910c6bd9330d1ecc5d9c/interactive-content-narodnij-ruh-ukrayini-za-perebudovu>

Інтерактивна газета «Передумови Другої світової війни»
<https://view.genial.ly/5e5d6db075ef8e0fc157f694/guide-peredden-drugoyi-svitovoyi-vijni>

Відеопрезентація «Дослідники історії України»
<https://view.genial.ly/5e84b6e159ee3c0df4ed49b9/video-presentation-hto-zapochatkvav-naukovi-doslidzhennya-istoriyi-ukrayini>

Власний досвід роботи свідчить, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання історії значно підвищує інтерес до предмета та розширює можливості творчої співпраці вчителя і учнів. Перевіривши на практиці ефективність використання традиційних і нетрадиційних методів навчання, нових інтерактивних форм роботи з учнями, вважаємо, що застосування засобів візуалізації навчального матеріалу дозволяє провести урок на якісно новому рівні, враховувати психологічні та вікові особливості дітей, розвивати логічне мислення, навички пошуку інформації, групової роботи та формувати ключові компетентності здобувачів освіти.

Отже, формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів у процесі навчання історії включає уміння використовувати цифрові технології для пошуку, впорядкування та поширення історичної інформації, критичне ставлення до різних джерел інфор-

мації, сукупність соціальних норм поведінки людей в інформаційному середовищі XXI століття. Ця ключова компетентність дозволяє людині бути успішною в сучасному інформаційному суспільстві та приймати усвідомлені рішення на основі отриманої інформації.

Примітки:

1. Горак В.В. Теоретичні аспекти реформування освітньої галузі України в умовах глобалізації. 2018. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/703412.pdf> (дата звернення: 23.05.2021)
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Кабінет Міністрів України. 30 вересня 2020 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
3. (дата звернення: 20.05.2021)
4. Там само.
5. Романчук О. В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів на уроках історії та правознавства. URL: <http://metodportal.com/node/72790> (дата звернення: 23.05.2021)
6. Державний стандарт базової середньої освіти.
7. Омельчак Т. Формування інформаційної компетентності учнів на уроках історії // Проблеми дидактики історії. 2017. Вип. 8. С. 159-170. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Prdist_2017_8_16 (дата звернення: 30.05.2021)
8. EdCamp Ukraine у медіа. URL: <https://www.edcamp.org.ua/inmedia> (дата звернення: 28.05.2021)
9. Візуалізація навчальної інформації. URL: http://phys.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=662 (дата звернення: 30.05.2021)
10. Інтерактивне освітнє програмне забезпечення mozaBook. URL: <https://www.mozaweb.com/uk/mozabook> (дата звернення: 31.05.2021)
11. Платформа Powtoon. URL: <https://www.powtoon.com/> (дата звернення: 31.05.2021).
12. Сервіс Coggle.it. URL: <https://coggle.it/> (дата звернення: 31.05.2021)
13. Платформа графічного дизайну Canva. URL: https://www.canva.com/uk_ua/ (дата звернення: 31.05.2021).
14. Платформа Genial.ly. URL: <https://www.genial.ly/> (дата звернення: 31.05.2021).

The article analyzes the key ways of forming information and communication competence of students in history lessons in the context of the implementation of the new State standard of basic secondary education. Examples of the use of IT technologies in the process of studying history in order to improve the quality of historical education are given.

Key words: globalization processes, State standard of basic secondary education, civic and historical educational branch, information and communication competence, digital literacy, mediaization, media culture, visualization.

Отримано 31.05.2021 р.

МУЗЕЙНІ ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧІ ЕКСКУРСІЇ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ

Історико-краєзнавча музейна екскурсія грає важливу роль у системі позашкільної історичної освіти, саме вона допомагає всебічному пізнанню учнем історії та культури малої батьківщини, формує систему національних цінностей і пріоритетів для майбутнього життя школярів.

У статті досліджено існуючі проблеми та новітні можливості організації історико-краєзнавчої музейної екскурсії в загальній системі позашкільної освіти, вплив цієї діяльності на підростаюче, молоде покоління, сучасний стан наукового дослідження проблеми.

Ключові слова: *краєзнавчий музей, музейна екскурсія, історія рідного краю.*

Особливу роль у розвитку краєзнавства на сучасному етапі відіграють краєзнавчі музеї, як осередки вивчення місцевої історії, дослідження минувшини рідного краю та центри культурного життя регіону¹. Історико-краєзнавчі музейні екскурсії надають можливість комплексно вивчати історичне минуле рідного краю. У кожному регіоні України існує багата історична спадщина, яку неодмінно треба використовувати в роботі з учнями. Жоден підручник чи посібник не дасть учням такого багатого матеріалу, про який зможуть розповісти місцеві пам'ятки історії та культури². Вони допомагають учителю більш яскраво розкрити перед школярами історичну спадщину краю, зрозуміти процес розвитку малої Батьківщини від найдавніших часів до сьогодення у контексті вітчизняної, європейської та світової історії.

Сучасна ситуація в нашій державі сприяє активному патріотичному піднесенню і відповідно зацікавленістю історією своєї Батьківщини, а також історією рідного краю, дослідженням та вивченням історії власної сім'ї та рідної батьківської хати й зберігання історичної пам'яті щодо свого походження тощо.

Саме ці тенденції викликали бажання дослідити роль та новітні аспекти організації історико-краєзнавчої музейної екскурсії в загальній системі позашкільної освіти, вплив цієї діяльності на підростаюче, молоде покоління, ознайомитись та дослідити систему сучасних методичних вимог, методичні рекомендації дослідників щодо проведення історико-краєзнавчої музейної екскурсії для школярів, сучасний стан наукового дослідження проблеми проведення історико-краєзнавчих музейних екскурсій для школярів.

Історико-краєзнавча музейна екскурсія грає важливу роль у системі позашкільної історичної освіти, саме вона допомагає всебічному пізнанню учнем історії та культури малої батьківщини, формує систему національних цінностей і пріоритетів для майбутнього життя школярів. Як зазначає у своєму методичному посібнику

І. Личак: «Музей не повинен бути просто зібранням матеріалів, мертвою виставкою фотографій і документів. Це жива, дійова сила»³.

Одним з основних завдань, яке виконуватиме сучасна історико-краєзнавча музейна екскурсія – прищепити учням любов до свого регіону, рідного краю, батьківської хати, щоб діти і у майбутньому дорослому житті завжди пам'ятали свою малу батьківщину і пишались нею.

Під час проведення історико-краєзнавчої екскурсії, що організовує школа або позашкільний навчально-виховний заклад, виконуються вимоги сучасного соціуму до навчання та виховання школярів, їхнього поступового та всебічного розвитку, ця форма діяльності допомагає здійснювати комплексний підхід до реалізації позакласної та позашкільної виховної роботи.

Сучасними українськими та зарубіжними методистами й педагогами сьогодні розроблено багато рекомендацій та порад щодо проведення історико-краєзнавчих екскурсій. Проте на даний момент ще не розроблено конкретних комплексних рекомендацій для проведення саме історико-краєзнавчих музейних екскурсій, є лише окремі поради щодо проведення краєзнавчих чи історичних екскурсій загалом.

Дослідженням теми проведення краєзнавчих екскурсій, подорожей, експедицій у системі позашкільної роботи з історії займалися багато українських дослідників. Над розвідкою даної теми працював Я. Трефяк, об'єктом дослідження праць якого стала методика проведення історико-краєзнавчої роботи в школі. Різні форми позашкільного краєзнавчого туризму вивчали М. Крачило, В. Квартальнов, М. Костриця та Я. Серкіз. Методику проведення краєзнавчої екскурсії розробляли Б. Емельянов, В. Бабарицька, А. Короткова, О. Малиновська. Таку проблему, як організація туристсько-краєзнавчої роботи для учнівської молоді досліджували М. Костриця та А. Остапець.

Зокрема, відомий український дослідник М. Костриця займався проблемою ролі краєзнавчих позашкільних заходів у системі освіти і розробляв рекомендації щодо проведення краєзнавчих екскурсій, які на його думку, сприяють формуванню в учнів любові до рідної малої батьківщини, дізнаються історію свого рідного краю, відбувається становлення національної самосвідомості⁴.

Дослідник А. Шипко розглядав систему принципів, яка дозволяє створити простір виховання на основі простору туризму відповідно до завдань виховання особистості. Він зазначав, що проведення історико-краєзнавчих заходів допомагає виконати ряд важливих виховних завдань:

- 1) допомагає перетворювати у школярів національну свідомість на самосвідомість, тобто формуються патріотичні якості у молодого покоління;
- 2) відбувається становлення у школярів системи моральних та етичних якостей, поважного відношення до людей, до матеріальних цінностей;
- 3) за допомогою екскурсії стає можливим вивчати та удосконалювати свої знання з історії України, з історії рідного краю, географії та інших дисциплін тощо⁵.

Багато зарубіжних та українських науковців займалися дослідженням культурно-освітнього напрямку діяльності сучасного музею.

Зокрема, в працях Т. Белофастової, А. Баско, А. Гайди, Н. Капустіної, О. Машенко, Т. Митрофанової, І. Піддубного узагальнено здебільшого досвід організації різних форм роботи з відвідувачами музею.

Функції діяльності музеїв всебічно висвітлені у зарубіжних та вітчизняних наукових працях. Це твори І. Аве, М. Аріарського, Т. Груліха, А. Закса, В. Захаріаса, К. Лазера, М. Макамінана, А. Хаттона, Г. Бутікова, К. Газалова, А. Разгона, М. Решетнікова, М. Гнедовського, А. Грегорова, О. Ванслової, В. Дукельського, А. Дьячкова, Ю. Зиновьева, І. Іксанової, Н. Макарової, Д. Равіковича, А. Фролова, Ю. Ключко, Г. Мезенцева, Ю. Омельченко, О. Січкарук, Є. Чмихало.

Таким чином, як показує сучасний стан наукового дослідження проблеми, проведення історико-краєзнавчих музейних екскурсій для школярів залежить від багатьох факторів. Сучасні методисти досліджують і розглядають різні методики, рекомендації та поради щодо організації та проведення екскурсій, однак процес проведення музейної історико-краєзнавчої екскурсії залежить не лише від використання різних методик. Це також безпосередньо пов'язано з відповідним технічним оснащенням музею, підібраними музейними експонатами та експозиціями, гідним матеріальним забезпеченням музейного персоналу, тобто конкретними умовами, що допомагають покращити якість та ефективність проведення такої екскурсії.

Саме краєзнавчі музеї є найбільш поширеними в Україні, вони створюються переважно в кожному населеному пункті, навіть у кожному навчальному закладі. Ці краєзнавчі музеї спеціалізуються на тому, що збирають експонати і матеріали з історії рідного краю, вивчають історико-культурні пам'ятки даної місцевості, життєвий шлях видатних місцевих жителів тощо.

Використання музейних експонатів історико-краєзнавчих музеїв у процесі вивчення історії України, історії рідного краю повинно сприяти формуванню в учнів уявлення про історію своєї адміністративно-регіональної одиниці, допомагають наочно вивчати історичні експонати, культурні матеріали, місцеві традиції та обряди, житло та одяг, характерний для даної місцевості, а також дізнатись про видатних діячів свого краю та їхні здобутки.

Розробками історико-краєзнавчої музейної екскурсії займаються сучасні українські методисти в сфері шкільної та поза-шкільної освіти учнів. Серед методичних умов проведення музейної краєзнавчої екскурсії можна виділити такі:

- екскурсія в історико-краєзнавчому музеї повинна допомагати формуванню у школярів поважного та ціннісного відношення до історичної та культурної спадщини українського народу загалом та рідного краю зокрема;
- музейна краєзнавча екскурсія має сприяти становленню патріотичної самосвідомості, та формуванню громадянського обов'язку у школярів; формуванню здатності розуміти, розрізняти та вміти сприймати музейну інформацію;

- історико-краєзнавча музейна екскурсія повинна сприяти вихованню у школярів творчої активності, формуванню уявлення про історію рідного краю, його звичаї та традиції тощо;
- нові методичні рекомендації щодо проведення історико-краєзнавчих музейних екскурсій мають бути розроблені та апробовані відповідно до тематики та спеціалізації музею, а також вікової категорії школярів;
- залучення інтерактивних методик та нових технологій і проєктів під час історико-краєзнавчої музейної екскурсії для учнів;
- екскурсія повинна допомагати вивчати відповідну шкільну тему з історії України та історії рідного краю, широко використовуючи місцеві матеріальні експонати, що розширюють кругозір школяра, сприяють формуванню у них історичних компетентностей;
- історико-краєзнавча музейна екскурсія повинна бути орієнтована на конкретного відвідувача, залучаючи його до активної співпраці.

Негативним моментом у процесі діяльності вітчизняних краєзнавчих музеїв є те, що держава недостатньо фінансує створення та утримання таких закладів культури, поповнення їх новими експонатами, забезпеченням гідної оплати працівникам музеїв. Оскільки фінансування місцевих історико-краєзнавчих музеїв є доволі малим, вони знаходяться переважно у занедбаному стані й часто утримуються лише за рахунок колективів навчальних закладів або місцевої громади.

Екскурсія є однією з провідних форм роботи краєзнавчого музею.

Екскурсійна робота – це специфічна форма освітньої діяльності музею, змістом якої є комплексне (візуальне, вербальне, емоційне) сприймання об'єктів, представлених на екскурсійному маршруті, з метою здобуття знань та вражень⁶.

У процесі проведення музейної екскурсії активно використовуються дві основні групи методичних прийомів: прийоми показу та прийоми розповіді.

Показ – це спостереження об'єкта під керівництвом спеціаліста (екскурсовода). При звичайному огляді, як правило, сприймаються тільки зовнішній вигляд об'єкта. При показі його екскурсоводом не тільки спостерігається об'єкт, а й відбувається його аналіз. Під час показу екскурсовод допомагає екскурсантам установити зоровий зв'язок між музейними предметами й історичним часом, умовами та обставинами створення експонатів.

Розповідь – це усне доповнення до невідомого або вже частково відомого наукового матеріалу. Основне завдання прийомів розповіді під час проведення краєзнавчої музейної екскурсії – подати історичні факти, події, приклади так, щоб екскурсанти отримали образне уявлення про них, «побачили» велику частину того, що було їм розказано екскурсоводом⁷.

Основними методичними прийомами розповіді є:

1. Прийом екскурсійної довідки. Використовуючи його, екскурсовод коротко повідомляє найголовніші дані про спостережу-

- ваний об'єкт: період створення (реставрації), авторів (якщо це можливо), призначення та ін.
2. Прийом опису. Для нього характерні точність і конкретність. Цей прийом припускає виклад екскурсоводом характерних рис зовнішнього вигляду об'єкту в певній послідовності.
 3. Прийом характеристики. Його значення полягає у перерахуванні й аналізі властивостей і особливостей, відмінностей експонатів, сукупність яких дає якнайповніше уявлення про кожен музейний предмет, дозволяє краще зрозуміти його призначення.
 4. Прийом коментування. Він використовується у двох видах – як тлумачення історичних подій, явищ, процесів, а також як міркування або критичні зауваження про що-небудь, який викликає інтерес у екскурсантів.
 5. Прийом репортажу – це коротке повідомлення екскурсовода про подію, явище, процес, про які дізнаються екскурсанти. Розповідь при цьому йде про предмет, який потрапив у поле їх зору.
 6. Прийом цитування. Екскурсовод залучає до розповіді цитати з літературних творів, вислови славетних земляків про історію краю тощо.
 7. Прийом діалогізації або прийом питань-відповідей з екскурсантами.
 8. Прийом літературного монтажу. Використовуючи його, екскурсовод свою розповідь буде на наборі уривків з різних літературних творів, історичних документів, матеріалів, надрукованих у періодичній пресі.
 9. Прийом співучасті. Екскурсовод намагається «занурити» школярів у певну історичну ситуацію, використовуючи фразу: «Уявіть собі, що Ви знаходитесь...».
 10. Прийом персоніфікації. Екскурсовод залучає до розповіді епізоди життя відомих історичних осіб або виступає від їх імені.
 11. Прийом проблемного подання матеріалу (або дискусійної ситуації). Екскурсоводом перед початком екскурсії ставляться певні контраверсійні запитання, відповідь на які можна отримати у ході її проведення.
 12. Прийом відступу полягає у тому, що в ході розповіді екскурсовод відступає від теми: читає вірш, наводить приклади зі свого життя, розповідає зміст кінофільму, художнього твору. Цей прийом буває безпосередньо не пов'язаним зі змістом екскурсії⁹.

Правильне поєднання показу та розповіді дає можливість екскурсоводу досягти високої ефективності екскурсії.

Проведення музейних екскурсій відбувається як огляд та аналіз представлених у музеї експозицій.

Музейна експозиція – це науково обґрунтована, системно впорядкована, архітектурно-художньо оформлена демонстрація музейних предметів, які були попередньо виявлені і зібрані, вивчені і систематизовані, підготовлені до музейного експонування⁹. Підбір і вивчення різних музейних джерел у експозиціях проводиться так, щоб вони більш повно розкривали обрану тему екскурсії. Розробляється екскурсійний маршрут за експозиціями.

В історико-краєзнавчому музеї, як правило, створення експозиції ґрунтується за історико-хронологічним принципом. Такий

принцип дає змогу повно, у певній послідовності висвітлювати історію краю на основі загальноприйнятої наукової періодизації¹⁰.

Дослідники класифікують музейні екскурсії за різними критеріями.

Зокрема, за місцем проведення музейні екскурсії поділяють на такі види:

1. У приміщенні музею за:
 - експозицією;
 - виставками;
 - відкритим зберіганням фондів.
2. За межами музейного приміщення за:
 - культурно-історичними пам'ятками;
 - пам'ятними місцями.

Практикуються також комплексні екскурсії, що об'єднують єдиною темою показ музейної експозиції та пам'ятників, які знаходяться у природних умовах. Їх поділяють на 2 види:

- за змістом;
- за метою проведення.

За змістом екскурсії бувають тематичні й оглядові. Найпоширенішими є оглядові екскурсії, що охоплюють великий хронологічний період, ознайомлюють з пам'ятками різних епох.

Тематичні екскурсії є цілеспрямованими розповідями з певної музейної теми. Вони бувають:

- історичні;
- літературні;
- мистецтвознавчі тощо.

Отже, у краєзнавчих музеях можна проводити екскурсії, присвячені різним галузям краєзнавства: історичного, літературного, мистецтвознавчого, географічного тощо.

Теми таких музейних екскурсій можуть бути широкими (охоплювати весь розділ експозиції) та вузькими (щодо окремого експозиційного комплексу), їх спрямування – поглиблене і різностороннє ознайомлення з окремими музейними матеріалами.

За складом відвідувачів можуть проводитися різні екскурсії для учнів, військових, селян, учених тощо.

За цільовим призначенням музейні екскурсії поділяють на:

- навчальні;
- загальноосвітні;
- вузькоспеціалізовані¹¹.

За таким критерієм, як мета проведення розрізняють такі види екскурсій:

- культурно-освітні (загальноосвітні);
- навчальні (безпосередньо пов'язані з програмами різних навчальних закладів).

До останніх зараховують також методичні екскурсії для музейних працівників, які знайомлять з принципами побудови експозиції, особливостями зберігання фондів, проведення екскурсій.

Крім екскурсій, як традиційної форми роботи музеїв, у краєзнавчому музеї можна проводити різні клубні форми роботи з відвідувачами. Зокрема, це можуть бути:

- комплексні тематичні заходи з краєзнавчої тематики до видатних дат місцевої історії;
- зустрічі з місцевими жителями-очевидцями відомих історичних подій, які відбувалися на території краю;
- музейні уроки для учнів місцевих шкіл;
- профорієнтаційні заходи для старших школярів;
- факультативи, присвячені окремим темам місцевої історії;
- музейні гуртки за інтересами для місцевих жителів;
- аматорські краєзнавчі об'єднання;
- музейні клуби та майстерні, присвячені реконструкції подій історії краю та місцевим промислам;
- усні журнали;
- «університети культури» тощо.

Т. Белофастова у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що розширенню педагогічних можливостей вітчизняних краєзнавчих музеїв, як засвідчує світовий досвід, також може сприяти запровадження різноманітних інтерактивних форм роботи з аудиторією. Ще у 1970–1990-і рр. під впливом ідей американських музеєзнавців про комунікативну модель музею, пошук музейних педагогів Західної Європи був спрямований, головним чином, на розвиток тих форм, які орієнтуються на розуміння відвідувача як активного учасника музейної комунікації:

- елементи театралізації та рольової гри;
- спеціалізовані виставки для дітей з особливими потребами;
- використання нетрадиційних для музею методик (концерти в музейних залах, костюмовані бали, відтворення традиційних народних обрядів, влаштування дитячих свят тощо)¹².

У сучасних умовах однією з найбільш перспективних форм музейної екскурсії є екскурсія-діалог. Як наголошує Т. Белофастова, «встановлення тісного зв'язку між музеєм та його аудиторією – одна з найбільш актуальних потреб сучасних вітчизняних і зарубіжних музеїв у реалізації свого педагогічного потенціалу»¹³.

Доцільним під час екскурсії також є програвання ролей (драматизація), коли учні, використовуючи костюми, можуть відтворювати події різних історичних епох, імпровізуючи чи готуючи заздалегідь театральні мініатюри.

На жаль, у практиці роботи вітчизняних музеїв подібні форми роботи ще не набули значного поширення.

Історико-краєзнавчі музейні екскурсії покликані задовольняти духовні, естетичні та інформаційні потреби школярів, сприяючи розширенню їх кругозору, організації культурного дозвілля, відпочинку та спілкування. Краєзнавчі екскурсії є важливим засобом патріотичного виховання, однією з форм вивчення історії рідного краю, героїчного минулого його народу, традицій, розвитку культури та мистецтва. Отже, краєзнавчі екскурсії допомагають повноцінно виконувати освітню і виховну функції.

Примітки:

1. Суспільно-інтеграційні тенденції та комунікаційні інновації у музейному краєзнавстві (За матеріалами науково-краєзнавчої експедиції НСКУ на Житомирщину). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://history.org.ua/post>.
2. Коток С. І. З досвіду позакласної краєзнавчої роботи у школі // Український музей при навчальному закладі: історія і сучасність. Матеріали обласної науково-методичної конференції. Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. С. 127.
3. Личак І. С. Організація музейної справи в навчальному закладі. Біла Церква, 2013. С. 2.
4. Костриця М. Ю. Туристсько-краєзнавча робота в школі. Київ, 1985. С. 54.
5. Шипко А. А. Система принципів виховання у туристсько-краєзнавчій діяльності учнів // Збірник наукових праць «Педагогічні науки», 2010. № 56. С. 199.
6. Сілко Р. М. Особливості естетичного виховання студентів засобами музейної педагогіки // Народна освіта: Електронне наукове фахове видання. [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.narodnaosvita.kiev.ua.
7. Тидір Т. В., Чорней Л. В. Рекомендації щодо підготовки і проведення екскурсії по музею навчального закладу. [Електронний ресурс]. Режим доступу: volovets-cprdt.at.ua/publ/shkilni_muzeji/rekomen.
8. Камбалова Я. М. Краєзнавча екскурсія як одна з форм вивчення історії рідного краю: організаційно-методичні аспекти // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін». Випуск 6. Харків, 2014. С. 117.
9. Географіка: географічний портал // Шкільний краєзнавчий музей. [Електронний ресурс]. Режим доступу: geografica.net.ua.
10. Тидір Т. В., Чорней Л. В. Рекомендації щодо підготовки і проведення екскурсії по музею навчального закладу. [Електронний ресурс]. Режим доступу: volovets-cprdt.at.ua/publ/shkilni_muzeji/rekomen.
11. Студопедія. Класифікація екскурсій. Особливості підготовки музейної екскурсії. [Електронний ресурс]. Режим доступу: studopedia.org.
12. Белофастова Т. Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.06. Київ, 2003. С. 18.
13. Там само. С. 19.

Historical and local lore museum tour plays an important role in the system of extracurricular historical education, it helps students to fully understand the history and culture of the small homeland, forms a system of national values and priorities for the future life of students.

The article examines the existing problems and the latest opportunities for organizing historical and local lore museum tours in the general system of extracurricular education, the impact of this activity on the younger generation, the current state of scientific research of the problem.

Key words: local lore museum, museum excursion, history of native land.

Отримано 08.04.2021 р.

**Володимир Дубінський,
Володимир Верстюк**
м. Кам'янець-Подільський

УКРАЇНЬСЬКА СРР В УМОВАХ НЕПУ (1921–1928 рр.): ІНФОРМАЦІЙНА СКЛАДОВА

У матеріалі представлено узагальнений підхід до розгляду під-теми «УСРР в роки НЕПу (1921–1928 рр.)» в темі «Встановлення та утвордження комуністичного тоталітарного режиму в Україні» в 10-му класі закладу середньої освіти відповідно до положень навчальної програми з історії України. Фактичний і теоретичний матеріал також можна використовувати при підготовці до ЗНО з історії України.

Ключові слова: УСРР, НЕП, СРСР, індустріалізація, неплан, українізація, культура.

Тема. Українська РСР в умовах Нової економічної політики (1921–1928 рр.)

План

1. НЕП. Причини запровадження, основні заходи та особливості.
2. Голод в Україні 1921–1923 рр.
3. Утворення СРСР: проекти, основні етапи.
4. Курс на індустріалізацію: мета та джерела.
5. Політика українізації (коренізації).
6. Культура України у 1921–1928 рр.

1. *Нова економічна політика (НЕП)* – економічна політика більшовиків в Україні в 1921–1928 рр., яка прийшла на зміну політиці «воєнного комунізму» та базувалася на впровадженні елементів ринкової економіки. *Увага!* НЕП – це не ринкова економіка, це елементи ринкової економіки. НЕП не торкнулася політичного життя.

Причини переходу до НЕПУ:

- глибока економічна криза як наслідок громадянської війни та політики «воєнного комунізму» (розруха, закриття підприємств, падіння виробництва промислової та с/г продукції);
- гіперінфляція (інфляція, що вийшла з-під контролю; ситуація, коли ціни стрімко зростають разом із знеціненням грошової одиниці);
- політична криза (масовий опір політиці більшовиків – селянські повстання, страйки робітників, виступи в армії, на флоті); повстання кронштадтських моряків 1921 р., які виступали за «ради без комуністів»;
- репресії і терор проти мирного населення;
- спад революційної хвилі на Заході, відкладення ідеї «світової соціалістичної революції»;
- початок реалізації плану ГОЕЛРО (Державна комісія з електрифікації Росії), який було прийнято у 1920 р.; він передбачав будівництво електростанцій, заводів в Україні.

Березень 1921 р. – рішення X з'їзду РКП(б) про перехід до НЕПу.

Основні заходи НЕПу:

Сільське господарство:

- скасування *продрозкладки/продрозверстки*, введення *продплатки* (був фіксованим – 20%; бідноту взагалі звільнили від сплати податку);
- дозвіл на оренду землі (у 1921 р. формується єдина система споживчої кооперації; майже одразу з неї виокремлюється с/г кооперація, набувають розвитку спеціальні її види – машинно-тракторні, тваринницькі, насінневі, меліоративні тощо);
- дозвіл використовувати найману працю;
- розвиток різних форм *кооперації* (форма організації економічної діяльності людей і організацій для спільного досягнення загальних цілей або задоволення потреб; кредитна, страхова, споживча, виробнича – масловиробнича, сільськогосподарська, будівельна);
- скасування кругової поруки.

Промисловість:

- продаж у приватну власність, передача в оренду дрібних та частини середніх підприємств (5200 малих підприємств);
- об'єднання великих підприємств у *трести* (державні підприємства однієї галузі, які були ще й об'єднані за територіальною ознакою та переводилися на госпрозрахунок); було створено «Донвугілля», «Південсталь», Південнорудний трест, «Хімвугілля» тощо;
- скасування загальної трудової повинності;
- дозвіл на створення *концесій* (договір на підставі якого на певних умовах подається право експлуатації підприємств і надр тощо);
- перехід від зрівняльної до відрядної зарплатні.

Торгівля та фінанси:

- поновлення вільної торгівлі;
- фінансова реформа: випуск конвертованого червінця.

Окрім того:

- проголошено амністію повстанцям;
- політичним емігрантам гарантувалося вільне повернення в УСРР.

Особливості НЕПу в Україні:

1. НЕП в Україні був запроваджений пізніше, ніж у Росії, бо був масовий селянський повстанський рух.
2. Введення НЕПу в умовах голоду 1921-1923 рр.
3. Продподаток в УСРР був вище, аніж у РСФРР і стягувався примусово, часто за допомогою військових підрозділів.
4. Здійснення соціально-економічних перетворень супроводжувалося боротьбою із селянським повстанським рухом.
5. Спочатку відновили с/г, а вже на основі с/г – промисловість.

Результати та наслідки НЕПу:

- зростання господарчої ініціативи, зацікавленості у результатах праці;

- зростання життєвого рівня населення, поява «непманів»;
- швидкі темпи відбудови народного господарства країни.

2. Причини голоду 1921–1923 рр.:

- післявоєнна розруха;
- підлив с/г політикою «воєнного комунізму», оскільки селяни не були зацікавлені в результатах своєї праці;
- посуха та неврожай;
- вивезення хліба до Росії.

Голод охопив південь та південний схід України.

Міжнародні організації, що надавали допомогу:

1. АРА (американська адміністрація допомоги – неурядова організація, що створена в США для надання допомоги потерпілим від світової війни та її наслідків європейським країнам) на чолі з Г. Гувером.
2. Фонд Ф. Нансена (відомий мандрівник, вчений).

У ході голоду померло 1,5-2 млн осіб.

3. Проекти утворення СРСР

- *проект-автономізація* (Й. Сталін, Д. Мануїльський): сильний центр, слабкі республіки.
- *проект-конфедерація* (керівництво КП Грузії): сильні республіки, слабкий центр;
- *проект-союз республік* (В. Ленін, Х. Раковський): збалансований варіант (50% на 50%).

Основні етапи входження УСРР до складу СРСР

I етап: червень 1919 – грудень 1920 рр. – створення військово-політичного союзу радянських соціалістичних республік Росії, України, Латвії, Литви і Білорусії; п'ять найважливіших наркоматів (військових справ, народного господарства, залізничне управління, фінансів та праці) проголошувалися спільними, а фактично перебували під керівництвом Москви.

II етап: грудень 1920 – грудень 1922 рр. – формування «договірної федерації»; УСРР та інші радянські республіки підписали з радянською Росією договори про военний та господарський союз (до вже об'єднаних наркоматів додалися наркомати зовнішньої торгівлі, шляхів, пошти і телеграфу).

III етап: 30 грудня 1922 р. у Москві було оголошено про створення СРСР. Юридичні тонкощі затягнулися до 1925 р.

- **Увага!!!**
- *Конституції радянської України: 1919 р., 1929 р. (УСРР) та 1937 р., 1978 р. (УРСР).*
- Першою столицею УСРР був Харків (1917–1934), потім – Київ (1934–1991).
- Назви радянських урядів: Народний Секретаріат (1917–1919); Рада Народних Комісарів (РНК, 1919–1946); Рада Міністрів (1946–1991).

- У 1921 р. представники УСРР підписали міжнародні угоди з Грузією, Литвою, Латвією, Естонією; у 1922 р. – з Туреччиною.
- До 1925 р. зберігався поділ на губернії, у 1925 р. було запроваджено триступеневий адміністративний поділ на: округ (53/41) – район (706/589) – сільраду (10314). З 1932 р. поступово запровадили поділ на області та райони.
- З 1924 по 1940 рр. у складі УСРР була Молдавська Автономна Соціалістична Радянська Республіка (МАСРР), яка в себе включала 11 районів Подільської та Одеської губерній (столиця м. Балта, з 1929 р. – м. Тирасполь).
- З 1921 по 1940 рр. у складі радянської Росії була Автономна Кримська Соціалістична Радянська Республіка.

4. У грудні 1925 р. XIV з'їзд ВКП(б) проголосив курс на індустріалізацію країни.

Мета індустріалізації: перетворити країну з аграрної на індустріально-аграрну.

Джерела індустріалізації:

- перерозподіл коштів на користь важкої промисловості за рахунок с/г;
- експорт сировини, продовольства за кордон;
- «споживчий аскетизм населення» (замороження зарплатні робітників і службовців, скорочення виробництва товарів широкого вжитку, введення карткової системи);
- використання безкоштовної примусової праці політичних в'язнів;
- «ножиці цін»: штучне заниження цін на с/г продукцію та завищення на промислову.

5. Квітень 1923 р. – проголошення XII з'їздом РКП(б) курсу на коренізацію.

Коренізація – це надання народам СРСР можливості розвивати власні культури, мови; готувати національні кадри з метою посилення впливу комуністичної партії у національних районах.

В Україні коренізація набула характеру українізації.

Складові українізації:

- підготовка та залучення кадрів із представників української національності до партійних і державних органів та установ;
- запровадження в усіх установах та навчальних закладах української мови;
- видання газет, журналів, книжок українською мовою;
- усебічний розвиток української культури, глибоке вивчення національної історії;
- створення умов для розвитку мови та культури всіх національних меншин, які мешкали в Україні.

Українізацію підтримали М. Скрипник, О. Шумський, В. Затонський Х. Раковський.

Християн Раковський (Кристю Станчев) – один із організаторів радянської влади в Україні. У 1919–1923 рр. був головою

РНК і наркомом закордонних справ України. Після зняття з посади голови РНК був повноважним представником радянського уряду у Великій Британії і Франції. Ставив під сумнів існування окремої української нації, проте до кінця 1921 р. змінив свої погляди. Наполягав на більшій повазі до українського національного питання, вимагав розширення політичної та економічної самостійності УСРР, репресований (1938 р.) і розстріляний у 1941 р.

Олександр Шумський – член Центральної Ради. У 1919 р. – народний комісар освіти УСРР, один із керівників радянської влади, у 1924–1927 рр. був наркомом освіти УСРР. Активно втілював у життя політику «українізації». У 1927 р. був звинувачений у «націоналістичному ухильництві» (так званий «шумськізм») і направлений на другорядну роботу. 1933 р. заарештований і засуджений за звинуваченнями у націоналізмі. Під тиском розгорнутої проти нього кампанії визнав «помилковість» своєї позиції. Убитий за особистим наказом Й. Сталіна у 1946 р.

Микола Скрипник – один із засновників і керівників КП(б)У УСРР в 1920–1930-х рр. У 1922–1927 рр. був наркомом юстиції та генеральним прокурором. З 1927 по 1933 рр. керував роботою народного комісаріату освіти УСРР, активно сприяв проведенню політики «українізації» – середній і вищій освіті, підготовці національних кадрів учителів і викладачів, підтримка становленню газетно-журнальної і книговидавничої справи українською мовою. У 1933 р. був несправедливо обвинувачений у націоналізмі, що призвело до самогубства.

Володимир Затонський – нарком освіти УСРР у 1922–1923 рр., і 1933–1938 рр. У липні – вересні 1920 р. був головою Галицького революційного комітету. Активно втілював у життя політику «українізації». Знищений НКВС разом із дружиною у 1938 р.

Противниками українзації були: частина чиновників вищого рангу (В. Чубар, Л. Каганович, С. Косіор), керівники великих підприємств, трестів; пролетаріат (робітники).

Влас Чубар – радянський державний і партійний діяч, голова РНК УСРР (1923–1934); виконавець Голодомору в Україні 1932–1933 рр.; противник «українізації»; розстріляний 1939 р. у Москві.

Лазар Каганович – один із найближчих прибічників Й. Сталіна. Підтримував ідею суцільної колективізації, наполегливо добивався її реалізації шляхом застосування репресивних заходів щодо селянства. У 1932 р. виступив проти пропозиції українських комуністів зменшити норми хлібозаготівель в Україні, що стало однією з причин Голодомору 1932–1933 рр. *Очоловав КП(б)У у 1925–1928 рр. та у 1947 р.*

Станіслав Косіор – перший секретар ЦК КП(б)У у 1928–1938 рр.; один із головних організаторів і виконавців ліквідації «українізації» й проведення політики русифікації; штучного Голодомору 1932–1933 рр. в Україні, фабрикування численних політичних процесів та масового винищення національної інтелігенції. Розстріляний у 1939 р.

6. Особливості розвитку: культура України 1921–1928 рр. Освіта. Наука.

- Погане фінансування, нестача освітянських та наукових кадрів.
- Насильницька реорганізація «Просвіт» у сільські будинки та хати-читальні.
- Кампанія з ліквідації неписьменності (*лікнеп*, 1921), заснування товариства «*Геть неписьменність*» (1923).
- Зростання кількості шкіл з українською мовою викладання.
- Закриття університетів у 1920–1921 рр. У такий спосіб радянська влада намагалися пролетаризувати вищу освіту. Було створено ІНО (інститути народної освіти) та робітфаки (загальноосвітній навчальний заклад для підготовки робітників і селян до вступу у вищі навчальні заклади).
- Запроваджено єдину структуру загальноосвітньої школи – початкова, неповна, середня (1934 р.).

УАН (з 1936 р. – АН УСРР) очолювали:

- В. Вернадський (1918–1922) – геолог, розробив вчення про біосферу та ноосферу.
- В. Липський (1922–1928) – ботанік.
- Д. Заболотний (1928–1929) – епідеміолог.

Інші відомі вчені:

- історики – Д. Багалій, М. Грушевський, Д. Яворницький;
- Л. Писаржевський (хімія);
- А. Кримський (філолог, сходознавець, поліглот);
- Ю. Кондратюк – фізик, розробив теорію космічних польотів.
- Д. Граве, М. Крилов, М. Боголюбов – відомі математики.
- Микола Волобуєв – економіст, який у 1928 р. в журналі «Більшовик України» надрукував статтю «До проблеми української економіки». У ній він критикував колонізаторську політику Москви щодо України. Його репресували. Радянська влада навіть запровадила спеціальний термін «волобуєвщина».

Література

- Створення численних літературно-художніх об'єднань: «Гарт», «Ланка», «Молодняк», «Авангард», «Плут» (спілка селянських письменників, Харків).
- Створення *ВАПЛІТЕ* (1925) на чолі М. Хвильовим. До *ВАПЛІТЕ* входили П. Тичина, М. Бажан, Ю. Яновський. М. Хвильовий написав такі твори: «Думки проти течії», «Україна чи Малоросія», «Камо грядеши», «Я (Романтика)».
- У середині 1920-х рр. (1925 р.) розгорнулася *літературна дискусія*, яку започаткував М. Хвильовий. Її суть зводилася до такого: широке використання здобутків європейського мистецтва, відхід від однобічної орієнтації на російську культуру («*Геть від Москви! Дайош Європу!*»).

Мистецтво (різне)

1. Відомі музичні діячі – Г. Верьовка, П. Козицький, Б. Лятошинський, Л. Ревуцький; капела «Думка» – один із найкращих хорових колективів СРСР.

2. *Лесь Курбас* – театральний режисер, театр «Березиль» у Києві (1922–1933). *Інші відомі театральні діячі*: Н. Ужвій, М. Крушельницький, А. Бучма, Г. Юра.
3. *Відомі художники*: М. Бойчук (лідер групи «бойчукістів», заклав основи українського монументального мистецтва), Ф. Кричевський, М. Самокиш, В. Касіян.
 - В. Касіян: літографія «Гуцул з квіткою», естамп «Карпатська мати» (1923).
 - Ф. Кричевський: картина «Життя». Триптих (Любов, Сім'я, Повернення) (1925-1927).
 - М. Самокиш: картина «Бій Богуна з Чернецьким під Монастирищем в 1653 р.» (1931) – один із основоположників історичного та батального українського живопису.
1. *Архітектура*:
 - будівля Держпрому в Харкові (1925-1929), архітектори: С. Серафимов, М. Фельгер, С. Кравець.
 - будівля ВР УРСР в Києві (1936-1939), архітектор В. Заболотний.
2. В 1920-х рр. було 2 кіностудії: у Києві та Одесі. *О. Довженко* зняв такі фільми: «Звенигора» (1928), «Арсенал» (1929).
3. *Відомі композитори*: М. Леонтович, Г. Вірьовка, Л. Ревуцький.
4. Найвідоміший хореограф – П. Вірський

Українізація церкви з 1921 по 1930 рр. діяла Українська автокефальна православна церква (УАПЦ) (підтримка автокефалії радянською владою пояснювалася бажанням розколоти й послабити Російську православну церкву). Її почергово очолювали митрополити *В. Липківський (1921–1928)* та *М. Борецький (1928–1930)*. До неї почали приєднуватися парафії в Америці та Європі. З 1926 року на УАПЦ почався наступ. У січні 1930 р. була ліквідована.

В матеріалі представлений систематизований підхід для розгляду теми «УСРСР в роки НЭП (1921–1928 рр.) в темі «Установлення і утвердження комуністического тоталітарного режиму в Україні» в 10-м класі за програмою з історії України. Фактичний і теоретичний матеріал можна використовувати при підготовці до ВНО з історії України.

Ключеві слова: УСРСР, НЭП, ССРСР, індустріалізація, нэпман, українізація, культура.

Отримано 29.09.2021 р.

РОЗВИТОК ЗАКЛАДІВ ПОЛЬСЬКОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Автор статті, на основі архівних матеріалів і наукових досліджень вітчизняних вчених, висвітлив розвиток і становлення польської освіти на Поділлі, починаючи з середини ХІХ – початку ХХ століття. У статті відображена боротьба польського народу проти політики асиміляції царату, за збереження польської мови та відродження національної освіти. Звертається увага на те, що поряд із прогресивною громадськістю, великий внесок у відродження польської освіти на Поділлі здійснювало римо-католицьке духовенство.

Ключові слова: *політика, боротьба, школа, освіта, населення, сприяння, пропаганда, віра, товариства, поширення.*

Визначення історичної правди свого краю має велике пізнавальне і виховне значення. Вивчаючи далекі історичні події, ми не лише поповнюємо багаж своїх знань, але і збагачуємо свій духовний рівень, черпаючи з даного «джерела» все цінне та корисне.

Тема наших досліджень, на наш погляд, є досить актуальною, оскільки саме Польща займала надзвичайно вагомe місце у розвитку культурної і духовної спадщини Поділля. Про це свідчать ряд історичних пам'яток, залишених на його теренах, побудованих видатними діячами польської держави тогочасного періоду.

Крім цього, розвиток польської культури та науки здійснив великий позитивний вплив на виховання населення Подільського краю, про що свідчать ряд історичних фактів. На наше переконання, жодний виховний захід не буде повноцінним, якщо в ньому не буде братись до уваги етнічний чинник.

Мета статті – висвітлення становлення і розвитку польської освіти на Поділлі, як об'єкту пізнання, духовного відродження і виховання учнівської молоді.

Ми можемо констатувати, що проблемі розвитку польської освіти на Поділлі, її впливу на формування особистості учнівської молоді тогочасного періоду, приділяли і продовжують приділяти увагу ряд провідних вітчизняних учених-педагогів: Д. Бавуа, І. Лісевич, С. Баженова, П. Стронський, О. Пажимський, Д. Антонюк, В. Прокопчук, С. Щепанський, В. Малий, Г. Осетрова, Г. Леон Раковський, В. Колесник і ряд інших.

Розкриваючи зміст, даного питання, ми хочемо зауважити, що на розвиток польської освіти на Поділлі у найбільшій мірі здійснювала римо-католицька церква. Не зважаючи на утиски російського царату, починаючи з другої половини ХІХ століття, саме церква спрямовувала свою діяльність, не тільки на духовне збагачення польського і українського населення, а й у великій мірі сприяла поширенню польської освіти на Поділлі. Крім

церкви, поширенню польської освіти в цьому краю сприяли таємні Товариства допомоги навчанню польського народу. Завдяки цим Товариствам, при підтримці римо-католицької церкви, на Поділлі (при костьолах) було створено ряд шкіл. Перші такі школи були відкриті у м. Ладижин, Тітасві, Ямполі. В них усі предмети викладались виключно польською мовою. Цікавим є і той факт, що підручник з географії, який вивчали школярі наголошував, що бути поляком не означає сповідувати католицьку віру. А що поляком є кожна людина, яка мешкає (проживає) між Балтійським і Чорним морями, річками Двіною, Дніпром, Дністром, Прутом, Карпатськими горами та річкою Одером, досконало знає польську мову і ладна покласти життя за свою вітчизну і католицьку віру¹.

Восени 1859 року м. Кам'янець відвідав Олександр II. Користуючись нагодою, шляхта разом з представниками місцевого католицького кліру, згідно закону про шляхетські вироби, подала йому адресу, в якій 200 землевласників та 20 духівників вимагали, щоб діти бідних українських селян католицького віросповідання мали навчатись початкових елементів своєї віри. 16 січня 1860 року на Поділлі було отримано відповідь Ради Міністрів, яка надавала римо-католицькому духовенству рівні права з православними священиками щодо навчання засадам віри².

Однак, губернська поліція, не зважаючи на схвалену постанову, продовжує закривати парафіяльні школи, створені на Поділлі в маетках О. Потоцької, Ч. Ярошенської, а у листопаді 1860 року Гайсинський справник закрив діяльність 5-ти таких шкіл, в яких навчалися в загальній кількості 77 дітей³.

Тобто, з вище вказаного, ми чітко спостерігаємо, що політика царату щодо польської національної меншини у другій половині XIX – початку XX ст., яка проживала на теренах підросійської України, була політикою заборон і обмежень. Особливо вона була направлена проти гадузі освіти, яку так відстоювала польська громада. Свідченням цьому є надісланий 31 травня 1865 року Київським, подільським і волинським губернатором циркуляр підзвітним йому губернаторам, в якому він кваліфікував школи, що утримувалися поляками і в яких навчання провадилось польською мовою – «оплотом польської пропаганди». При цьому в циркулярі давалася вказівка про те, щоб вживати найбільш суворі заходи по їх закриттю та недопущенні в майбутньому появи нових; вказувалося, що в випадку допущення повітовими справниками на своїй території існування польських навчальних закладів їм загрожувало негайне усунення від виконання ними службових обов'язків⁴.

Однак, не дивлячись на репресивні дії існуючої влади, польські школи продовжують діяти на теренах Поділля. Так, таємні школи існували при Ладижинському та Грановському костьолах, в яких навчалися відповідно 16 та 15 дітей⁵. Підпільні польські школи існували у селі Кузьмин Проскурівського повіту, м. Меджибож Летичівського повіту, в м. Городку, Тиврові Вінницького повіту, м. Ладижині Гайсинського повіту, м. Чечельнику, с. Грузькому і в с. Ворошилівці⁶.

У 1889 році місцевою поліцією було викрито польську школу в с. Турчинці Проскурівського повіту. А 30 березня 1902 року було ви-

крито польську школу в м. Летичіві, в якій здобувало освіту майже 30 дітей, які були зібрані зі всього Летичівського повіту. За наказом Подільського губернатора вище згадану школу було закрито, а ксьондзів, які займалися навчанням дітей, було вислано за межі губернії⁷.

Революція 1905–1907 рр. тимчасово ліквідувала обмеження для розвитку польської освіти. У 1905 році царський уряд дозволив навчання учнів польською мовою у приватних школах, однак з обов'язковим проведенням уроків російської мови, історії та географії. 17 квітня 1905 року в указі Миколи II «Про зміцнення початків віротерпимості» декларувалось, зокрема, право вибору християнського віросповідання і віровчення, а також викладання Закону Божого у школах рідною мовою. 24 серпня 1906 року уряд скасував указ від 3 квітня 1892 року про покарання за таємне навчання в західних губерніях⁸.

Однак, уже починаючи з 1907 року, тобто з часу поразки революції, Київський, подільський і волинський генерал-губернатор В. Сухомлинов звернувся до міністра внутрішніх справ П. Столипіна з пропозицією заборонити діяльність польських шкіл як таких, що сприяють поширенню сепаратизму на теренах ввіреного йому регіону. В своєму доносі-зверненні він зазначав, що польські школи своєю пропагандою прагнуть колонізувати населення Південно-Західного краю. І, звичайно, на це звернення незабаром від міністра П. Столипіна надійшла схвальна відповідь на закриття польських шкіл як таких, що несуть загрозу цілісності держави. Таке рішення-схвалення П. Столипіна посприяло тому, що, починаючи з 1908, царські чиновники в терміновому порядку стали закривати польські школи та повели відверту боротьбу з їх існуванням.

У результаті Столипінського указу, 29 жовтня 1907 року, була виявлена і 3 грудня 1907 року ліквідована у м. Фельштині польська школа, в якій навчалось близько 50 дітей. Її відвідувало також 10 дітей Фельштинського народного міністерського училища⁹. Завідувача даною школою, ксьондза Грушинського і вчителів Марію Песелек і Наталію Рогозінську було покарано. Також у цей же період була закрита ще одна польська школа, яка існувала в с. Заріччя Проскурівського повіту.

Однак, не зважаючи на репресії, які по суті не припинялись, польські школи, завдяки патріотично настроєного населення і прогресивної громадськості продовжували утворюватись і розвиватись. Свідченням цього є той факт, що 5 лютого 1909 року Проскурівський повітовий справник написав донос Подільському губернатору про те, що житель с. Вихілівка – Я. Кмить відкрив таємно польську школу в помешканні селянки Варвари Шклярукової. В результаті цього доносу школа була негайно закрита¹⁰.

Була також закрита польська школа, що існувала і діяла в місті Зятківці, відкрита графом Холоневським, в якій навчались діти 8-11 років.

Відповідна ситуація склалась і в селі Маївці Ямпільського повіту, коли 12 травня 1909 року Київський генерал-губернатор повідомив Подільського губернатора, що на території вище вказаного села існує

та діє польська школа, яку вже закривали. В своєму повідомленні він вказував, що її відвідує близько 25 дітей не тільки католиків, а і православних і наголосив на необхідності закриття даної школи. 2 червня 1909 року школу було закрито, а її вчителів покарано¹¹. Аналогічні школи були виявлені й відповідно ліквідовані в селі Баштанівці Ольгопільського повіту, селі Савинці Кам'янецького повіту, в селі Стріхівці Солобковецької волості, селі Мальгівнях Літинського повіту, селі Лабутинці Мшицького повіту, в місті Кам'янець-Подільській.

Боротьба російської офіційної влади з підпільними польськими школами продовжувалась, як відмічає професор С. Баженова, і впродовж 1911–1912 рр., про що свідчать судові справи над їх засновниками. Про це свідчить також донесення подільського губернатора Київському генерал-губернатору, в якому зокрема відмічалось, що «... поширення таємного навчання може бути використано лише шляхом швидкої репресії і суворого покарання»¹². Проведені дослідження свідчать про те, що кількість таємних польських шкіл у Подільській губернії у 1912 році найбільшою була у Ямпільському повіті – 4 школи і 105 учнів, Летичівському повіті – 3 школи, в яких навчалось 22 учні, в Проскурівському повіті – 2 школи, де навчалось 151 учень. У загальному в Подільській губернії за період 1908–1910 рр. існувало 26 нелегальних польських шкіл, в яких навчалось 483 учні¹³.

Царський уряд всіляко намагався не допустити утворення польських шкіл на українських землях. Для цього він застосовував усі можливі засоби та ресурси, які були передбачені постановою від 9 лютого 1911 року. Згідно неї адміністративної відповідальності підлягали не тільки ті особи, які керували школою та проводили педагогічну роботу, але й ті, хто виявив найбільше сприяння роботі цих шкіл, або надавав приміщення для школи.

Однак ці репресивні дії царського уряду не залякали поляків. Вони продовжували боротьбу з політикою насильницької асиміляції, здійснюваною щодо них російським самодержавством. Польські таємні школи після їх закриття знову відкривались і продовжували свою освітню місію.

Беликий внесок у відродження польської освіти на Поділлі здійснювало римо-католицьке духовенство. Про це свідчить той факт, що Київський генерал-губернатор Ф. Трепов у річному звіті Миколи II за 1911 рік наголошував, що значну роль у справі католицької пропаганди відіграють таємні школи, що відкриваються за сприянням місцевих ксьондзів. Проведений нами аналіз відносно підпільних польських шкіл на Поділлі свідчить про те, що їх організаторами були представники різних верств населення, а не тільки духовенство. Так, графом Холоневським була відкрита підпільна школа у місті Зітківці в одному із флігелів його житлових будинків. У відкритті таких шкіл брали участь і прості селяни. Так, у селі Пільний Олексинець діяла підпільна польська школа у будинку селянки Антоніни Вандаляк. Аналогічні школи були відкриті селянами у селі Ложківці та селі Мартинівка Кам'янецького повіту¹⁴.

Вивчаючи архівні документи, ми спостерігаємо, що соціальна база руху, за відродження і розвиток польського шкільництва на

Поділлі, була досить широкою та потужною, що дозволяло їй протистояти правлячому режимові. Підтвердженням цьому є той факт, що в 1911 році генерал-губернатор Ф. Трепов у своєму донесенні про стан у Південно-Західному краї повідомляв, щоб особи, причетні до відкриття шкіл, були притягнуті до судової відповідальності, однак судові заходи не дали бажаних результатів, оскільки підпільні школи продовжували відкриватись у різних місцевостях¹⁵. Щоб добитись успіху у цій справі, Ф. Трепов повернув до життя раніше прийнятий закон про покарання за таємне навчання дітей польською мовою. Для цього він домігся підвищення штрафу за порушення даного закону з 300 крб. (1892 р.) до 500 крб. (1911 р.). Дане покарання могло бути замінено на 3-місячне ув'язнення¹⁶.

Важливу роль у боротьбі проти політики асиміляції польського населення Поділля відіграв польський просвітницький рух. Крім цього, велику просвітницьку роботу здійснювали Товариства добродійності, що існували на Поділлі здавна¹⁷.

Слід зазначити, що царську адміністрацію непокоїла діяльність товариств, бо вона вважала, що останні активно сприяють окатоличенню і колонізації православного населення в Південно-Західному краю. Так, департамент духовних справ у Санкт-Петербурзі вважав шкідливою для державних інтересів діяльність у Південно-Західному краї римо-католицьких Товариств добродійності¹⁸.

Активними захисниками польського населення в Південно-Західному краї було католицьке духовенство. За даними 1911 року, у Подільській губернії становили 12% від усього населення і були помітною групою не тільки в релігійному, а й у політичному, культурному та громадському житті краю. В першу чергу вони боролись за відродження Польщі. Римо-католицькі священники проводили активну діяльність по консолідації польського населення, створюючи в Південно-Західному краї римо-католицькі братства. Існували такі братства на Волині та Поділлі. «Братства» поширювали колонізаторські ідеї, сприяли відкриттю при костелах бібліотек з підбором книг, які видавались польською мовою в польсько-католицькому дусі. Так характеризувались «братства» в офіційних документах. Вони завжди перебували на контролі державних органів влади¹⁹.

З 1909 року для римо-католицьких священників наступили несприятливі часи, пов'язані з урядом П. Столипіна. Однак вони залишались проповідниками національно-патріотичних традицій серед польського населення Поділля, послідовно боролись проти його насильницької асиміляції, вносили високу християнську моральність у його життя²⁰.

На основі проведених досліджень, ми спостерігаємо той факт, що боротьба поляків за національну школу сприяла тому, що серед писемного населення Поділля поляки переважали українців майже в 3 рази²¹.

Виходячи із вище сказаного, ми можемо констатувати той факт, що в другій половині XIX – початку XX ст. самодержавством було ліквідовано не тільки систему польського шкільництва, але й встановлено заборону на використання польської мови, як мови ви-

кладання та спілкування в російських навчальних закладах Поділля. Римо-католицька церква була вирішальним чинником протистояння національної самобутності. Польське населення відзначалося високою національною свідомістю, гідністю і всіляко боролосся з політикою русифікації, насильницької асиміляції, здійснюваної царизмом у підросійській Україні. Разом з цим, ми можемо відмітити високу самосвідомість польського народу, що проявив у боротьбі з російським самодержавством за збереження своєї національної школи на теренах Поділля та є гідним похвали і в наші дні. Крім цього, розбудовуючи свою національну школу, борючись за її збереження, поляки допомагали у здобутті освіти і українським дітям. Збагатили Подільський край своїми традиціями і побутом.

Примітки:

1. Баженова С. Е., Поліщук В. С. і ін. Історико-культурні, географічні та економічні аспекти розвитку туризму на Хмельниччині: колективна монографія. Кам'янець-Подільський, 2017.
2. Бовуа Д. Шляхтич, кріпак і ревізор. Подільська шляхта між царизмом та українськими масами (1831-1863). Київ, 1996.
3. Там само.
4. ДАХМО, ф. 228, оп. 1, спр. 3373, арк. 4.
5. Баженова С. Е., Поліщук В. С. Вказана праця.
6. ДАХМО, ф. 228, оп. 1, 1865–1866 рр., спр. 4350, арк. 2.
7. ДАХМО, ф. 228, оп. 1, 1865 р., спр. 4292 на 29 арк. (Про результати розслідування заяви про навчання дітей у м. Городку Кам'янецького повіту монашками ліквідованого монастиря сестер милосердя, про співи заборонених революційних пісень під час церковної служби органістром Городоцького костелу).
8. Свод законов Российской империи, дополненный по предложени-ям 1906, 1908, 1909, 1910 гг. и позднейшими указаниями 1911 и 1912 гг. / под ред. А. А. Добровольского. 2-е изд. Санкт-Петербург, 1913. Кн. 3. Т. XII. С. 223, 224.
9. ДАХМО, ф. 795, оп. 1, 1907 р., спр. 53, арк. 9. (Про відкриття в м. Фельштин Проскурівського повіту польської школи, а також в с. Заріччя того ж повіту).
10. ДАХМО, ф. 228, оп. 1, 1909 р., спр. 7918, арк. 1. (Про звинувачення селянина с. Вихилівка Проскурівського повіту Кметя Я.Т. у відкритті таємної польської школи).
11. Там само.
12. ДАХМО, ф. 228, оп. 1, 1912 р., спр. 8205, арк. 31. (О распространении в Проскуровском уезде тайных польских школ).
13. ДАХМО, ф. 228, оп. 1, 1908-1911 рр., спр. 7991, арк. 110-136. (Статистичні відомості про польські таємні школи).
14. ЦДАУК, ф. 442, оп. 861, спр. 218, арк. 72.
15. Там само.
16. Сейко Н. А. Польське шкільництво на Волині – Житомирщині у XIX – першій пол. XX ст. Житомир, 2002.
17. Баженова С. Е., Поліщук В. С. Вказана праця.
18. ЦДАУК, ф. 442, оп. 861, спр. 218, арк. 72-73. зв.
19. Баженова С.Е., Поліщук В.С. Вказана праця.

20. Стромський Г. Й. Римо-католицький костюл на Житомирщині на поч. ХХ ст. Малин, 1996.
21. Лісевич І. Т. Духовно спраглі (Духовне життя польської національної меншини на Наддністрянській Україні в 1864–1917 рр.). Київ, 1997.

An author of the article on the basis of archival materials and scientific research of home scientists lighted up the formation and development of Polish education on Podillya from middle XIX – to beginning of XX century.

The article reflects the struggle of the Polish people against the assimilation policy of the tsarist government, for the preservation of the Polish language and the revival of national education. An author pays attention to the fact that along with the progressive community, a great contribution to the revival of Polish education on the Division was carried out by Roman Catholic clergy.

Key words: *politics, combat, school, education, population, promotion, propaganda, faith, society, and distribution.*

Отримано 01.08.2021 р.

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 378.091.8(045)

Іван Шкурко
м. Київ

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (60–70-ті роки ХХ століття)

На основі виявлених архівних документів показано реорганізацію і впорядкування системи підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл. Висвітлено педагогічну компоненту як важливу складову вихованців А. Макаренка, окреслено внесок колишніх колоністів і комунарів у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів. Подається критичний аналіз стану педагогічної освіти в Україні наприкінці ХХ століття – другому десятиріччі ХХІ століття.

Ключові слова: реорганізація, навчальні плани, учитель, вища педагогічна освіта, професійне навчання, перевиховання, майбутні учителі, педагогічний інститут, уроки минулого.

У досліджуваний період в педагогічних інститутах і державних університетах Української РСР проводилась цілеспрямована діяльність по реорганізації і впровадженню системи підготовки учителів для загальноосвітніх шкіл. Структурувалась система педагогічної і університетської освіти, акцентувалась увага на пріоритетній ролі початкової ланки освіти у розвитку особистості молодших школярів, помітно розширювались локації вечірніх і заочних факультетів у педагогічних інститутах. Світова педагогічна наука і практика, як ніколи у попередні століття, звернула увагу на проблему ролі дошкільного виховання дітей і підготовку вихователів, методистів і психологів для роботи в дитячих дошкільних установах. Окреслені теми активно досліджувались науковцями у 70-х – 90-х роках ХХ століття. Водночас, переважна більшість з них, як правило, акцентувала увагу на локальних напрямках проблеми, нерідко розроблялись явно нереальні проекти, що не знаходили впровадження в практиці.

Метою наукового дослідження є об'єктивний аналіз і актуалізація проблеми підготовки учителів у закладах вищої педагогічної освіти України у 1960–1970 роки. Зроблена спроба актуалізувати подвижницьку діяльність колишніх колоністів і комунарів – вихованців А. Макаренка на освітянському полі.

Урядом республіки було прийнято рішення об'єднати з 1 вересня 1960 року Харківський та Одеський педагогічні інститути іноземних мов з відповідними державними університетами. При цьому, всі приміщення Одеського педагогічного інституту іноземних мов передавалися Одеському державному університету, а Харківського педагогічного інституту іноземних мов – Харківському державному університету. Уряд прийняв також рішення про передачу Одеському державному університету контингенту студентів і професорсько-викладацького складу філологічного факультету Одеського державного педагогічного інституту імені К. Ушинського. Водночас, надавалась можливість студентам четвертих-п'ятих курсів завершити курс навчання за діючими навчальними планами педагогічних інститутів¹.

У 60-ті роки особливо виразно актуалізувалися проблеми, пов'язані з підготовкою учителів початкових класів. І це цілком закономірно. Адже ніхто не буде заперечувати, що саме від професіоналізму учителів I-IV класів у значній мірі залежить те, якими людьми виростуть ті, хто вперше переступає поріг школи. Саме учитель молодших класів вперше відкриває учням горизонти науки, допомагає їм запалити інтерес до знань, прищепити практичні навички – як конкретно може прислужитись вивчене, виховує активність і самостійність, навчає шестирічних вихованців добру, красі, бути громадянами, допомагає кожній дитині побудувати свій світ. Незалежно, яку професію у майбутньому отримає вихованець початкової школи – космонавт, зварювальник, слюсар, скульптор, учений чи учитель, кожен з почуттям великої вдячності згадає своїх перших учителів. Автор даної статті у біобібліографічному покажчику до 50-річчя науково – педагогічної діяльності в НПУ імені М. Драгоманова з цього приводу свідчить: «Я пишаюся своїми учителями – подвижниками освітянської праці. Без перебільшення можу сказати, що мої шкільні учителі, – найкращі люди, яких народила наша земля. І хоча я трохи шкодую, що не завжди був «сразковим» учнем, з глибоким запевненням стверджую – мої наставники були справжніми дидактами і вихователями; вони навчили мене не тільки виразно читати і грамотно писати, хоча і це надзвичайно важливо, вони навчили мене головного – думати, мислити, аналізувати. Вони проклали дорогу мого життя»².

Зважаючи на пріоритетну значимість професії учителя I-IV класів, уряд Української РСР прийняв рішення комплектувати початкові школи республіки учителями, що мають вищу педагогічну освіту. З цією метою відкривалась розгалужена мережа денних, вечірніх і заочних факультетів. Зокрема: а) денних – в Дрогобицькому, Криворізькому, Кам'янець-Подільському та Уманському педагогічних інститутах з 1 вересня 1960 року; б) вечірніх – в Запорізькому, Одеському, Сталінському, та Харківському педагогічних інститутах з 1 вересня 1960 року; в) заочних – в Бердянському, Кіровоградському, Луцькому, Рівненському, Станіславському та Київському педагогічних інститутах з 1 вересня 1960 року. Таким чином, починаючи з вересня 1960 року, в рес-

публіці розпочали підготовку учителів початкових класів з вищою педагогічною освітою 14 педагогічних інститутів, в тому числі – 4 – денної форми навчання, 4 – вечірньої, та 6 – заочної³.

1960-ті роки – це період, коли на наш погляд, світова цивілізація по-особливому зрозуміла провідну роль виховання, починаючи з дітей дошкільного віку, ключове значення дошкілья та його стартові можливості у формуванні всебічно розвиненої особистості. Враховуючи актуальність проблеми, а також з метою якісної підготовки працівників дошкільних установ, уряд республіки прийняв рішення відкрити з 1 вересня 1960 року вечірні факультети дошкільного виховання в Запорізькому і Сталінському педагогічних інститутах.

У контексті сказаного, доцільно актуалізувати ідею українського педагога і подвижника А. Макаренка, який із 51-го року життя присвятив 32 роки надскладній професії педагога: 16 років працював у заводській школі й 16 років з безпритульними. Він стверджував, що успіх виховання людини визначається в молодшому віці до 5 років. Педагог із світовим ім'ям неодноразово зазначав, що якщо до п'яти років дитина не отримає належного виховання – пізніше вихователям доведеться займатися перевихованням⁴. А. Макаренко як один із найавторитетніших на європейському просторі спеціалістів з проблем перевиховання безпритульних підлітків не тільки теоретично обґрунтував поняття «перевиховання», а й практично впродовж 16-ти років, нерідко у великих муках доводив цю теорему.

Проведений експеримент, в якому брало участь понад три тисячі безпритульних підлітків, тих у кого ніколи не було дитинства, завершився на користь Майстра. Своїм педагогічним подвигом А. Макаренко, як ніхто із педагогів його доби, підняв престиж учительської професії, а також актуалізував процес якісної підготовки майбутніх педагогів учительських інститутів, інших закладів з підготовки учителів. Про валідність методик з проблем перевиховання безпритульних підлітків свідчать кінцеві результати подвижницької педагогічної праці А. Макаренка. Його педагогіку визнав увесь світ. За п'ять років існування Трудкомуни ім. Ф. Держинського останню відвідали 214 делегацій: СРСР, Німеччини, Франції, Англії, Південної Америки, Іспанії, Чехословаччини, Бельгії, Польщі, Галичини, Швеції, Угорщини, Китаю, Індокитаю, Голландії, Норвегії, Австралії, Філіппін, Єгипту, Естонії⁵. Серед вихованців А. Макаренка Герой Радянського Союзу А. Рубан, який здійснив 860 бойових вильотів у роки Другої світової війни (1939–1945 рр.), М. Величко – повний кавалер солдатського ордена «Слава», а також у повоєнні роки удостоєний високого звання Героя Соціалістичної Праці, С. Калабалін – Заслужений учитель Російської Федерації (за «Педагогічною поемою» Карабанов – про якого у графі «Причина перебування в колонії» А. Макаренко записав «Уголовный бандитизм». «Вооружённый грабёж»). Автор статті, працюючи з майбутніми учителями – студентами історичного факультету НПУ імені М. Драгоманова, інших факультетів неодноразово переконувався, що особистість С. Карабанова сприймається студента-

ми як особливо колоритна та досить цікава. І тому закономірно, що більшість майбутніх учителів історії та суспільствознавства як у 1960-х так і у 2020 роках рецензують і нерідко пишуть анотації на трилогії Фріди Вигдорової «Дорога в життя», «Это мой дом», «Черниговка», які присвячені також і його дружині-колишній колоністці Г. Калабаліній – Заслуженій учительці Російської Федерації. Біографія С. Карабанова спонукає студентів історичного факультету до більш глибокого пізнання його постаті, пошуку маловідомих фактів про участь С. Калабаліна у Другій світовій війні. Стало відомо, наприклад, хоча довго про це не дозволялося розповідати, що радянська контррозвідка доручила С. Калабаліну під виглядом військовополоненого ввійти в довір'я до нацистів і погодитись на навчання у німецькій школі розвідників. «Завербований» Калабалін проявляв особливу старанність і після закінчення навчання його як резидента засилають у Радянський Союз. Довгий час Семен Опанасович передавав у Німеччину дезінформацію. Коли нацисти його запідозрили у «зраді» С. Калабалін перейшов працювати у розвідку. За героїзм і мужність, проявлені майором Семеном Калабаліним, його було нагороджено орденом Вітчизняної війни першого ступеня⁶. У 1960–1970-і роки особливо позитивне враження на майбутніх учителів справляла також неординарна постать колоністки, а потім комунарки Ольги Костянтинівни Паскаль (молодшої сестри дружини уже згаданого С. Калабаліна). Закінчивши у 1932 році робітфак, а потім літературне відділення дефектологічного факультету Ленінградського педагогічного інституту, Ольга Костянтинівна двадцять шість років виховувала дітей з тяжкими долями, працювала директором і заступником директора школи, брала активну участь у громадській роботі, зокрема була членом макаренківської секції республіканського Педагогічного товариства. Як небайдуха громадська діячка і педагог неодноразово включалась у роботу історико-педагогічного факультету Київського державного педагогічного інституту ім. О. Горького, брала участь у роботі студентських наукових конференцій, педагогічного клубу, консультувала майбутніх учителів з проблем, пов'язаних з діяльністю колонії імені М. Горького і комуні ім. Ф. Дзержинського. Автор статті завжди брав участь у таких заходах, неодноразово слухав розповіді Ольги Костянтинівни про маловідомі, або ж взагалі не описані факти із життя колоністів і комунарів, сім'ї Каалабаліних, самого А. Макаренка і Г. Салько, про роботу заводу по випуску фотоапаратів марки ФЭД тощо. Аналізуючи зміст педагогічних праць А. Макаренка, зокрема «Педагогічної поеми», майбутні учителі завжди проявляли і проявляють особливий інтерес до біографії і досить складної долі племінниці А. Макаренка Олімпіади Віталіївни – дочки рідного брата Віталія Макаренка, що перебував в еміграції з 1920-х років і до останніх днів свого життя. Олімпіада хоч і проживала в сім'ї А. Макаренка, однак у 1928–1935 рр. навчалась у комуні, брала активну участь у суспільно-корисній праці. Пізніше вона поступила в Харківський педагогічний інститут іноземних мов, але навчання перервала війна. В 1970-і роки нам довелося спілкува-

тися з О. Макаренко, яка у той час завідувала читальним залом наукового архіву Академії педагогічних наук СРСР (до слова: чоловік Олімпіади Віталіївни – відомий поет Сергій Васи́льєв. Дочка – Катерина Васи́льєва – заслужена артистка Російської Федерації, син Антон Васи́льєв – режисер. Онука Катерина і онук Антон так і не зустрілися ніколи із своїм дідусем – Віталієм Семеновичем Макаренко. На жаль!)⁷. Роздуми автора статті будуть значно збіднілими, якщо не буде сказане ще про одного вихованця колишнього комунара Леоніда Вацлавовича Конісеви́ча. Він автор книги про комуну імені Дзержинського: «Большая семья» і «Нас воспитал Макаренко. Записки комунара». Як і до інших колоністів і комунарів до Леоніда Вацлавовича доля незавжди була привітною, а життєва стежина не засіяна трояндами. Англія, Бельгія, Голландія, Італія, Греція, Туреччина, Іспанія, Курильські острови, Камчатка – далеко не повний маршрут його складної біографії. У 1954 році Л. Конісеви́ч повертається на українську землю: працює вихователем Мотовилівського дитячого будинку недалеко від м. Васи́лькова Київської області, а з 1955 року призначається начальником піонерського табору «Алмазний» під Києвом (про цей період життя Л. Конісеви́ча розповідається в документальному кінофільмі «Сегодня с Макаренко»). Наприкінці 1960–1970-х роках автору статті випала нагода тісно співпрацювати з Л. Конісеви́чем, саме як з начальником оздоровчого дитячого комплексу «Алмазний». Доречно нагадати, що у 1960–1970-х роках навчальні плани історико-педагогічного факультету КДПІ ім. М. Горького передбачали досить тривалу двохмісячну літню педагогічну практику студентів у піонерських таборах. Автор статті, як методист з педпрактики багаторазово спілкувався з Л. Конісеви́чем, спільно розробляли і обговорювали сценарії різноманітних виховних заходів, організовували зустрічі з учасниками Другої світової війни, ветеранами педагогічної праці. Леонід Вацлавович за своїм духом, складом душі природжений педагог. Змістовні, глибоко насичені власним фактографічним матеріалом бесіди завжди викликали інтерес у студентів 70-х років ХХ століття – майбутніх учителів історії і суспільствознавства та методистів з виховної роботи. Запам'яталися спогади колишнього вихованця А. Макаренка, як безпосереднього учасника боїв проти Японії, за взяття Курильських островів. За участь у цій операції він нагороджений медаллю «За перемогу над Японією»⁸. Леонід Вацлавович брав участь у різноманітних заходах, пов'язаних з виховною системою та практикою А. Макаренка і на інших факультетах.

Уважний читач, хочеться надіятися, ознайомившись із короткими оповідями, окремими епізодами із біографій колишніх колоністів і комунарів усвідомлює, що пройдений безпригупльними підлітками тернистий шлях, подвижницька педагогічна діяльність багатьох із них – дієвий приклад у підготовці студентів до учительської професії, актуалізує значимість педагогічної праці, а також вічно людських цінностей – співчуття, віри в людину, чесності, скромності, гуманно-го ставлення до оточуючих, правдивості, ширості, терпимості тощо.

1960–1970-ті роки – це період, коли в загальноосвітніх школах Української РСР посилено пропагувалось і реалізувалось професійне навчання, тобто навчання професіям, пов'язаним з фізичною працею. Аналіз періодики тієї доби виразно показує, що педагогічні журнали, а також газети і засоби масової інформації всіляко заохочували випускників восьмих і десятих класів оволодівати виробничими професіями – малярів, слюсарів, трактористів, операторів машинного доїння, схвалювалася ініціатива випускників, у тому числі і тих хто закінчував восьмирічну школу, працювати усім класом в агропромисловому секторі, на заводах і фабриках, навчатися у професійно-технічних училищах, зокрема у тих, що створювали умови для здобуття середньої освіти та виробничої спеціальності. У цей час особлива увага приділялась встановленню тісного взаємозв'язку органів народної освіти, загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних училищ, трудових колективів і громадськості. Про це свідчить, наприклад, досвід Меденицької середньої школи і середнього профтехучилища №72 Дрогобицького району Львівської області: підвищилась ефективність учбово-виховного процесу, помітно зросла суспільна активність вихованців. За час 1975–1985 рр. кількість випускників школи, які виявили бажання навчатися в ПТУ, збільшилась у 8 разів, 20 випускників училища відзначені держаними нагородами, 38 обрані депутатами місцевих рад. Проводились зльоти відмінників навчання та праці, свята професійно-технічної освіти, наукові конференції, виставки технічної творчості, образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва, зустрічі з молоддю зарубіжних країн тощо⁹.

Водночас, перспективи переходу до принципово нових технологічних систем, до освоєння техніки на рівні кращих європейських стандартів, вимагали підвищення рівня підготовки робітничих кадрів у системі профтехосвіти. У цьому зв'язку важливе значення мали документи прийняті Урядом Української РСР у 60-х роках ХХ століття. Зокрема, для підготовки керівників виробничого навчання (інженерів-педагогів по холодній обробці металів, електротехніці, машинознавству, агрономів-педагогів, механізаторів-педагогів та інших спеціалістів) відкрились з 1 вересня 1960 року: а) інженерно-педагогічні факультети в Донецькому політехнічному і Харківському політехнічному інститутах. Набір студентів на ці факультети в 1960 році становив 150 чоловік, у тому числі до Донецького політехнічного інституту – 100 чоловік, до Харківського політехнічного інституту – 50 студентів. Крім того, Рада Міністрів республіки прийняла рішення передати з 1 вересня 1960 року інженерно-педагогічні факультети Київського і Дрогобицького педагогічних інститутів відповідно Київському та Львівському політехнічним інститутам; б) відкривались агропедагогічні факультети в Полтавському та Уманському сільськогосподарських інститутах. Набір студентів на кожний з цих факультетів у 1960 році встановлювався у кількості 50 чоловік¹⁰.

Оцінюючи позитивно ініціативи урядовців республіки по створенню факультетів інженерно-педагогічного профілю у за-

кладах вищої педагогічної освіти, а також розроблені заходи щодо орієнтації випускників загальноосвітніх шкіл та отримання професій у сфері матеріального виробництва, слід звернути увагу й на те що на пострадянському просторі, в тому числі і в Україні у 60–70-х роках минулого століття ідея залучення молоді у сферу матеріального виробництва набула, на наш погляд, дещо гіпертрофованого характеру та перебільшеної уваги суспільства. Як наслідок – знецінювання інтелектуальної діяльності у духовній сфері, яке в кінцевому рахунку закріпилось у матеріальній і, на жаль, у 2020 роках, зазнало ще більш серйозних перекосів. Адже українське суспільство сьогодні все більше і більше абсолютизує матеріальне, забуваючи, що від духовності нації залежить подальший розвиток.

Прикро, що в Україні ще не навчилися засвоювати уроки минулого. Адже ставлення урядовців до інтелектуальної діяльності українців сьогодні багато в чому, якщо не копія радянської доби то репродукція абсолютна. Сказане, в першу чергу, стосується вищої педагогічної освіти. За останні роки змінилось багато урядів і жоден із них не товаришував з педагогікою. Педагогіка, як базова наука не є в першій шерензі дисциплін навіть у закладах вищої педагогічної освіти (це тема для окремого дослідження). Прийняті за останні роки освітянські закони не гірші ніж у Європі, а за деякими позиціями навіть якісніші. Однак справа не тільки в якості законодавчої бази. На це ще у XV столітті звернув увагу відомий мандрівник Марко Поло, який писав, що якщо людина приїздить у чужу країну, то не слід запитувати, які там закони – якісні чи не дуже. Треба, – каже мандрівник, – запитувати виконуються ці закони чи не виконуються. Думається, що цей мудрець писав правду. Насправді довільна імплементація освітянських законів, зокрема «Про вищу освіту» (2014 р.), привела до хаосу у системі підготовки майбутніх учителів: навчальні плани педагогічних університетів слабо зорієнтовані на психолого-педагогічну підготовку учителів, руйнуються науково-педагогічні школи, які створювалися десятиліттями, праця професорів, доцентів, старших викладачів, на жаль, не знаходить належної оцінки, старші досвідчені викладачі поступово залишають свою Alma Mater, а про тих хто прийде їм на зміну – навряд чи хтось дуже турбується.

На думку автора матеріалу, педагогічна освіта в Україні, зокрема вища, потребує серйозного зовнішнього хірургічного втручання, а також інвентаризації класичного фонду педагогічних ідей. Автор дослідження переконаний, що майбутню систему підготовки педагогів в Україні можна сконструювати, враховуючи досвід минулого і сучасну педагогічну практику. Є надія, що читач приєднається до авторської позиції – більшість педагогічних ідей знаходяться в історії педагогіки.

Примітки:

1. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 6, спр. 3103. П-9/12-3.
2. Професор Іван Іванович Шкурко: біобібліографічний покажчик до 50-річчя науково-педагогічної діяльності в НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. С. 12.

3. ЦДАГО України, ф.1, оп. 6, спр. 3103. П-9/12-3.
4. Ничкало Н. Г. Взаимодействие общеобразовательной школы и среднего профтехучилища // Советская педагогика. 1985. № 9. С. 78.
5. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 6, спр. 3103. П-9/12-3.
6. Лысенко П. Г. Судьбы воспитанников А. С. Макаренко. Документально-биографические очерки. Полтава: ОГОИ «Полтавский литератор». 1994. С. 50.
7. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 6, спр. 3103. П-9/12-3.
8. Лысенко П. Г. Названа праця. С. 51.
9. Ничкало Н. Г. Взаимодействие общеобразовательной школы... С. 78.
10. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 6, спр. 3103. П-9/12-3. 17.V-1960 р.

На основани виявлених архивних документів, показано реорганізацію і упорядочення системи підготовки учителів для общеобразовательних шкіл. Раскрыто педагогическую компоненту, як важну частину вихованців А. Макаренка, показан вклад колишніх колоністів і комунарів в професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів. Подан критический аналіз стану педагогічного освіти в Україні в кінці ХХ – другого десятиліття ХХІ століття.

Ключевые слова: реорганізація, навчальні плани, учитель, вище педагогічне освітання, професійне навчання, перевиховання, майбутній учитель, педагогічний інститут, уроки минулого.

Отримано 15.08.2021 р.

УДК 069:[94:378.4(477.43-21)КПНУ

Ірина Паур
м. Кам'янець-Подільський

МУЗЕЙ ІСТОРІЇ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

У статті розглядається Музей історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка як освітній простір. Увагу зацентровано на сприятливе середовище музею для професійної адаптації першокурсників університету. Проаналізовано можливість формування фахових компетентностей здобувачів вищої освіти художніх спеціальностей у просторі музею, зокрема під час вивчення дисципліни «Основи музейної справи» та проходження навчальної музейної практики на базі Музею історії.

Ключові слова: Музей історії університету, здобувачі вищої освіти, музейна педагогіка, навчальна музейна практика, фокус-група.

На усіх етапах історичного розвитку українського суспільства інтелектуальний, духовний, творчий розвиток особистості забезпечували університети, а університетські музеї ставали їх культурно-освітніми центрами. У вересні 2020 р. Верховна Рада України прийняла Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо забезпечення діяльності музеїв закладів вищої освіти», який визначає статус музеїв закладів вищої освіти, захищає права їх працівників і створює умови для належного захисту музейних колекцій та розвитку музейної справи,

а також уніфікує термінологію в Законах України «Про вищу освіту» та «Про музеї та музейну справу»¹. З прийняттям закону заклади освіти отримали можливість планувати розвиток своїх музеїв, перетворювати їх на візитівки та успішній освітній і публічний простір, як це відбувається скрізь у світі.

Окрім аспекти зазначеної проблеми розглядалися у працях сучасних українських науковців: місце університету і його музею в культурному просторі міста у праці С. Муравської², вивчення ефектів музейно-педагогічної підготовки бакалаврів розкрито в розвідках О. Бондарець (у процесі аналізу освітніх моделей музею та специфіки освітньої діяльності), І. Мельничука (під час вивчення особливостей фахової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін), Ю. Павленко (у ході вивчення музейно-педагогічної складової у структурі підготовки майбутніх учителів початкової школи), Ф. Рябчикової (у процесі дослідження особливостей становлення музейної педагогіки як наукової дисципліни), музейна педагогіка у системі підготовки бакалаврів на рівні педагогічного коледжу – О. Караманов, О. Сурмач, А. Шухалович³. Однак, кожен з авторів розглядав музейний простір, спираючись на власний досвід музейно-педагогічної діяльності.

Музей історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (далі – Музей історії університету) було урочисто відкрито 24 лютого 1971 р. під час святкування 50-річчя з дня заснування закладу. Створенню музею передувало накопичення значної кількості історичних фактів, документів, різноманітних видань, рукописів, фотосвітлини, пов'язаних з його історією, що потребували систематизації та подальшого вивчення⁴. Сьогодні Музей історії університету є невід'ємною складовою у системі освітньої, наукової та виховної роботи закладу освіти. В першу чергу слід відмітити вплив музейного середовища на професійну адаптацію першокурсників. Зокрема, у перші дні освітнього процесу для студентів перших курсів на базі музею проводиться лекція-екскурсія – «Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка: перші сто років поступу». Споглядаючи стенди («Кам'янець-Подільський державний український університет» (1918–1920), «Кам'янець-Подільський інститут народної освіти» (1921–1930), «Кам'янець-Подільський інститут соціального виховання» (1930–1933), «Кам'янець-Подільський педагогічний інститут» (1933–1935), «Кам'янець-Подільський учительський інститут» (1939–1948), «Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут» (1948–1997), «Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет» (1997–2003), «Кам'янець-Подільський державний університет» (2003–2008), «Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка» (2008–2018), «Культурне життя університету», «Спортивне життя», «Ректорський корпус», «Технічні засоби навчання») ⁵ й експонати, що відображають історію закладу освіти, першокурсники усвідомлюють особливості обраної професії та університету, в якому будуть навчатися.

У програмі підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 023 Образотворче мистецтво декоративне мистецтво, реставрація передбачено вивчення дисципліни «Основи музейної справи». Одна з тем курсу – «Музей як освітній простір», передбачає ознайомлення здобувачів вищої освіти з поняттям музейної педагогіки, STEAM-освіти у просторі музею, загальними характеристиками та формами культурно-освітньої діяльності сучасного музею. На практичному занятті передбачено розгляд теорій навчання Г. Гарднера, Дж. Гейна, А. Маслоу, Д. Колба. Для розуміння практичного втілення зазначених теорій у просторі музею, студентам пропонується визначити власні домінуючі здібності відповідно до характеристики типів Девіда Колба та описати методiku втілення одного із стилів навчання автора в експозицію Музею історії. Як метод Д. Колба можна застосувати в музеї описано в книзі нідерландських авторів Е. Гохстрат і А. Гейн «Теорія навчання Девіда Колба в музеї: Мрійник, Мислитель, Прагматик, Діяч». Автори книги адаптували складну теорію Колба до рівня щоденної музейної практики та додали практичні поради музейним працівникам, реставраторам і педагогам щодо розроблення експозиції та програм з урахуванням різних стилів навчання і вподобань⁶.

Помітне місце в системі підготовки фахівців художніх спеціальностей у закладах вищої освіти займає навчальна музейна практика. Вона є складовою частиною освітнього процесу та поглиблює набуті знання з дисципліни «Основи музейної справи». Предметом практичної підготовки є основи музеєзнавства (музейної справи), структура й форми роботи різних відділів музею, а також принципи й правила оформлення виставок і експозицій.

Керівник практики від Музею історії університету проводять зі здобувачами вищої освіти бесіду щодо історії музею, етапів його розвитку, досягнень та сучасного стану функціонування. Знайомить з правилами роботи у музеї, проводить ознайомчу експозицію з базою практики, її структурою, діючою системою управління та функціонування. Також учасники освітнього процесу знайомляться з поняттями: музейний предмет, музейний фонд, музейна колекція, музейне зібрання; концепцією комплектування фондів, етапами обліку, експертизою цінності музейних експонатів, методами каталогізації музейних предметів, основними видами обладнання фондосховища та особливостями зберігання музейних предметів у фондах та експозиції.

Навички й уміння для самостійного розв'язання виробничих, наукових та організаційних цілей у музейній установі передбачають індивідуальні завдання. Їх виконання дозволяє активізувати діяльність студентів, розширити їхній світогляд, підвищити ініціативність і цілеспрямованість під час проходження практики. У Музеї історії університету учасники освітнього процесу отримують такі завдання індивідуального характеру:

1. Здійснити облік музейних фондів: реєстрація музейних предметів у книзі надходжень основного фонду (або книзі надходжень науково-допоміжного фонду, книзі тимчасового зберігання), інвен-

тарній книзі (або спеціальній інвентарній книзі), оформлення науково уніфікованого паспорту на музейний предмет. Це завдання передбачає набуття практичних навичок з обліку музейних експонатів.

2. Розробити Тематико-експозиційний план до визначеної керівником практики експозиції. Учасники освітнього процесу визначають методи побудови експозиції музею бази практики та аналізують етапи створення музейної експозиції: проектування, розробка тематико-експозиційного плану, підбір експонатів із фондосховища, складання пояснювальних текстів, монтаж і компанування стендів, відкриття та фіксування експозиції. Визначають експозиційні прийоми. Передбачається розробка Тематико-експозиційного плану на одну із експозицій бази практики. У ньому надається опис експозиції, визначається її мета та завдання, характеризуються її зміст, теми, підтеми, розділи, а також визначаються музейні комплекси, групи пам'яток і експонати з інвентарними відомостями про них та дані про їхнє місцезнаходження в експозиції. Завершується Тематично-експозиційний план примітками, що містять додаткові відомості та пояснення.

3. Підготувати презентацію на тему: «Інтерактивна музейна експозиція». Практикантам пропонується розробити презентацію, в якій вони повинні запропонувати власні моделі запровадження інтерактиву в експозиційний простір музею.

Під час виконання колективного завдання студентам-практикантам пропонується заповнити музейну анкету, в якій вказати свої враження щодо експозицій Музею історії університету.

Зразок музейної анкети

Особисті дані:

- Стать
- Вік
- Місце проживання
- Скільки осіб відвідали музей разом з Вами?
- Яка причина Ваших відвідин (Особлива експозиція, заради естетичного задоволення, інша причина)?...

Запитання про музей

- Чи задоволені Ви прийомом у музеї? (Так, дуже, посередньо, не зовсім).
- Як Ви оцінюєте музей? Дайте оцінку в балах від 1 до 10.
- Що Ви думаєте про маршрут експозицією та вказівники в музеї? (Все можна легко знайти; мені було важко слідувати за маршрутом; дуже важко було зорієнтуватися).
- Чи Ваші відвідини музею залишають у Вас приємні спогади? (Так; ні; ще не знаю).
- Що було для Вас найнесподіванішим?
- Чи музей надає достатньо інформації про експонати? (Так, дуже добре; достатньо інформації; я не знаю; ні, мало інформації).
- Який, на Вашу думку, рівень якості подання інформації?
- Чи задовольнив Вас асортимент музейної крамниці? Чи Вам чогось бракувало?

- Якщо Ви хочете отримувати наші новини, то вкажіть Ваше ім'я та прізвище, адресу та електронну пошту.

Далі за допомогою методу «фокус-група» (метод збирання інформації найрізноманітніших тематик, сфокусоване групове інтерв'ю, спрямоване на виявлення в учасників їхнього суб'єктивного сприйняття будь-яких предметів чи явищ реальності під час дискусії) вони повинні оцінити переваги та недоліки визначеної музейної експозиції. Даний метод є одним з найбільш ефективних для швидкого отримання правдивої інформації про найрізноманітніші предмети або явища навколишнього світу.

Оцінювання експозиції відбувається за такою схемою:

1. У співбесіді беруть участь усі студенти-практиканти.
2. Учасники попередньо переглядають та аналізують зміст визначеної експозиції.
3. Студенти заповнюють музейну анкету.
4. Учасники анкетування у формі співбесіди діляться враженнями від експозиції за визначеними пунктами.
5. У співбесіді в ролі модератора – керівник практики.

Важливо, щоб усі почували себе комфортно та легко могли ділитися думками. Дуже важливо звертати увагу на невербальні сигнали: в групі завжди є особи, що багато говорять або сором'язливі. Невелика дискусія може позитивно вплинути на співбесіду, однак головне щоб учасники давали власну оцінку експозиції. Надто гарячі дискусії варто дипломатично зупиняти. На основі аналізу музейних анкет та співбесіди практиканти формують звіт.

Окрасою Музею історії університету стали роботи випускників кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва, зокрема С. Пекний розробив дизайн-проект експозицій музею, вітражі на вікна виготовив Р. Дмитрук, портрет Івана Огієнка в образі Митрополита Іларіона написала О. Шпак. Студентки Д. Корній і Н. Банар під час фахової музейної практики розробили дизайн-проект стенду «Університет пишається своїми героями», буклет «Музеї Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка», листівку «Музейний експонат», етикетаж до музейних експонатів.

Отже, Музей історії університету є важливим освітнім, науковим та культурним осередком Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, тут щорічно проводяться групові та індивідуальні екскурсії для студентів та гостей університету, консультації для науковців, які досліджують історію закладу. Він є базою практики для студентів спеціальності 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація. У ньому проводяться різноманітні заходи освітнього та виховного характеру, що сприяють розвитку фахових компетентностей та популяризації наукових, культурних, спортивних досягнень науково-педагогічних, педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти університету та його кращих традицій.

Примітки:

1. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо забезпечення діяльності музеїв закладів вищої освіти: Закон України від 02 вересня 2020. URL: <https://www.rada.gov.ua/news/Novyny/197015.html> (дата звернення: 03.09.2021).
2. Муравська С. Університет і його музеї: місце в культурному і туристичному просторі міста // Місто: історія, культура, суспільство. 2017. № 1(3). С. 110-122.
3. Караманов О., Сурмач О., Шухалович А. Музейна педагогіка в системі підготовки бакалаврів: можливості педагогічного коледжу // Український педагогічний журнал. 2020. № 1. С. 100-107.
4. Копилов С., Паур І. Музей історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: виховання любові до ALMA MATER // Освіта, наука і культура на Поділлі. Зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2018. Т. 25. С. 171.
5. Там само. С. 175.
6. Паур І. Основи музейної справи: навчально-методичний посібник для організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти спеціальності 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація. Кам'янець-Подільський: Видавець Панькова А. С. 2021. С. 68-77. Паур І. Навчальна музейна практика: навчально-методичний посібник для організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти спеціальності 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація. Кам'янець-Подільський: Видавець Панькова А. С. 2021. 136 с.

В статтє рассматривается Музей истории Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко как образовательное пространство. Внимание акцентировано на положительной среде музея для профессиональной адаптации первокурсников университета. Проанализированы возможности формирования профессиональных компетентностей студентов художественных специальностей в пространстве музея, в частности при изучении дисциплины «Основы музейного дела» и во время прохождения практики на базе Музея истории.

Ключевые слова: *Музей истории университета, студенты, музейная педагогика, учебная музейная практика, фокус группа.*

Отримано 24.09.2021 р.

**МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ
«ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА» В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

У статті на основі власного досвіду викладання змістового модуля «Громадянська освіта та методика її викладання» в контексті освітніх компонентів «Методика викладання історії в школі» та «Методика викладання суспільно-гуманітарних дисциплін» для здобувачів вищої освіти історичного факультету КПНУ імені Івана Огієнка висвітлюється авторське бачення суспільно-практичної значущості ключових тематичних блоків та апробованого методичного інструментарію їх викладання.

Ключові слова: методичний інструментарій, громадянська освіта, заклади освіти, громадянськість, медіаграмотність.

Однією з якісних характеристик та водночас критерієм ефективності у контексті суспільно-практичної значущості сучасної системи освіти є її спроможність формувати активного, свідомого й критично мислячого громадянина. В реаліях нашого сьогодення це надзвичайно важливе завдання, адже навіть через 30 років з часу відновлення незалежності України у більшій мірі можна говорити про «ситуативність громадянського суспільства», що виявляє характерні для власне нього якості у найбільш кризові моменти суспільно-політичного розвитку, однак не функціонує на «постійно діючій основі». Причому в контексті історичного розвитку українського суспільства – це результат тривалого підневільного становища народу, внаслідок чого сформувався «комплекс громадянської безпорадності» – зневіра у власних можливостях займати активну життєву позицію, впливати на життя суспільства, своєї громади тощо.

У такій ситуації надзвичайно важливого значення набуває освітня сфера, завдання якої сформувати активне громадянське суспільство шляхом озброєння молоді конструктивною суспільною активністю, поєднаною з глибоким усвідомленням відповідальності за свої дії та вчинки. Проте, відразу ж виникає питання – яким чином досягти визначеної мети?

Найпершим, як на нашу думку, винятково важливим завданням є формування в молоді (учні/студенти) досвіду та навичок життя у демократичному суспільстві, конкретні зразки поведінки, притаманні для такої політичної культури. Складність реалізації цих завдань в умовах наших реалій зумовлена тим, що якщо розвинуті демократії проходили цей шлях упродовж багатьох століть, то українському суспільству потрібно пройти його надзвичайно швидко – в межах декількох поколінь. А це означає, що такого досвіду і прикладів поведінки потрібно навчати в закладах освіти – як загальної середньої, так і вищої.

Тому надзвичайної актуальності набуває викладання в системі гуманітарної освіти курсу «Громадянська освіта», адже саме його викладання (у поєднанні з іншими навчальними дисциплі-

нами гуманітарного напрямку, зокрема історією) передбачає набуття молоддю необхідних знань і досвіду життя в демократичному суспільстві.

У контексті пропонованого переліку затверджених МОН програм, підручників і посібників та визначених у них тематичних блоків, як на нашу думку, найбільшу увагу вчителям/викладачам на заняттях слід звертати на ті блоки, які стосуються соціалізації особистості, демократичних цінностей, механізмів взаємовідносин громадян і держави та сутності сучасного інформаційного простору – і все це обов'язково в історичному контексті (в іншому випадку втрачається механізм формування в учнів/студентів національної свідомості, ідентичності, шанування національної пам'яті, цінності власної самостійної держави!).

Як на наше переконання, у комплексі їх вивчення здатне забезпечити учнівську й студентську молодь цілим рядом компетентностей, серед яких найважливішою вважаємо саме громадянськість. Річ у тім, що вона містить потужний потенціал – громадянські знання, на основі яких в молоді формуються уявлення про форми та конкретні способи участі в різних сферах життя суспільства, а також конкретні практичні вміння і навички, максимально наближені до реалій життя у суспільстві.

Винятково важливим є тематичний блок, який стосується соціалізації особистості. Насамперед на відповідному занятті слід чітко пояснити, що соціалізація – це процес формування соціальних якостей людини як представника певного суспільства, як втілення соціально значимих рис суспільства в конкретній людині через її адаптацію і соціальну активність¹. Під час семінарських занять з курсу «Методика викладання історії в школі» (в контексті змістового модуля «Громадянська освіта та методика її викладання»), відповідаючи на питання найдієвіших і найвпливовіших чинників соціалізації особистості, здобувачі вищої освіти спеціальності «Історія» зазначають найбільше на таких з них, як друзі та однолітки. А це означає, що оточення молоді людини – «друзі – однолітки» має бути свідомим і соціально активним у здоровому конструктивному сенсі, адже саме за таких умов вплив такого оточення матиме позитивний результат.

Цікаво, що надання переваги молоддю фактору «друзі – однолітки» аргументується ними тим, що в такому середовищі відбувається «вільна соціалізація» через «безбар'єрне спілкування», що, за їх словами, не завжди присутнє в сім'ї чи закладі освіти – тут молодь зазначає про «обмежену (не повну/не достатню) соціалізацію», яка, на їх думку, не дозволяє «розкритись особистості». У світі такої системи світосприйняття молоді важливість її соціалізації через посередництво системи освіти набуває вкрай важливого значення, чому і мають допомогти заняття з курсу «Громадянська освіта». Зокрема, молодь має усвідомити, що саме соціалізація окремої молоді людини та молоді як соціальної групи є вирішальною з точки зору важливості формування особистості, її соціальних якостей, світогляду, ціннісних якостей і пріоритетів².

А досягти такого усвідомлення можна шляхом обговорення різного характеру взаємопов'язаних між собою питань і проблем:

комунікація і комунікбельність, солідарність – конкурентність, соціальна мобільність, полікультурність, конфліктність та шляхи її вирішення, стереотипне мислення, дискримінація й упередження та їх вплив на світогляд сучасної молоді тощо.

У контексті тематичного блоку – «Демократичні цінності» надзвичайно важливо донести до учнівської/студентської молоді сутність поняття демократія. В термінологічних словниках й енциклопедіях подано чисельну кількість різних його тлумачень, але як на наш погляд, максимально просто і водночас глибоко суть терміну розкрив свого часу А. Лінкольн: «влада народу, через посередництво самого народу, для народу». Обговорюючи цю формулу на заняттях, обов'язково варто наголошувати на тому, що успішність її життєвої реалізації залежить від кожного громадянина, а саме від його активної участі в житті суспільства через участь у різних сферах життя своєї громади. Молодь має розуміти, що саме від активної підтримки щоденного функціонування цієї формули власне і залежить «здоров'я» громадянського суспільства.

Далі необхідно розкрити структуру та сутність громадянських прав і свобод в умовах демократичного суспільства, зокрема детально ознайомити здобувачів освіти з основними поколіннями прав і свобод громадянина: фундаментальні (право на життя, приватну власність, свобода совісті), політичні (право на свободу об'єднання з іншими громадянами для захисту своїх інтересів і прав, свобода думки і висловлювань, право обирати і бути обраними), соціальні (право на працю та належні їй умови, право на вільне обрання професії та місця проживання, право на житло, охорону здоров'я, освіту, соціальне забезпечення, право на екологічну безпеку) та культурні (заборона дискримінації у користуванні правами і свободами за такими ознаками: стать, національне та соціальне походження, раса, колір шкіри, мова, релігія, політичні та інші переконання; право меншин на збереження своєї культурної самобутності) права і свободи³.

Після цього можна переходити до з'ясування сутності цілого ряду демократичних цінностей: свобода, верховенство права, рівноправність, справедливість, гідність, відповідальність, повага до різноманіття, громадянськість. Причому, значно кращим буде усвідомлення їх сутності за умови активної участі самих здобувачів освіти в аргументації важливості кожного складника. Для цього пропонуємо на заняттях (попередньо сформувавши декілька команд) вибудувати з задалегідь підготовлених карток «ієрархію цінностей» з подальшою аргументацією кожною з команд їх авторського проекту з запропонованою послідовністю цінностей.

Дуже важливо, щоб за результатами обговорення «ієрархії цінностей» у свідомості молоді утвердилося розуміння тісного взаємозв'язку між усіма зазначеними цінностями, який можна сформулювати у вигляді своєрідної формули – «свобода самореалізації в умовах демократичної рівності і соціальної справедливості»⁴. Водночас, важливо наголосити на правильному розумінні та сприйнятті поняття «свобода», яке часто молоддю сприймається

як вседозволеність – «що хочу, те і роблю», не завжди усвідомлюючи, що свобода дій обов'язково передбачає відповідальність за них.

Надзвичайно важливу увагу потрібно приділяти на заняттях також і тому, щоб здобувачі освіти чітко могли відрізнити цінності від інтересів, що надзвичайно актуально для світогляду сучасної молоді, у свідомості якої ці поняття у більшості випадків накладаються одне на одне з переважаючим значенням саме інтересів. Тут важливо розтлумачити, що інтерес постає як усвідомлена потреба в економічному (власність, гроші, інші матеріальні ресурси), політичному (владна посада) та символічному (звання, титул, популярність, репутація) формах капіталу. А цінності визначають смислові, тобто, духовні, орієнтири життя індивідів і соціальних груп⁵. Постійно слід наголосувати, що високий ступінь функціонування громадянського суспільства, його якість є максимальними тоді, коли зазначені цінності обираються й дотримуються громадянами в якості своїх життєвих принципів, переконань й устремлінь, а не під примусом з боку держави, чи від страху зазнати якихось санкцій. Цінності є справжніми тоді, коли у них відчувається внутрішня потреба.

Слід пам'ятати, що саме від правильного розуміння різниці між двома зазначеними поняттями – інтереси та цінності – залежить не лише формування здорового світогляду особистості молодшої людини, а й її подальша життєва позиція, а звідси роль у суспільстві (конструктив/деструктив), державотворчих процесах та власне характер відносин з державою – а звідси – перспективи демократичного розвитку країни. Адже відомо, що демократія успішно функціонує тоді, коли громадяни поділяють її цінності, принципи й ідеали, тобто за умов демократичної культури.

У змісті тематичного блоку, що стосується усвідомлення молоддю механізмів взаємовідносин громадян і держави, досить високу результативність забезпечує організація на заняттях невеличких тренінгів з проблематики, максимально наближеної до реалій життя, наприклад обговорення проблем функціонування певної територіальної громади з розподілом у групі учнів/студентів конкретних ролей і функцій з подальшим їх включенням у певну ситуацію (за словами здобувачів освіти, «розігруючи» експериментальні ситуації реалістичного характеру, вони вчаться «виживати», тобто здобувають необхідний життєвий досвід). Важливим є те, що в контексті такої діяльності молодь наближається до відповіді на питання – як саме особа може впливати на життя громади (суспільства).

Надзвичайно важливим на заняттях з «Громадянської освіти» (і не тільки, це стосується усіх освітніх компонентів, а особливо гуманітарного напрямку) є формування критичного мислення. В умовах сучасного інформаційного суспільства формування цієї компетентності у дуже великій мірі залежить від стану медіаосвіти, завдання якої забезпечити належну медіаграмотність молоді. На наше переконання, саме вона в умовах сьогодення викликів є тією інтелектуальною площиною, що становить собою фундамент сучасної національної безпеки нашої держави.

Головна мета медіаграмотності – розвинути в студентів критичну автономію відносно медіа, сформуванню глибоке усвідомлен-

ня того, що якщо людина підготовлена до сприйняття інформації, здатна повноцінно зрозуміти і критично проаналізувати її – значить вона може протистояти маніпуляційним впливам, дивитися на світ самостійно, приймати власні рішення⁶, а значить – бути впевненою у собі, що є запорукою успіху не лише якоїсь конкретної особистості, але й всього суспільства та держави.

В умовах сучасних викликів інформаційного суспільства, в якому ми живемо, а також зважаючи на труднощі та виклики, які постали перед нашою державою, ключовими завданнями навчання через посередництво системи освіти медіаграмотності сьогодні є, насамперед, формування здорової інформаційної гігієни, зокрема навчити споживати якісний інформаційний продукт і покращити смаки до інформації, сформувані практичні вміння працювати з інформацією (піддавати сумніву весь інформаційний потік, відрізняти інформацію від пропаганди, фейків). Саме у випадку успішної реалізації зазначених завдань можна говорити про підвищення стійкості молоді перед дестабілізуючою силою та масштабністю неправдивої інформації.

У контексті практичної реалізації зазначених завдань на заняттях з «Громадянської освіти» й озброєння учнів/студентів конкретним інструментарієм здійснення критичного аналізу різного характеру і походження медіамеседжів важливо також розкрити сутність ключових понять і термінів: медіаосвіта, медіаграмотність, медіапростір, медіакультура, меседж, маніпуляція, фейк, дезорієнтація, джінса, пропаганда, кіберпростір, медіакілер тощо.

Далі важливо ознайомити студентів з існуючими маніпулятивними технологіями, що активно використовуються сьогодні: дезінформація, техніка «сендвіча», міфи, покликання на анонімний авторитет, емоційний резонанс, свідоме замовчування небажаних фактів, підміна понять, маніпуляція цифрами, висмикування із контексту, використання «експертів» тощо (найкраще для цього використовувати презентаційну методику навчання, а також підбір відповідних відеоматеріалів). Причому вчителям/викладачам слід пам'ятати, що медіаграмотність це не процес автоматичного опанування новими технологіями, а швидше потужний і дієвий засіб допомоги учасникам освітнього процесу, які живуть у світі, що залежить від технологій, це засіб відновлення тієї сили, яку колись особистості надавала традиційна грамотність⁷.

Після розкриття змісту та специфіки різноманітних маніпулятивних технологій слід детально зупинитися на роз'ясненні сутності способів протидії інформаційній маніпуляції й пропаганді, зокрема наголосити, що одним з найефективніших методів є вироблення звички постійно ставити питання до всього, що ми бачимо, читаємо, чуємо. В цьому контексті важливо пояснити здобувачам освіти перелік дуже простих правил критичного сприйняття інформації, з допомогою яких шляхом аналізу можна декодувати будь-які медіамеседжі: не вір заголовку; не вір всякому джерелу (важлива новина дублюється багатьма джерелами інформації); не довіряй невідомим «експертам»; завжди перевіряй дату інфор-

маційного повідомлення. Все це у комплексі сприятиме виробленню в учнів автоматичної навички «включати мізки» щодо сучасного інформаційного різноманіття та однозначно підвищить суспільну стійкість перед дестабілізуючою силою неправдивої інформації. Для унаочнення важливості набуття досвіду критичного аналізу інформації досить цікавим є демонстрація невеличкого відеоролику «Медіаграмотність – must have сучасного українця».

Для покращення засвоєння матеріалу можна запропонувати здобувачам освіти проаналізувати декілька версій однієї і тієї ж події, висвітленої у різних засобах масової інформації, після чого учні/студенти можуть спробувати самостійно підготувати «репортаж» про певну подію (для цього береться якась одна подія, яку висвітлюють різні групи учнів/студентів). Причому, слід навчати здобувачів освіти акцентувати головну увагу саме на медіамеседжах – контенті, що передає конкретний засіб (медіа), аніж на технологіях або, наприклад, телеканалах, за допомогою яких ці меседжі передаються⁸. Головне – аналіз власне медіамеседжів!

Окрім того, учнівська та студентська молодь за результатами розгляду тематичного блоку з медіаграмотності має усвідомити сутність концепту «усі медіамеседжі – конструкти»⁹, що допомагає зосередити увагу не лише на самому інформаційному повідомленні, але й на тому, хто стоїть за його появою, а також те, яким чином і для чого (для кого) його виготовлено. В результаті формуються знання та цілий ряд навичок, які визначають медіаграмотність особистості, зокрема:

- доступ – мати фізичний доступ до сучасних медіатехнологій та високоякісного контенту та знати, як використовувати ці технології ефективно;
- розуміння – сприймати прості однозначні меседжі, які надходять з медіаджерел, як необхідну передумову для досягнення здатності ставити аналітичні питання стосовно цих меседжів;
- усвідомлення – звертати достатньо уваги, щоб помічати наявність медіамеседжів та їхню роль у нашому житті;
- аналіз – декодувати медіамеседжі з метою критично та самостійно їх осмислювати;
- оцінювання – робити свідомі обґрунтовані судження про цінність або користь медіамеседжів для певних цілей;
- творення – створювати медіамеседжі для різноманітних цілей і використовувати численні медіаформи;
- рефлексія – розмірковувати, яким чином особистий досвід і цінності впливають на реакцію та на створення медіамеседжів, а також оцінювати весь спектр потенційних наслідків вироблення різних медіамеседжів для самого себе та для інших (користь/шкода);
- участь – ініціювати або приєднуватися до спільних заходів, які вживаються як результат використання інтерактивних медіатехнологій (соціальні мережі та ін.)¹⁰.

Отже, в умовах сучасних викликів інформаційного суспільства та конкретних проблем функціонування нашого суспіль-

ства та держави надзвичайно важливого значення набуває викладання курсу «Громадянська освіта» (як в закладах загальної середньої, так і вищої освіти), завдання якої – сприяти формуванню свідомого, активного та критично мислячого громадянина. Успішність досягнення цієї мети залежить від методичного і методологічного інструментарію вчителів/викладачів, з допомогою якого власне і є можливим формування цілого спектру актуальних сьогодні компетентностей, покликаних забезпечити повноцінне функціонування громадянського суспільства.

Примітки:

1. Сівчук П. І. Проблеми соціалізації молоді в умовах соціально-політичних трансформацій // Матеріали Міжнародної науково-технічної конференції «Фундаментальні та прикладні проблеми сучасних технологій» до 100 річчя з дня заснування НАН України та на вшанування пам'яті Івана Пулюя (100 річчя з дня смерті), 22-24 травня 2018. Тернопіль: ТНТУ, 2018. С. 10. URL: http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/25520/2/MNTK_2018_2018_Sivchuk_P_I-Problems_of_youth_socialisation_10-11.pdf
2. Там само.
3. Амельченко Н. Цінності об'єднаної Європи. Київ: ГО «Лабораторія законодавчих ініціатив», 2013. С. 10-11, 34-38. URL: https://parlament.org.ua/upload/docs/European_Values.pdf
4. Там само. С. 33.
5. Там само. С. 3.
6. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: підручник для вчителів / Перекл. з англ. С. Дьома. Київ, 2017. С. 40.
7. Там само. С. 39.
8. Там само. С. 53.
9. Там само. С. 55.
10. Там само. С. 60.

In the article on the basis of own experience of teaching the content module «Civic education and methods of its teaching» in the context of educational components «Methods of teaching history at school and «Methods of teaching social sciences and humanities» for students higher history KPNU I. Ohiienko highlights the author's vision of the socio-practical significance of key thematic blocks and proven methodological tools for their teaching.

Key words: *methodical tools, civic education, educational institutions, citizenship, media literacy.*

Отримано 30.09.2021 р.

ПРОБЛЕМА АКАДЕМІЧНОГО ПЛАГІАТУ В ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ

У статті акцентовано увагу на проблемі плагіату як категорії правової, соціальної та етичної сфери, розмежуванні основних видів плагіату, чинниках, що зумовлюють його виникнення. Наголошено, що плагіатом є використання не ідеї як такої, а того способу, як вона втілена у конкретному творі, у формі його вираження. Виокремлено основні відмінності між плагіатом та авторським правом. Потрактовано поняття академічного плагіату та самоплагіату як форм порушень академічної доброчесності. Звернено увагу на види відповідальності за вчинення академічного плагіату, самоплагіату.

Ключові слова: *плагіат, самоплагіат, академічна доброчесність, авторське право, порушення.*

На сьогодні проблему плагіату досліджують контроверсійно й багатоаспектно, оскільки актуальність цього питання полягає у вкрай негативній статистиці щодо привласнення/запозичення чужих ідей у наукових текстах. Природа виникнення плагіату не обмежена якоюсь однією сферою. Його вияви в літературознавстві, філософії, юриспруденції, економіці, соціології тощо надзвичайно поширені.

Мета нашої статті – розкрити сутність плагіату, виокремити основні його види, з'ясувати основні причини виникнення плагіату та відповідальність за його порушення.

Останнім часом з'являється все більше матеріалів про глибоку кризу академічної доброчесності, свідченням чого є збільшення кількості зафіксованих випадків плагіату, фальсифікації та фабрикації результатів у наукових працях українських учених та освітян.

До основних причин, що зумовлюють виникнення плагіату в наукових працях, В. Бахрушин відносить:

1. Загальну кризу суспільства, яка протягом кількох останніх десятиріч стала більш толерантною до правового нігілізму, корупції, численних порушень законодавства й етичних норм.
2. Відірваність української вищої освіти і науки від світової наукової та освітньої спільноти, потреб суспільства, економіки та ринку праці.
3. Проблеми законодавства (зокрема, дискусії щодо чинного Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (ст. 1.22)).
4. Неузгодженість вимог до закладів вищої освіти, науково-педагогічних працівників і здобувачів освіти з фінансуванням та іншим ресурсним забезпеченням вищої освіти та науки.
5. Відсутність законодавчо встановлених чи загальноприйнятих процедур оцінювання наукових та навчальних робіт на наявність плагіату, фабрикації, фальсифікації й інших порушень академічної доброчесності.

6. Внутрішню мотивацію викладачів і науковців до дотримання принципів академічної доброчесності в умовах низьких зарплат, відсутність необхідної для якісних досліджень матеріальної бази, якісного зовнішнього оцінювання та зовнішнього запиту на результати досліджень.
7. Поява нових технологій, які значно полегшують копіювання чужих робіт, підміну результатів експериментальних та емпіричних досліджень комп'ютерним моделюванням і правдоподібними оцінками, потрібне редагування графічних, відео- та аудіоматеріалів тощо.
8. Практику імітації й фальсифікації наукових досліджень з окремих заполітизованих наук за часів СРСР, яка набула поширення в останні десятиріччя через ігнорування загальноновизнаних в європейських країнах стандартів якості досліджень та значне збільшення питомої ваги досліджень у відповідних напрямках¹.

Зазначені чинники негативно впливають не лише на окрему (наукову чи мистецьку) сферу, а й на суспільство. Сам факт поширення чужого твору, винаходу чи наукової ідеї під своїм ім'ям не лише нівелює досягнення конкретного автора чи винахідника, але і формує в суспільстві відчуття всездозволеності та незахищеності.

У широкому значенні поняття плагіату трактують як: «привласнення авторства на чужий твір науки, літератури, мистецтва або на чуже відкриття, винахід чи раціоналізаторську пропозицію, а також використання в своїх працях чужого твору без посилення на автора»².

Більш вузьке трактування плагіату як одного з видів порушень авторського права і (або) суміжних прав, що дає підстави для захисту таких прав, зокрема й судового, визначено в ст. 50 Закону України «Про авторське право і суміжні права»: «плагіат – оприлюднення (опублікування), повністю або частково, чужого твору під іменем особи, яка не є автором цього твору»³. Дискусійним на сьогодні залишається питання щодо обсягу запозиченого тексту, а також визначення, які саме твори можуть бути об'єктом плагіату, оскільки ця інформація у вищезазначеному Законі не конкретизована. Закон України «Про авторське право і суміжні права» не обмежує можливість неправомірного використання лише тих творів, які були оприлюднені на момент вчинення порушення, відтак об'єктом плагіату може бути як вже розкритий публіці твір, так і ще не оприлюднений.

Г. Улянова розглядає плагіат як «соціальну, етичну та правову категорію» і тлумачить це поняття як «складне соціально-етичне, правове явище у сфері права інтелектуальної власності, що може розглядатися як: порушення авторських прав творця первісного тексту; зловживання правом на свободу творчості особою, що вчиняє плагіат; порушення прав споживачів інтелектуальної, творчої діяльності; порушення публічного правопорядку (інтересів суспільства та держави) – у випадках, коли авторству надається суспільне значення»⁴.

Доречним, на нашу думку, є висновок А. Штефан про те, що «плагіатом є використання не ідеї як такої, а того способу, як вона

втілена у конкретному творі, у формі його вираження. Наукові твори мають здебільшого письмову чи усну форму, однак існуюча у доктрині система елементів форми вираження не в повній мірі кореспондує науковим творам: у них відсутні художні образи, епізоди, оригінальні персонажі, діалоги, які охороняються в художній літературі⁵.

Багатоаспектність підходів до трактування плагіату зумовила низку поглядів та його види. У цьому контексті плагіат розглядають у межах написання кваліфікаційних/наукових праць і трактують як один із видів порушень академічної доброчесності (відповідно до ст. 46 Закону України «Про освіту»: «академічний плагіат – оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та/або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства)⁶. Він може стосуватися всіх типів джерел, зокрема: текстів, рисунків, фрагментів музичних творів, математичних виразів і перетворень, програмних кодів тощо. Джерелами академічного плагіату можуть бути опубліковані і неопубліковані книжки, статті, брошури, патенти, тези, рукописи, вебсайти та інші Інтернет-ресурси, роздаткові матеріали для студентів, роботи інших студентів тощо. Академічний плагіат не варто ототожнювати з порушенням авторського права. Ці порушення мають певну точку перетину, але не є тотожними. Академічний плагіат розглядається як порушення етичних норм академічної спільноти, а порушення авторського права – як правопорушення, відповідальність за яке встановлюється цивільним кодексом.

За даними дослідження «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку» було сформовано види плагіату:

- 1) дослівний плагіат;
- 2) мозаїчний плагіат;
- 3) неадекватне перефразування;
- 4) відсутність посилань на прямі цитати;
- 5) згадування джерела без посилання;
- 6) рерайт;
- 7) поєднання власного та запозиченого тексту без належного цитування джерел;
- 8) копіювання чужої наукової роботи чи декількох робіт та оприлюднення результату під своїм ім'ям;
- 9) списування письмових робіт інших студентів;
- 10) фальсифікація (вигадування тих чи інших, наприклад статистичних, показників із подальшим вказуванням їх як власну роботу);
- 11) реплікація;
- 12) републікація⁷.

У контексті академічної чесності плагіат розглядали А. Мельниченко та Крістіан Фааль (Christian Fahl), які запропонували таке розмежування:

- 1) повний плагіат;

- 2) плагіат-переклад;
- 3) структурний плагіат;
- 4) плагіат, незважаючи на наявність посилань; а також самоплагіат, який «передбачає використання власних попередніх праць автора в іншому контексті, без посилань на те, що такий текст вже був раніше використаний або опублікований»⁸.

Поняття самоплагіату – явище досить розповсюджене. Згідно зі ст. 46 Закону України «Про освіту» самоплагіат – це «оприлюднення (частково або повністю) власних раніше опублікованих наукових результатів як нових наукових результатів»⁹. Практику використання самоплагіату пояснюємо не тільки наміром науковця збільшити кількість публікацій, не докладаючи до цього зусиль, а й цілком закономірним бажанням автора ширше розповсюдити свої ідеї, зробивши їх надбанням якомога більшої кількості людей. Головними причинами необхідності виокремлення самоплагіату як виду порушення академічної доброчесності в країнах Європи та Північної Америки вважають те, що він: знижує довіру суспільства до науки в цілому, а також до наукових результатів окремих осіб та інституцій; призводить до отримання необґрунтованих переваг за фактично невиконану роботу; ці переваги можуть полягати в отриманні додаткового фінансування на проведення досліджень, що фактично не виконувалися, підвищенні наукометричних показників автора тощо; може порушувати авторські та суміжні права інших фізичних і юридичних осіб, зокрема, видавців і співавторів.

Важливим в осмисленні явища плагіату є проблема відповідальності. Чинним законодавством України передбачено різні види відповідальності за цей різновид порушення. Зокрема, для науково-педагогічних працівників передбачено: відмова у присудженні ступеня освітньо-наукового чи освітньо-творчого рівня чи присвоєнні вченого звання; позбавлення присудженого ступеня освітньо-наукового чи освітньо-творчого рівня чи присвоєного вченого звання; відмова в присвоєнні або позбавлення присвоєного педагогічного звання, кваліфікаційної категорії; позбавлення права брати участь у роботі визначених законом органів чи займати визначені законом посади. За порушення академічної доброчесності здобувачі освіти можуть бути притягнені до такої академічної відповідальності: повторне проходження оцінювання (контрольна робота, іспит, залік тощо); повторне проходження відповідного освітнього компонента освітньої програми; відрахування із закладу освіти (крім осіб, які здобувають загальну середню освіту); позбавлення академічної стипендії; позбавлення наданих закладом освіти пільг з оплати навчання⁹.

Одним із негативних чинників використання плагіату – це небажання інших студентів сумлінно виконувати свої завдання через такий же негативний приклад, коли можна – презентувати чужі досягнення як свої. У результаті цього кількість непрофесіоналів невпинно зростає. Саме тому молодь повинна ще зі школи знайомитися з поняттям академічної доброчесності, а перевірка робіт на плагіат повинна стати невід’ємним елементом під час ви-

конання будь-яких домашніх завдань: чи в школі, чи в університеті. На сьогодні існує низка технологічних засобів для виявлення текстових запозичень (кожен із яких має свої переваги і недоліки), але не потрібно забувати про людський чинник.

Погоджуємося з думкою І. Романової, що заклад вищої освіти, який готує майбутніх фахівців, а також науковців, має прищепити студентові розуміння антиморальності плагиаторської діяльності. Формування такого «імунітету» можна здійснювати під час викладання таких дисциплін, як: «Основи наукових досліджень», «Методика наукових досліджень», «Основи наукової діяльності», «Вступ до спеціальності», «Правознавство», «Інтелектуальна власність» тощо. Адже, з огляду на досвід, часто студенти мають приблизне розуміння того, що таке плагиат, а тому можемо говорити про такий його різновид, як несвідоме запозичення чужого результату інтелектуальної діяльності¹⁰.

Важливо, що сьогодні поняття плагиату вийшло за межі суто наукової сфери. Його осмислення у правовому і соціологічному контексті сприяє підвищенню самосвідомості громадян. З'являються нові спектри його вивчення. Орієнтація вищої освіти не на кількісні показники, а на якість освітнього процесу, конкурентоспроможність, корисність для суспільства дасть змогу віднаходити ефективні рішення для боротьби з плагиатом та його видами.

Примітки:

1. Бахрушин В. Академічний плагиат і самоплагиат в науці та вищій освіті: нормативна база і світовий досвід. URL: <http://educationua.org/ua/articles/1128-akademichnij-plagiat-i-samoplaciat-v-nautsi-ta-lishchij-osvitinormativna-baza-i-svitovij-dosvid>.
2. Словник української мови. В 11 т. / за ред. І. К. Білодід, А. А. Бурячок та інші. Київ: Наукова думка, 1973. Т. 4. 840 с.
3. Закон України «Про авторське право та суміжні права». URL: <http://www.zakon.nau.ua/doc/?code=3792-12> (дата звернення: 20.09.2021).
4. Ульянова Г. О. Методологічні проблеми цивільно-правового захисту прав інтелектуальної власності від плагиату: дис. ... д-ра юридичних наук: спец. 12.00.03 «Цивільне право і цивільний процес; сімейне право; міжнародне приватне право». Одеса, 2015. 434 с.
5. Штефан А. Науковий плагиат: співвідношення використання ідеї та форми вираження твору. Теорія і практика інтелектуальної власності. 2016. № 4. С. 68-79.
6. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення : 20.09.2021).
7. Бакіров В. С. Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку. Результати дослідження за проектом №49169. URL: http://fond.sociology.kharkov.ua/images/docs/academ_cult/presentation.pdf (дата звернення: 20.09.2021).
8. Мельниченко А. Прояви академічної нечесності. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету. Міжнарод. благод. фонд «Міжнарод. фонд дослідж. освіт. політика»; за заг. ред.: Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ: Таксон, 2016. С. 107-120.

9. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення : 20.09.2021).
10. Романова І. В. Явище плагіату: історія та сьогодення // Зовнішня торгівля: право, економіка, фінанси. 2012. № 3. С. 267-272.

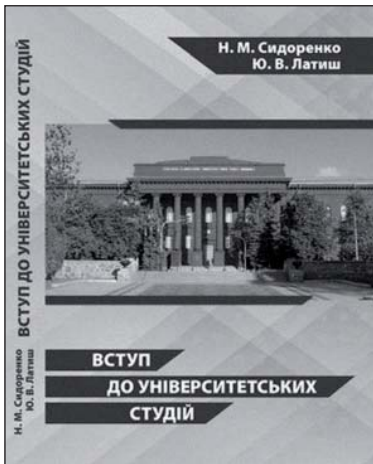
The article focuses on the problem of plagiarism as a category of legal, social and ethical spheres, the distinction between the main types of plagiarism, the factors that determine its occurrence. It is emphasized that plagiarism is the use not of the idea as such, but of the way in which it is embodied in a particular work, in the form of its expression. The main differences between plagiarism and Avor law are highlighted. The concepts of academic plagiarism and self-plagiarism as forms of violations of academic integrity are interpreted. Attention is paid to the types of responsibility for committing academic plagiarism.

Key words: *plagiarism, self-plagiarism, academic integrity, copyright, infringement.*

Отримано 11.10.2021 р.

Марина Кругляк
м. Житомир

**Н. М. Сидоренко, Ю. В. Латиш. Вступ до
університетських студій: навчальний посібник.
Київ: ВПЦ «Київський університет», 2020.**



Пропонована до розгляду праця являє собою навчальний посібник, розрахований на студентів спеціальностей «Журналістика» й «Аудіовізуальне мистецтво та виробництво». Саме цим зумовлена його структура (сім розділів), перші чотири теми (автор – Юрій Латиш) являють собою огляд становлення і розвитку системи вищої освіти у світі загалом та в Україні зокрема, а теми 5–7 (автор – Наталія Сидоренко) присвячені історії заснування та функціонуванню Інституту журналістики. Тим не менш, за змістом посібник цілком може бути використаний викладачами гу-

манітарних спеціальностей, дослідниками історії освіти і науки, світової культури, соціологами.

На перший погляд – перед нами звичайне навчальне видання: є теми, чітко структуровані й логічно виокремлені; запитання та завдання для самоконтролю; список літератури; завдання для самостійної роботи здобувачів вищої освіти; орієнтовні завдання для підсумкового контролю. З книги ми дізнаємося про історичний шлях вищої освіти – від стародавніх часів до сьогодення; детальніше зупинимося на вищій освіті в Україні й розглянемо Київський національний університет імені Тараса Шевченка як провідний центр вищої освіти в Україні; звернемо увагу на права та обов'язки студентів в історичній ретроспективі. Однак окремі розділи книги все ж наближають її до монографії.

У першій темі «Університетська освіта і традиція» розглянуто становлення системи освіти в Єгипті, Месопотамії, Індії і Китаї, здійснено порівняння двох систем виховання у Греції –

спартанської та афінської, показано особливості розвитку освіти в Стародавньому Римі. Надзвичайно цікавим є розгляд питання про середньовічні університети, зокрема проаналізовано позитивні й негативні сторони Болонської та Паризької університетських моделей. Погоджуємося із висновками автора про те, що «середньовічний (докласичний) університет виник і поширився в Європі як привілейована корпорація студентів та викладачів, наділена своїми правами від вищої світської та духовної влади» (с. 28). Прикметно, що автор детально розглядає модель німецького класичного університету (п. 1.3), що базувався на т. зв. «гумбольдтівській формулі»: «Не викладач для учня, а обидва вони – для науки» (с. 34). Вельми цікавим є пункт 1.4 «Університети США». Виявляється, що принцип виборності навчальних дисциплін, існування інституту рад піклувальників, оплата за навчання продуктами, спільне навчання чоловіків і жінок, сильні позиції бізнесу й залежність освітнього процесу від бізнесменів, – були характерними рисами американської моделі університетів, яка сформувалася на початку ХХ ст. Доречним є визначення головної особливості навчання в американських вишах – це надання можливості студентам самостійно складати свій навчальний план і відвідувати заняття за власним вибором у зручний час; навчання є вкрай індивідуалізованим та студентоцентричним.

На нашу думку, найбільш цінним у посібнику є пункт 1.5 «Глобальні тенденції розвитку університетів у сучасному світі». «Ідеї, що становили зміст класичного університету, домінували у вищій школі аж до 1960-х рр., коли новий масовий характер навчальних закладів, властивий постіндустріальному суспільству, поставив перед університетом чергові завдання та серйозно змінив його обличчя, трансформація якого триває до сьогодні», – пише Юрій Латиш (с. 53). Йдеться про перехід до посткласичного університету (університету «третього покоління»), що припадає на 1950–1960-ті рр., коли кількість студентів почала зростати в геометричній прогресії. Наприкінці 1980-х рр. у розвинених країнах студенти становили 2,5% сукупного населення. Освіта стає престижною по всьому світу: «Отримання вищої освіти було найкращим способом забезпечити вищий прибуток і соціальний статус» (с. 53). Надзвичайно актуальними є міркування автора про сучасний масовий університет «третього покоління» (с. 54), що за характером свого управління нагадує «скоріше велику бізнес-корпорацію»; його характерними ознаками є: міждисциплінарність досліджень і розробок; високий рівень гнучкості й адаптації до нових технологічних викликів; тісна взаємодія з бізнес-структурами та реальним сектором економіки; розвиток малого інноваційного підприємництва в межах університету; інтернаціоналізація наукової діяльності та формування міжнародних дослідницьких колективів; проведення стажувань у закордонних наукових центрах; публікація результатів досліджень у міжнародних виданнях. Однак, попри безумовні позитивні тенденції в розвитку вищої освіти, є й виклики, й головними з них є

комерціалізація та корпоратизація університетів, коли «навчальні заклади перетворюються із виробників громадських благ на постачальників приватних» (с. 55). Відбувається т. зв. «макдональдизація вищої освіти» (с. 56), коли «бідність і соціальне становище залишаються головними перешкодами на шляху до вищої освіти» (с. 61). Історик аналізує особливості функціонування системи вищої освіти в США, Великобританії, Японії, Китаї, Бразилії, Індії, Кенії; наголошує на проблемах гуманітарних факультетів; віддаленості дослідницької діяльності від поточних соціальних проблем; «інфляції дипломів» (Р. Коллінз), коли вища освіта втрачає функцію гарантування успішного працевлаштування й заможного життя; зростанні університетської бюрократії.

Не менш значущим є пункт 2.4 «Шляхи реформування вищої освіти та проблеми інтеграції українських університетів до Європейського простору вищої освіти». Автор наголошує на труднощах системи вищої освіти часів незалежності, називає (услід за Ярославом Грицаком) університети «бейбі-ситтерами», адже вони рятують молодь від небезпеки вулиці, виконують функцію амортизації безробіття, приховують проблему «зайвих людей»; наголошує на часто формальному характері освітнього процесу, низькій оплаті праці викладачів і мізерних стипендіях, звертає увагу на толерування плагиату у курсових і дипломних роботах, списування на іспитах тощо; застерігає від скорочення видатків на освіту.

Слід відзначити не лише глибоку ерудицію авторів посібника, однак й обраний ними проблемний виклад матеріалу, використання англомовних джерел й найсучасніших публікацій вітчизняних науковців, насичення тексту посібника влучними цитатами, біографіями видатних особистостей, зокрема перших ректорів КНУ імені Тараса Шевченка. Безперечно, слід відзначити значну увагу до висвітлення повсякденного життя студентства та боротьби жінок за право здобувати вищу освіту.

Тим не менш, до авторів видання в нас є два зауваження. Дуже хотілося б, щоб тема 2 «Вища освіта в Україні» була висвітлена більш детально, з акцентом на історичні традиції перших ЗВО в Україні. Друге – писати імена найвідоміших діячів історії, а не лише їхні ініціали. У такий спосіб студентові буде простіше зорієнтуватися в потоці інформації та краще підготуватися до семінарських занять.

Поява навчального посібника «Вступ до університетських студій» (автори: Н. Сидоренко, Ю. Латиш) є важливою подією в історичній науці, яку не можна не вітати.

Отримано 10.09.2021 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андоверова Анастасія (м. Кам'янець-Подільський), магістр історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Бабінський Дмитро (м. Познань, Республіка Польща), абсолютент університету Адама Міцкевича в Познані та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Баженов Лев (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, академік УАІН.

Білецька Тетяна (м. Хмельницький), кандидат соціологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Боровець Іван (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії, заступник декана історичного факультету з міжнародних зв'язків Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Борчук Степан (м. Івано-Франківськ), доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Верстюк Володимир (м. Кам'янець-Подільський), старший викладач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Ганаба Світлана (м. Хмельницький), доктор філософських наук, професор кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Горбатюк Оксана (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Грузін Кароліна (м. Київ), студентка бакалаврату Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Дрогомирецька Людмила (м. Івано-Франківськ), кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України і методики викладання історії ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Дубінський Володимир (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії, перший проректор Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Завальнюк Олександр (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, академік АНВО.

Ільницький Ігор (м. Калуш), кандидат історичних наук, викладач-методист державного вищого навчального закладу «Калуський політехнічний коледж».

Кальватинська Євгена (м. Дунаївці), учитель історії та правознавства Дунаєвської ЗОШ I-III ступенів № 4 Дунаєвської міської ради.

Камбалова Яніна (м. Київ), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання суспільних дисциплін та гендерної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Коляда Ігор (м. Київ), доктор історичних наук, професор кафедри методики навчання суспільних дисциплін та гендерної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Кравчук Олена (м. Рівне), вчитель історії Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради.

Кругляк Марина (м. Житомир), кандидат історичних наук, доцент кафедри гуманітарних і соціальних наук Державного університету «Житомирська політехніка».

Кучинська Ірина (м. Кам'янець-Подільський), доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Мисан Віктор (м. Рівне), кандидат педагогічних наук, вчитель історії Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради, заслужений учитель України.

Паур Ірина (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва, завідувач музею Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Плахтій Маріанна (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філософських наук, доцент кафедри політології та філософії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Поліщук Світлана (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Степанков Валерій (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, академік УАІН.

Струкевич Олексій (м. Вінниця), доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри філології та гуманітарних наук Комунального закладу вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти».

Шевчук Зореслава (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови, методист вищої категорії навчального відділу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Шендерук Ірина (м. Дунаївці), учитель історії та правознавства Залісцівської гімназії Дунаєвецької міської ради.

Шкурко Іван (м. Київ), доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Юга Олександр (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, старший викладач кафедри всесвітньої історії, заступник декана історичного факультету з виховної та профорієнтаційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

МАТЕРІАЛИ КРУГЛОГО СТОЛУ «БОРИС КУШНІР: ОСНОВНІ ВІХИ ЖИТТЄВОГО І ПРОФЕСІЙНОГО ШЛЯХУ (до 100-річчя від дня народження)»

<i>Завальнюк Олександр</i> . Подолянин Б. Кушнір: звершення в ім'я України (з нагоди 100-річчя від дня народження талановитого педагога-викладача).....	3
<i>Степанков Валерій</i> . Професіоналізм і мужність: спогад-есе у «Вінок Пам'яті» Бориса Кушніра	20
<i>Баженов Лев</i> . Ветеран і подвижник краєзнавчого руху на Поділлі-Хмельниччині Борис Михайлович Кушнір (50-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)	32

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

<i>Кучинська Ірина</i> . Розвиток ідей виховання громадянськості в історії вітчизняної суспільно-педагогічної думки (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)	40
<i>Коляда Ігор</i> . Історичне краєзнавство в контексті концепції Нової української школи: методологічна та дидактична площини	48
<i>Мисан Віктор</i> . Шкільна історія: чому її опанування залишається складним?	54
<i>Білецька Тетяна</i> . Компетентнісний підхід у системі модернізації сучасної освіти: світовий та вітчизняний досвід	61
<i>Андоверова Анастасія, Плахтій Маріанна</i> . Пріоритети інструменталізму у філософії дидактики Дж. Дьюї.....	68

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

<i>Коляда Ігор, Ільницький Ігор</i> . Інноваційні підходи у формуванні уявлень про історичну персоналію на уроках історії України в умовах реалізації концепції Нової української школи	75
<i>Струкевич Олексій</i> . Ранньомодерна Україна – складова європейської цивілізації. Підсумкові уроки з історії України у 8 класі	82
<i>Ганаба Світлана</i> . Storytelling – ефективний метод розвитку комунікативної компетентності на уроках історії.....	94

<i>Боровець Іван, Бабінський Дмитро.</i> Трансформації польської моделі шкільної історичної освіти на зламі ХХ–ХХІ ст.	102
<i>Борчук Степан, Дрогомирецька Людмила.</i> Використання технології кооперативного навчання під час проведення уроку із всевітньої історії в 11 класі.....	121
<i>Горбатюк Оксана.</i> Умови ефективного використання наочності на уроках історії.....	128
<i>Кравчук Олена.</i> Використання інтерактивної дошки на уроках історії	135
<i>Шендерук Ірина, Кальватинська Євгена.</i> Формування інформаційно-комунікаційної компетентності у процесі вивчення історії в контексті впровадження нового державного стандарту базової середньої освіти	141
<i>Камбалова Яніна, Грузін Кароліна.</i> Музейні історико-краєзнавчі екскурсії для здобувачів освіти: методичні аспекти проведення	148
<i>Дубінський Володимир, Верстюк Володимир.</i> Українська СРР в умовах НЕПу (1921–1928 рр.): інформаційна складова	156
<i>Поліщук Світлана.</i> Розвиток закладів польської освіти на Поділлі в другій половині ХІХ – початку ХХ століття та її вплив на виховний процес учнівської молоді.....	163

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

<i>Шкурко Іван.</i> Підготовка учителя в закладах вищої педагогічної освіти України (60–70-ті роки ХХ століття)	170
<i>Паур Ірина.</i> Музей історії університету як освітній простір	177
<i>Юга Олександр.</i> Методичний інструментарій викладання курсу «Громадянська освіта» в закладах освіти	183
<i>Шевчук Зореслава.</i> Проблема академічного плагіату в освітньо-науковому просторі.....	190

РЕЦЕНЗІЇ

<i>Кругляк Марина.</i> Н. М. Сидоренко, Ю. В. Латиш. Вступ до університетських студій: навчальний посібник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2020.	196
---	-----

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	199
-----------------------------	-----

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

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 12

Підписано до друку 03.11.2021 р. Гарнітура «Книжник».
Папір офсетний. Друк різнографічний.
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 11,9. Обл.-вид. арк. 14,5.
Тираж 100. Зам. № 950.

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.