

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

# ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ВИПУСК 1**

Кам'янець-Подільський  
2009

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

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

Друкується за ухвалою Вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 3 від 26 лютого 2009 р.)

*Рецензент* – **В.В. Марчук**, доктор історичних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника)

#### **Редколегія випуску:**

- С.А. Копилов**, доктор історичних наук, професор  
(голова, науковий редактор);  
**В.В. Газін**, кандидат історичних наук, доцент (заступник голови);  
**В.П. Газін**, доктор історичних наук, професор;  
**О.В. Добржанський**, доктор історичних наук, професор;  
**В.А. Дубінський**, старший викладач (відповідальний секретар);  
**В.О. Мисан**, кандидат педагогічних наук, доцент;  
**Ю.А. Мищик**, доктор історичних наук, професор;  
**В.В. Нечитайло**, доктор історичних наук, професор;  
**І.В. Рибак**, кандидат історичних наук, професор;  
**В.С. Степанков**, доктор історичних наук, професор;  
**О.М. Федьков**, кандидат історичних наук, професор.

**П78 Проблеми дидактики історії** : збірник наукових праць / [редкол.: С. А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – Випуск 1. – 168 с.

У першому випуску збірника розглядаються актуальні проблеми методики викладання суспільних дисциплін у ВНЗ, питання методології та джерелознавства нової і новітньої історії зарубіжних країн, окремі аспекти методики навчання історії у загальноосвітній школі, подаються рецензії на новітні публікації. Видання розраховане на науковців, викладачів суспільних дисциплін і студентів.

УДК 94:37.02(082)  
ББК 63.3Я43+74.202

Усі опубліковані в збірці матеріали подаються в авторській редакції.

За достовірність наведених даних та посилань несе відповідальність автор публікації. Позиція редакції необов'язково збігається з позицією авторів.

**Адреса редколегії:** кафедра всесвітньої історії, історичний факультет, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Тараська, 14, м. Кам'янець-Подільський, 32300, тел. (03849) 2-41-08.

## ЗМІСТ

ПЕРЕДНЄ СЛОВО .....	5
---------------------	---

### МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

#### **Віктор Мисан**

"Методика викладання історії" – базова дисципліна в підготовці майбутніх учителів історії .....	7
--	---

#### **Сергій Копилов**

Про викладання курсу джерелознавства нової і новітньої історії Європи і Америки .....	22
--	----

#### **Світлана Ганаба**

Історична освіта у контексті викликів сучасності .....	30
--	----

### ВИКЛАДАННЯ ПРОБЛЕМ ВІТЧИЗНЯНОЇ І ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

#### **Максим Гон**

Викладання історії Голокосту у вищій школі: здобутки, проблеми, перспективи .....	36
--	----

#### **Тетяна Білецька, Віталій Нечитайло**

Використання проблемного методу навчання та мультимедійних засобів при вивченні курсу «Громадянське суспільство» (з досвіду роботи професора С.Г. Рябова) .....	52
---	----

#### **Іван Рибак**

Кейсовий метод вивчення новітньої історії Росії радянської доби .....	57
---	----

#### **Іван Боровець**

Інтерактивні методи навчання на семінарських заняттях курсу «Новітня історія країн Європи і Америки (1918-1945 рр.)» .....	63
---	----

#### **Юрій Хоптяр**

Інтерактивні методи навчання у викладанні історичних дисциплін: з досвіду роботи .....	67
---	----

#### **Олександр Юга**

З досвіду проведення семінарських занять з нової історії країн Європи і Америки (на прикладі вивчення дипломатичної історії франко-пруської війни) .....	71
--	----

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

### **Сергій Троян**

Проблеми викладання міжнародних відносин у шкільному курсі  
сучасної історії ..... 77

### **Юрій Мицик**

Нове чи призабуте старе: міркування про книжку «Шкільна історія  
очима істориків-науковців» ..... 95

### **Володимир Присакар**

Особистісно орієнтовний підхід при вивченні історії у старших  
класах загальноосвітньої школи ..... 104

### **Володимир Верстюк**

Проблеми змісту шкільної історичної освіти (загальнотеоретичний  
аспект) ..... 112

### **Андрій Левдер**

І.П. Крип'якевич – автор навчального посібника «Історія України» ..... 118

### **Вікторія Курдибайло**

Система розвивальних завдань з історії на уроках систематизації  
та узагальнення знань, умінь і навичок у 5-6 класах ..... 124

### **Ігор Люлька**

Особливості використання експонатів шкільного музею в процесі  
викладання історії ..... 133

### **Ірина Дробна**

Новий підручник з історії: обговорення проблеми українськими  
і російськими науковцями ..... 140

## РЕЦЕНЗІЇ

### **Петро Григорчук**

Комарницький О.Б. Історія України: Матеріали для підготовки  
до тестування. Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський:  
ПП Буйницький О.А., 2007. – 456 с. .... 147

Перелік підручників, посібників та інших видань з проблем дидактики  
історії, виданих науково-педагогічними працівниками історичного  
факультету Кам'янець-Подільського національного університету  
імені Івана Огієнка з 1991 по 2008 рр. .... 149

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ ..... 164

ІНФОРМАЦІЯ ..... 166

## ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Важливу роль у житті нинішньої України відіграє вища школа. Її навчальні заклади реформуються, набирають рис європейськості, впроваджують у практику своєї діяльності міжнародні стандарти.

У 2008 р. Кам'янець-Подільському національному університету виповнилося 90 років. З перших років функціонування закладу науково-методична діяльність у ньому займала провідне місце. На університетській базі писалися монографічні дослідження, проводилися навчально-методичні розвідки, виходили у світ підручники та посібники.

Символічно, що новий збірник наукових праць «Проблеми дидактики історії» започатковується в ювілейний рік. Його мета – висвітлення різноманітних проблем методологічних і науково-методичних досліджень з питань організації навчального процесу у ВНЗ та окремих питань методики навчання історії у загальноосвітній школі. Доля вищої школи у Кам'янці на Поділлі чітко відображає історико-культурний і освітній шлях Української держави, тоді як сьогодні все більше переконує нас у значимості суспільної науки для розвитку української державності. Коріння сучасних освітньо-культурних процесів часто криється в минулому та сьогоднішньому досвіді організації навчально-методичної роботи. Тож неможливо вирішити сучасні проблеми, не визначивши їх витоків, не проаналізувавши їх з дидактичної точки зору, зокрема, не порівнявши розвиток українського освітнього простору з розвитком інших народів. Усе це переконує нас у необхідності розширення сфери науково-методичних досліджень. Саме у цьому полягає значення нового наукового збірника.

Матеріали часопису згруповано за такими напрямками: методика викладання суспільних дисциплін у ВНЗ, викладання проблем вітчизняної і всесвітньої історії у ВНЗ та методика навчання історії та суспільних дисциплін у загальноосвітній школі. Варто відзначити підвищення уваги дослідників до проблем викладання історичних та суспільних дисциплін у ВНЗ. Така тенденція є явищем загальноєвропейським, та власне українським, особливо в умовах запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі.

Серед авторів першого випуску – найбільш авторитетні професори і доценти: **С.С. Троян, Ю.А. Мицик, В.В. Нечитайло, С.А. Копилов, І.В. Рибак, М.М. Гон, Ю.А. Хоптяр, В.О. Мисан** та добре відомі своїми монографічними працями, історико-методичними дослідженнями й напрацюваннями, ті, хто впевнено оволодів вузівською професією, має вагомі наукові та навчально-методичні успіхи: **В.В. Присакар, Т.В. Білецька, С.О. Ганаба, В.А. Дубінський, О.А. Юга**, а також молоді дослідники.

Сподіваємося, що видання буде корисним для дослідників методики історії, допоможе викладачам і студентам у науково-дослідній та навчальній роботі, викличе інтерес вчителів історії та суспільно-гуманітарних дисциплін загальноосвітніх навчальних закладів, усім, хто цікавиться проблемами викладання суспільних дисциплін.

*Редакційна колегія*

# МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 378.147.134:94

Віктор Мисан

## **«МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ» – БАЗОВА ДИСЦИПЛІНА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ**

У статті аналізується зміст методики викладання історії як базової дисципліни у ВНЗ при підготовці майбутніх вчителів. Автор порівнює окремі робочі програми з курсу, характеризує навчально-методичну літературу та репрезентує власний підхід щодо структури програми з дисципліни.

**Ключові слова:** навчальна дисципліна, робоча програма, шкільна історична освіта, навчально-методична література, навчальний посібник, методика навчання, технології навчання.

Вагоме місце в професійній (професійно-орієнтованій) та практичній підготовці майбутнього учителя історії належить курсу «Методика викладання історії». Оскільки цей курс є складовою професійної підготовки, то за своїм змістом він спрямований на вдосконалення теоретичних знань і практичних умінь майбутніх учителів історії. Зміст курсу покликаний допомогти студентам з'ясувати основні закономірності навчання історії, ознайомитися із теоретичними засадами історичної дидактики, сформувані вміння, які будуть використані в практиці навчання та виховання підростаючого покоління на уроках історії. Вузивська історична дидактика на сучасному етапі не досягла такого рівня, як шкільне викладання історії, тому існує потреба в її розвитку та вдосконаленні. Аналізу змісту методики викладання історії як базової дисципліни в підготовці майбутніх учителів присвячена дана публікація. Автор статті пропонує здійснити цей аналіз шляхом порівняння окремих робочих програм з методики викладання історії, визначити основну мету та завдання курсу, проаналізувати навчально-методичну літературу для підготовки майбутніх учителів історії, репрезентувати власну структуру програми курсу «Методика викладання історії».

Сучасна практика викладання цієї дисципліни у вищих навчальних закладах на історичних факультетах не дозволяє нам скласти єдину цілісну

картину функціонування вищезгаданого курсу. Чому? Відповідей на це коротке запитання є чимало.

*По-перше*, курс «Методика викладання історії» не має єдиної державної програми. Її так і не спромоглися написати вітчизняні дидакти за роки незалежності. Можливо, хтось і робив такі спроби, однак жодна з них не увінчалася офіційними публікаціями та оприлюдненням. А якщо врахувати, що вузи мають автономію щодо укладання навчальних та робочих програм, то й годі сподіватися на те, що така найближчим часом з'явиться.

*По-друге*, курс «Методика викладання історії» у багатьох вищих навчальних закладах, особливо це стосується педагогічних, читається в різних інтерпретаціях. Наприклад, «Методика викладання історії», «Шкільний курс історії та методика його викладання», «Методика викладання шкільного курсу історії України», «Методика викладання шкільного курсу всесвітньої історії», «Методика викладання історії в школі» тощо. Цей перелік можна було б продовжити. З вищевикладеного стає очевидним, що в різних вузах домінує власне змістове наповнення курсу методики. Щось є спільним, але багато є й відмінного.

*По-третьє*, зміст тем, навіть дуже близьких за назвами, курсів методики викладання історії різних вузів суттєво відрізняється. Порівняємо тематику курсу «Методика викладання історії» трьох університетів (Херсонського державного, Кам'янець-Подільського державного, Міжнародного економіко-гуманітарного ім. С. Дем'янчука (м. Рівне) приватного). В Херсонському державному університеті програма курсу «Методика викладання історії» (2006 р.), укладена доц. Т. І. Лебідь, включає такі теми: «Сучасні підходи до цілей та структури курсів історії»; «Психолого-педагогічна характеристика пізнавальних можливостей учнів у навчанні»; «Діагностика пізнавальних можливостей в учнів у навчанні історії»; «Використання наочності у вивченні історії»; «Технічні засоби навчання»; «Урок як основна форма навчання історії»; «Форми організації навчального процесу»; «Інтерактивне навчання історії»; «Способи перевірки та оцінювання результатів навчання історії»; «Форми і методи позакласної та позаурочної роботи з історії. Кабінет історії в школі»<sup>1</sup>.

В Кам'янець-Подільському державному університеті програма курсу «Методика викладання історії в школі» (2005 р.), укладена ст. викл. В. А. Дубінським, включає такі теми: «Система історичної освіти в загальноосвітній школі»; «Пізнавальні можливості учнів при вивченні історії»; «Типологія уроків історії»; «Урок засвоєння нових знань»; «Урок узагальнення та систематизації знань з історії»; «Урок формування вмінь і навичок з історії»; «Урок застосування знань»; «Завдання, прийоми і засоби організації творчої діяльності учнів на уроках історії»; «Завдання, умови і прийоми організації оціночної (ціннісно-сміслової) діяльності учнів на уроках історії»; «Вивчення регіональної історії в курсі історії України»; «Технічні засоби навчання при вивченні історії в школі»; «Шкільний кабінет історії»;



«Перевірка, контроль та оцінка знань учнів в процесі викладання історії»; «Форми позакласної роботи з історії у школі»<sup>2</sup>.

В Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені С. Дем'янчука (м. Рівне) програма курсу «Методика викладання історії», укладена доц. В. О. Мисаном, включає наступні теми: «Методика викладання історії – наукова педагогічна дисципліна»; «З історії розвитку шкільної історичної освіти та методики викладання в Україні»; «Формування системи шкільної історичної освіти та методики викладання в Україні після проголошення незалежності»; «Формування історичних знань та вмінь»; «Система засобів навчання історії»; «Методи та методичні прийоми навчання історії»; Нові підходи до аналізу історичних джерел на уроках історії»; «Форми організації навчально-виховного процесу з історії. Урок – основна форма навчально-виховного процесу»; «Нові освітні технології та використання їх у процесі навчання історії»; «Виховний потенціал шкільних курсів історії»; «Способи перевірки та оцінювання навчальних досягнень на уроках історії»; «Позакласна та позашкільна робота з історії»; «Учитель історії: права та обов'язки»<sup>3</sup>.

Хоча в запропонованих програмах чимало спільного, все ж вони суттєво відрізняються одна від одної. Це стосується концептуальної побудови, деталізації окремих тем тощо.

По-четверте, на історичних факультетах, навіть педагогічних університетів, курс «Методика викладання історії» читається в різних обсягах. В одному випадку – семестр, в кращому – три семестри. Ті студенти, які мають можливість прослухати курс методики упродовж трьох семестрів відповідно отримують ґрунтовнішу теоретичну підготовку і здобувають кращі практичні навички на лабораторних, семінарських заняттях. У гіршій ситуації опиняються студенти, які слухають теоретичний курс методики лише упродовж семестру. Фактично вони лише ознайомлюються з засадами однієї із галузей педагогічної науки. Перехід до навчання за кредитно-модульною системою негативно вплинув на скорочення аудиторних годин курсу «Методика викладання історії». З іншого боку, збільшилась кількість годин для самостійної роботи студентів, однак вона потребує розробки схем її організації та відповідної навчально-методичної літератури. Що стосується останнього, то тут також чимало проблем. Вузівські бібліотеки сучасною навчально-методичною літературою з шкільних курсів історії забезпечені погано, особливо це стосується останнього покоління підручників, видань, які здійснюють громадські організації за результатами освітніх проектів тощо.

Науково-методична та навчальна література з курсу, яка сьогодні використовується студентами, учителями представлена досить великою палітрою видань. За способом використання її можна поділити на такі категорії: наукові роботи, навчально-методичні посібники, нормативні довідкові матеріали для організації роботи учителя, методичні посібники: плани-конспекти уроків, календарно-тематичне планування, завдання для тематичних атестацій, робочі зошити учня; підручники з шкільних курсів історії, публікації в науково-методичній періодиці тощо.

Традиційно більшість студентів зорієнтовані на використання лише фахових навчально-методичних посібників.

Аналіз сучасних навчальних посібників з методики викладання історії переконливо свідчить про те, що в цій сфері непоцятий край роботи. Станом на сьогоднішній день маємо три основних видання: О. Пометун, Г. Фрейман «Методика навчання історії в школі»<sup>4</sup>, В. Курилів «Методика викладання історії»<sup>5</sup>, Ф. Левітас, О. Салата «Методика викладання історії»<sup>6</sup>. Посібники О. Пометун, Г. Фрейман та В. Курилів рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Лише перший можна використати в процесі викладання методики в вищій школі. Посібник В. Курилів зорієнтований на підвищення фахової кваліфікації учителів, тому в практиці вузівського навчання він може використовуватися, з нашої точки зору, лише частково. Робота з цим посібником потребує певної підготовки і базових знань з методики викладання історії.

«Методика викладання історії» Ф. Левітаса та О. Салати, хоча й немає відповідного грифу Міністерства освіти і науки України, однак дозволяє отримати певний рівень теоретичної підготовки з вищезгаданого курсу. Автори посібника пропонують для розгляду такі теми: «Предмет і завдання курсу «Методика викладання історії»; «Історична освіта в Україні на сучасному етапі»; «Структура історичної освіти»; «Зміст шкільної історичної освіти»; «Навчально-методичний комплекс з історії»; «Основні ознаки навчального пізнання історії»; «Методи навчання історії»; «Освітні технології у викладанні історії»; «Урок історії»; «Позакласна робота з історії»; «Учитель історії, його права та обов'язки»; «Професіограма вчителя історії»; «Кабінет історії в школі»<sup>7</sup>.

Найбільш вдалою книгою, яку можна використовувати у практиці навчання методики, на наш погляд, є перший в Україні за часів незалежності посібник О. Пометун, Г. Фрейман «Методика навчання історії в школі», у якому викладено основи теорії та методики навчання історії, міститься значна кількість принципово нових авторських положень щодо теорії навчання історії. До посібника увійшло чимало методичних порад і прикладів щодо проведення уроків, використання методів, прийомів і технологій навчання. Посібник укладений за тематичним принципом, де кожна з тем розкриває певне коло питань сучасної методики навчання історії. Серед основних тем: «Методика навчання історії як педагогічна дисципліна»; «Сучасні підходи до цілей та структури шкільних курсів історії»; «Зміст шкільної історичної освіти»; «Пізнавальні вміння як компонент змісту шкільної історичної освіти»; «Психолого-педагогічна характеристика пізнавальних можливостей учнів у навчанні»; «Діагностика пізнавальних можливостей учнів у навчанні історії»; «Поняття про методи, прийоми і засоби навчання»; «Шкільний підручник як найважливіший засіб навчання»; «Навчання за допомогою різних типів навчальних текстів»; «Наочність у навчанні історії»; «Технічні засоби навчання»; «Урок як основна форма навчання історії»; «Форми організації навчального процесу»; «Інтерактивне навчання історії»; «Спо-

соби перевірки оцінювання результатів навчання історії»<sup>8</sup>. Запропонований посібник можна вважати базовим для організації навчання методики у вищому навчальному закладі, хоча й він не розкриває всіх тем курсу.

Важливим фактором у якісному викладанні курсу залишається особа викладача. Певна річ, якщо викладач методики – кандидат педагогічних наук, активно досліджує проблеми викладання історії або суспільних дисциплін, має досвід педагогічної роботи в школі, підтримує зв'язок з загальноосвітніми навчальними закладами, то це один рівень викладання. І зовсім інший формується рівень викладання методики, коли її читає не фахівець, викладач без педагогічного досвіду методо.

Не менш важливим чинником, який може впливати на якість організації навчання з курсу «Методика викладання історії» є наявність спеціалізованої аудиторії. Йдеться не про загальне оформлення навчального кабінету, а про спеціальне, яке передбачає технічні засоби навчання, комплектування зразків різних видів наочності, навчально-методичної літератури та інших інформаційних джерел з шкільних курсів історії і методики викладання тощо. Наприклад, коли викладач читає студентам лекцію з теми «Засоби навчання», то він не лише повинен переповісти зміст лекції, але й урізноманітнити її демонстрацією, показати, як використовуються ті чи інші засоби навчання історії, як вони впливають на сприйняття, засвоєння навчального матеріалу, на яких етапах уроку можуть бути задіяні, з якою ефективністю. При проведенні семінарських, практичних, лабораторних занять спеціалізована аудиторія відіграє не менш важливу роль. Наприклад, вам потрібно організувати аналіз сучасного шкільного підручника з історії за визначеною схемою (див. *Додаток 4*). Виконати таке практичне завдання можна лише за певних умов: 1) забезпечити студентів роздрукованою схемою або спроекувати схему на екран, щоб вона стала доступною для перегляду; 2) запропонувати кожному студенту сучасний шкільний підручник (йдеться про підручники третього покоління для 5-8 класів). Виконання такого завдання виявиться нескладним за наявності спеціалізованої аудиторії з методики, сформованої кабінетної бібліотеки навчально-методичної літератури. Така аудиторія може стати своєрідною лабораторією, де студенти готуватимуться до практичних, семінарських, лабораторних занять, педагогічної практики, виховних заходів тощо.

Повертаючись до проблеми навчальної програми курсу «Методика викладання історії» хочемо запропонувати один із варіантів, який був укладений на основі тривалого викладання курсу методики в Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені С. Дем'янчука (м. Рівне) (див. *Додаток 1*). Програма складається з традиційних елементів: а) вступної пояснювальної записки, де визначені мета, завдання, вимоги до знань та умінь студентів; б) змісту курсу; в) літератури. Останній елемент не увійшов в додаток із-за великого обсягу. Мета курсу тісно пов'язана з метою навчання історії в загальноосвітній школі і визначається на її базових засадах: розкрити основні закономірності навчання й виховання історією, ово-

лодіти змістом шкільних курсів історії та основами методики викладання історичних дисциплін.

У змістовому компоненті програми виділяється тринадцять основних розділів (тем). Загальна кількість годин за розділами (темами) корегується щорічно. Запропонована схема змісту дозволяє сформулювати уявлення про методику історії як галузь педагогічної науки, ознайомитися, хоча б коротко, з історією розвитку методичної думки в Україні. Аналіз навчально-методичних посібників та робочих програм з методики викладання історії показує, що практично майже ніхто теми «З історії розвитку шкільної історичної освіти та методики викладання в Україні» не включає до змісту. Така ж ситуація і з третьою темою. Якщо ми стверджуємо, що методика викладання історії – галузь педагогічної науки, то варто подавати інформацію про її основні етапи розвитку, динаміку, знайомити із тими змінами, що відбувалися, показувати як еволюціонувала шкільна історія та методика її викладання після проголошення незалежності України (з 1991 р.).

Зміст наступних тем дозволяє ознайомити студентів із структурою шкільної історичної освіти, програмами курсів історії, засобами, методами та прийомами, інноваційними технологіями навчання історії. Важливе місце у курсі відводиться уроку як основній формі організації навчально-виховної роботи. Окрім типології уроків, студенти вивчатимуть форму уроку та ознайомляться з проблемою розподілу навчального часу за основними етапами різних типів уроків, методикою укладання плану-конспекту уроку та схемами його аналізу. Важливе місце в курсі відводиться й темам: «Виховний потенціал шкільних курсів історії»; «Способи перевірки та оцінювання навчальних досягнень на уроках історії»; «Позакласна та позашкільна робота з історії». Завершальна тема курсу покликана сформулювати у студентів уявлення про особливості педагогічної праці учителя історії, його права, обов'язки, умови прийняття на роботу та звільнення, робочий час і відпочинок, форми підвищення фахової кваліфікації тощо.

На основі змісту навчальної програми курсу за роками навчання розробляється тематика лекційних, практичних, семінарських та лабораторних занять, індивідуальні практичні завдання тощо (див. *Додатки 2, 3, 5*). Щорічно їхня структура змінюється і доповнюється новим переліком літератури. Наприклад, у зв'язку із зростанням ролі текстових джерел при вивченні шкільних курсів історії, була відкоригована навчальна програма і доповнена новою темою «Нові підходи до аналізу історичних джерел на уроках історії», розроблені нові завдання для практичних занять, укладений перелік останніх публікацій з цієї проблематики.

Підсумовуючи вищевикладене можна однозначно стверджувати, що вузівський курс «Методики викладання історії» на сучасному етапі потребує належної уваги з боку фахівців, подальшого вдосконалення, теоретичного обґрунтування змісту навчальної програми, розробки рекомендацій стосовно проведення практичних, семінарських, лабораторних занять, укладання нових навчально-методичних посібників.

## ДОДАТКИ

### Додаток 1

#### Програма курсу «Методика викладання історії»

##### Пояснювальна записка

Курс «Методика викладання історії» посідає вагомe місце в підготовці студентів історико-філологічного факультету як майбутніх учителів історії. Цей курс є складовою професійної підготовки і спрямований на вдосконалення теоретичних знань та практичних умінь майбутніх учителів історії. Зміст курсу допоможе студентам з'ясувати основні закономірності навчання історії, ознайомить із теоретичними засадами історичної дидактики, сприятиме формуванню практичних умінь навчання та виховання підростаючого покоління на уроках історії.

Мета курсу «Методика викладання історії» на сучасному етапі обумовлена метою навчання історії, яка передбачає:

- формування історичних знань, розвиток історичного мислення учнів, яке передбачає загальне розуміння історичного процесу в його різноманітності й суперечливості, здатності застосовувати історичні знання і набуті уміння;
- виховання в учнів особистісних рис громадянина України, загальнолюдських духовних ціннісних орієнтацій, сприйняття ідей гуманізму та демократизму, патріотизму й взаєморозуміння між народами на основі особистісного усвідомлення досвіду історії;
- підготовка учнів до свідомої активної участі у суспільному житті української держави, усвідомлення її ролі та місця в Європі й світі, формування в них відповідальності за долю України, Європи та світу.

Отже, мету курсу «Методика викладання історії» можна визначити у такий спосіб – розкрити основні закономірності навчання й виховання історією, оволодіти змістом шкільних курсів історії та основами методики викладання історичних дисциплін.

Курс «Методика викладання історії» дозволить:

- з'ясувати рівень знань та умінь з історії в учнів конкретної вікової категорії;
- конкретизувати мету навчання за класами, курсами, розділами й темами;
- чітко визначити завдання й ефективність роботи на різних етапах навчання історії;
- відбирати історичний зміст у відповідності з метою та завданнями навчання, пізнавальними можливостями школярів;
- співвідносити історичний зміст із методами, прийомами та засобами навчання;
- розробляти тести, логічні завдання;
- використовувати лише ті методи та прийоми навчання, що забезпечують розвиток школяра;
- передбачати та прогнозувати результати навчання, вносити корективи в педагогічну діяльність.

У процесі роботи над курсом студенти будуть **з н а т и**:

- історію розвитку та методологію методики як наукової дисципліни;
- зміст шкільних курсів історії;
- зміст шкільних програм із курсів всесвітньої та вітчизняної історії;
- засоби, методи й основні прийоми навчання історії;

- міжпредметні та міжкурсові зв'язки;
  - критерії оцінювання рівнів навчальних досягнень та способи перевірки знань та умінь;
  - форми позакласної та позашкільної роботи з історії.
- Опанувавши курс, студенти будуть **у м і т и** :
- визначати мету та завдання навчання шкільних курсів історії;
  - аналізувати навчальну програму на навчально-методичну літературу з курсу;
  - використовувати засоби, методи та прийоми навчання історії;
  - укладати плани-конспекти уроків;
  - визначати тип та форму уроку;
  - використовувати елементи інноваційного навчання історії;
  - відбирати історичний зміст, визначати мету та завдання конкретного уроку історії;
  - враховувати вікові особливості та індивідуальний підхід у навчанні історії;
  - розробляти тести, завдання для перевірки знань та умінь учнів;
  - готувати виховні заходи для організації позакласної роботи з історії;
  - готувати та застосовувати прості наочні посібники;
  - вести педагогічне спостереження, брати участь в експериментальній роботі;
  - працювати з науково-методичною літературою.

Міжпредметні зв'язки «Методики викладання історії» реалізуються на рівні психолого-педагогічних дисциплін, що є базовими для методики викладання та комплексу спеціальних фахових дисциплін, серед яких найпомітніше місце займають історія України та всесвітня історія.

## **ЗМІСТ КУРСУ**

### **Розділ 1**

#### *Методика викладання історії – наукова педагогічна дисципліна*

Поняття та сутність методики навчання історії. Об'єкт, предмет, зміст, завдання та структура курсу. Взаємозв'язок методики викладання історії з історичними та психолого-педагогічними дисциплінами. Роль і місце методики в шкільному навчанні історії. Система методів наукового дослідження процесу навчання історії. Особливості педагогічного спостереження. Експеримент як сплановане цілісне втручання в процес навчання історії. Характеристика науково-методичної та навчальної літератури з курсу.

### **Розділ 2**

#### *З історії розвитку шкільної історичної освіти та методики викладання в Україні*

Розвиток історичної освіти в Україні з найдавніших часів до початку XVIII ст. Формування системи навчання історії та методики викладання упродовж XVIII – XIX ст. Розвиток шкільної історичної освіти на українських землях на початку XX ст. (1900-1917 рр.). Перші підручники з історії України. Внесок у розвиток шкільних курсів історії М. Грушевського, Б. Грінченка, М. Аркаса, І. Крип'якевича, Н. Григорієва, Г. Хоткевича, О. Єфименко. Особливості розвитку шкільної історичної освіти в роки національно-демократичної революції (1917-1920 рр.). Проект єдиної школи в Україні. Основні етапи розвитку шкільної історичної освіти та методики викладання в СРСР.

### **Розділ 3**

#### *Формування системи шкільної історичної освіти та методики викладання в Україні після проголошення незалежності*

Реформування шкільної історичної освіти в Україні та його наслідки в 90-ті роки ХХ століття. Концептуальні засади шкільної історичної освіти. Сучасні цілі та завдання шкільної історичної освіти в Україні. Порівняльна характеристика лінійного та концентричного підходів до структури шкільної історичної освіти. Характеристика сучасної системи шкільної історичної освіти в Україні. Навчальні програми та структура шкільної історичної освіти. Державні стандарти освітньої галузі «Суспільствознавство». Характеристика підручників шкільних курсів історії. Науково-методична література для забезпечення викладання шкільних курсів історії.

### **Розділ 4**

#### *Формування історичних знань та вмінь*

Основні компоненти змісту історичної освіти. Структура та функції історичних знань. Історичні факти, явища, процеси та їх місце в шкільних курсах історії. Теоретичний матеріал в історичних курсах. Емпіричний і теоретичний рівні засвоєння учнями навчального історичного матеріалу. Історичні поняття, терміни. Класифікація історичних понять. Особливості роботи з історичними поняттями на уроках історії. Співвідношення фактів і теорії в курсах основної школи. Проблема вивчення пізнавальних можливостей школярів у методиці навчання історії. Пізнавальні процеси у навчанні історії. Проблема диференційованого підходу до учнів у навчанні історії. Формування уявлень про історичний час та простір. Класифікація основних умінь (компетенцій). Методика формування умінь.

### **Розділ 5**

#### *Система засобів навчання історії*

Поняття «засіб навчання». Проблема класифікації засобів навчання. Друковані засоби навчання та їх місце в процесі пізнання історичної дійсності. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії. Як використати на уроці методичні можливості підручника. Характеристика екранних засобів навчання. Особливості використання звукових засобів навчання на уроках історії. Комп'ютерні засоби навчання та їх місце в системі навчання історії.

### **Розділ 6**

#### *Методи та методичні прийоми навчання історії*

Поняття «метод навчання» та «методичний прийом». Проблема класифікації методів навчання. Характеристика усного методу навчання. Види усної подачі матеріалу. Наочний метод навчання. Класифікація наочності. Методика роботи з речовими пам'ятками й образною наочністю. Методика роботи з умовно-графічною наочністю. Особливості використання методу в різних вікових категоріях школярів. Характеристика практичного методу навчання. Прийоми вивчення історичних фактів на емпіричному рівні. Прийоми вивчення історичного матеріалу на теоретичному рівні. Особливості роботи з історичними джерелами. Доцільність використання методичних прийомів на уроках історії.

## **Розділ 7**

### *Нові підходи до аналізу історичних джерел на уроках історії*

Історичні джерела як основа навчання історії. Класифікація текстів та особливості використання підручника на уроці історії. Методи роботи з історичним документом. З'ясування ступеня довіри до історичного джерела. Первинні та вторинні історичні джерела. Інформаційне наповнення історичного джерела. З'ясування часу появи історичного джерела. Оцінка історичних джерел. Художня та науково-популярна література у навчанні історії. Проблема інтерпретації навчальних текстів на уроках історії.

## **Розділ 8**

### *Форми організації навчально-виховного процесу з історії.*

#### *Урок – основна форма навчально-виховного процесу*

Форми організації навчально-виховного процесу з історії. Типологія уроків з історії. Структури основних типів уроків. Характеристика уроку за видами ознаками. Форма уроку. Класифікація уроків за формою. Розподіл навчального часу за основними етапами уроку як дидактична проблема. Вирішення проблеми розподілу навчального часу за основними етапами уроку в радянській та сучасній українській дидактиці. Фактори, що впливають на розподіл навчального часу за основними етапами уроку. Способи розподілу навчального часу згідно основних етапів уроків. Підготовка вчителя до уроку історії. План-конспект уроку. Схема аналізу та критерії оцінки проведеного уроку.

## **Розділ 9**

### *Нові освітні технології та використання їх у процесі навчання історії*

Характеристика інноваційного навчання. Нові освітні технології та моделі навчання з історії: а) методика занурювання; б) опорні сигнали та укладання на їх основі конспектів; в) комплексне навчання; г) особливості модульного навчання; д) навчання історії за проектною системою. Особливості підготовки та проведення нестандартних уроків із історії.

## **Розділ 10**

### *Виховний потенціал шкільних курсів історії*

Особливості виховного потенціалу шкільних курсів історії. Психолого-педагогічні засоби впливу та методика їх застосування в процесі навчання історії. Патріотичне виховання на уроках історії. Виховний потенціал історичного краєзнавства.

## **Розділ 11**

### *Способи перевірки та оцінювання навчальних досягнень на уроках історії*

Мета, завдання, функції перевірки знань і вмінь з історії. Сучасні підходи до оцінювання рівня навчальних досягнень школярів на уроках історії. Характеристика критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з історії. Способи перевірки та оцінювання навчальних досягнень учнів з історії. Технологія оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії в основній школі у контексті компетентісного підходу. Методика проведення тематичної атестації. Особливості укладання завдань для тематичної атестації. Підготовка та прове-



дення заліків та іспитів із шкільних курсів історії. Незалежне зовнішнє оцінювання як форма державної атестації навчальних досягнень з історії.

## **Розділ 12**

### *Позакласна та позашкільна робота з історії*

Характеристика основних форм позакласної роботи з історії. Позашкільна робота з історії. Особливості проведення олімпіад з історії. Шкільний кабінет історії та його місце в організації позакласної роботи.

## **Розділ 13**

### *Учитель історії, його права та обов'язки*

Особливості педагогічної праці вчителя історії. Функції учителя історії: діагностична, орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна, організаторська, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимуляційна, аналітико-оцінна, дослідницько-творча. Педагогічна культура вчителя історії. Особистісні якості вчителя історії: основні, допоміжні. Законодавство про права і посадові обов'язки вчителя історії. Шляхи підвищення професійної кваліфікації учителя історії. Атестація вчителів історії та її значення для професійного зростання.

## **Додаток 2**

### ***Структура лекції на тему «Методика викладання історії – наукова педагогічна дисципліна»***

*Тема. Методика викладання історії – наукова педагогічна дисципліна (2 год.)*

1. Предмет, зміст, завдання курсу.
2. Взаємозв'язок методики викладання історії з історичними та психолого-педагогічними дисциплінами.
3. Система методів наукового дослідження процесу навчання історії:
  - особливості педагогічного спостереження;
  - експеримент як сплановане цілісне втручання у процес навчання історії.
4. Характеристика науково-методичної та навчальної літератури з курсу.

### ***Література***

1. Історія України. Всесвітня історія. 5-12 класи : програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.-Ірпінь : Перун, 2005. – 142 с.
2. Левітас Л. Ф., Салага О. О. Методика викладання історії : посіб. учителя. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 96 с.
3. Курилів В. Методика викладання історії. Курс підвищення кваліфікації вчителів історії. – Львів-Торонто : Світ, 2003. – 248 с.
4. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. 5-11 класи. Всесвітня історія. : 6-11 класи. – К. : Шкільний світ, 2001. – 87 с.
6. Страдлінг Роберт. Багаторакурсність у викладанні історії : посібник для вчителя. – Видавництво Ради Європи. – [Б. м.], [Б. р]. – 65 с.
7. Страдлінг Роберт. Викладання історії Європи ХХ століття. – Видавництво Ради Європи. – [Б. м.], [Б. р]. – 277 с.

### Додаток 3

#### **План семінарського заняття на тему «Формування системи шкільної історичної освіти та методики викладання в Україні після проголошення незалежності»**

##### **Тема 1. Формування системи шкільної історичної освіти та методики викладання в Україні після проголошення незалежності (2 год.)**

1. Етапи реформування шкільної історичної освіти в Україні та його наслідки:
  - а) розвиток шкільної історичної освіти в Україні упродовж 1991-1996 рр.;
  - б) особливості розвитку шкільної історичної освіти в другій половині 90-х років ХХ ст. та на початку ХХІ ст.
2. Концептуальні засади шкільної історичної освіти:
  - а) особливості проектів концепцій розвитку шкільної історичної освіти 1993-1997 рр.;
  - б) характеристика проектів концепцій історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи (2001-2003 рр.).
3. Навчальні програми та структура шкільної історичної освіти:
  - а) мета, завдання та пріоритети навчання історії;
  - б) структура шкільних курсів історії.
4. Державні стандарти освітньої галузі «Суспільствознавство».
5. Характеристика підручників шкільних курсів історії.
6. Науково-методична література для забезпечення викладання шкільних курсів історії

#### **Практичні завдання**

1. Спробуйте виділити основні етапи реформування шкільної історичної освіти в Україні упродовж 1991 – 2008 рр.

2. Що спільного і що відмінного у проектах концепцій шкільної історичної освіти в Україні?

3. Проаналізуйте мету, завдання та пріоритети шкільної історичної освіти в Україні. Чим вони відрізняються від мети, завдання навчання історії у сучасній європейській школі?

4. Укладіть вимоги до «ідеального» підручника з історії для школи. Яким він повинен бути?

5. Проведіть соціологічне дослідження на предмет «Місце шкільного підручника в навчанні історії». З'ясуйте, яким підручникам і чому школярі надають перевагу?

6. Проаналізуйте публікації в останніх екземплярах часописів «Історія в школах України», «Історія в школі». Чи задовольняють ці публікації ваш професійний інтерес і в якій мірі?

#### **Література**

##### *Наукові та навчально-методичні праці*

1. Вінниченко О., Мудрий М., Пастушенко Р., Сирота Р. Концепція та структура єдиного курсу історії в 12-річній середній школі: «Львівська ініціатива». – Л., 2004. – 212 с.
2. Григор'єв-Наш. Історія України в народних думках та піснях. – К. : Веселка, 1993. – 271 с.

3. Зовнішнє тестування з історії. Інформаційні матеріали. – К., 2004. – 96 с.
4. Концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти : зб. док. і наук. пр. / за ред. К. О. Баханова. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – 272 с.
5. Курилів В. Методика викладання історії. Курс підвищення кваліфікації вчителів історії. – Львів-Торонто : Світ, 2003. – 248 с.
6. Курилів В. Методика викладання історії. Курс підвищення кваліфікації вчителів історії. – Харків-Торонто : Ранок, 2008. – 256 с.
7. Пометун Е. Школьное историческое образование в Украине: Пути развития и проблемы. – Луганск, 1995. – 200 с.
8. Преподавание истории и пропаганда демократических ценностей и идеи терпимости. Пособ. для преподават. – Страсбург, 1996. – 56 с.
9. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. 5-11 класи. Всесвітня історія. : 6-11 класи. – К. : Шкільний світ, 2001. – 87 с.
10. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. 5-11 класи. Всесвітня історія. : 6-11 класи. – К. : Шкільний світ, 2001. – 87 с.
11. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.
12. Сучасні підходи до історичної освіти. Методичний додаток до навчального посібника «Історія епохи очима людини. Україна та Європа в 1900-1939 рр.». – Л. : НВФ «Українські технології», 2004. – 128 с.
13. Українська історична дидактика: Міжнародний діалог : зб. наук. ст. – К. : Генеза, 2000. – 368 с.

#### *Стаммі*

1. Баханов К. Державний стандарт шкільної історичної освіти: в пошуках оптимального варіанта // Історія в школах України. – 2003. – № 1. – С. 8–11.
2. Баханов К. Державний стандарт шкільної історичної освіти: в пошуках оптимального варіанта // Історія в школах України. – 2003. – № 2. – С. 6–8.
3. Баханов К. Написані з власного погляду (Перше покоління українських підручників: основні напрямки модернізації) // Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С. 11–17.
4. Баханов К. Не втратити досвід поколінь (Останні радянські підручники з історії під методичним мікроскопом) // Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С. 15–19.
5. Баханов К. Проблема визначення мети і завдань шкільної історичної освіти // Історія в школах України. – 2002. – № 1. – С. 15–22.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Освітня галузь «Суспільствознавство» // Історія в школах України. – 2004. – №2. – С. 2–7.
7. Свтушенко Р. Нові підходи у вивченні історії ХХ століття. Матеріали міжнародного симпозиуму. 28 лютого – 1 березня 2003 р. Львів // Історія в школах України. – 2003. – №3. – С. 2–6.
8. Комаров В. Деякі актуальні питання розвитку методики навчання історії як науки (методологічний аспект) // Історія в школах України. – 2000. – №4. – С. 23–28.
9. Комаров В. Шкільна історична освіта: шляхи перебудови // Історія в школах України. – 2001. – №3. – С. 9–13.
10. Мисан В. До питання про назви курсів шкільної історії // Історія в школах України. – 2000. – №2. – С. 2–5.

11. Огнев'юк В. До питання про зміст історичної освіти // Історія в школах України. — 1998. — №4. — С. 2–5.
12. Полянський П. Державний стандарт – пошуки оптимального рішення // Історія в школах України. — 2002. — № 6. — С. 6–8.
13. Полянський П. «Історія обернена в ... майбутнє» // Історія в школах України. — 2003. — № 4. — С. 11–13.
14. Пометун О. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії // Історія в школах України. — 2002. — № 6. — С. 13–17.
15. Пометун О., Фрейман Г. Нові підходи до відбору та структурування змісту сучасної історичної освіти // Історія в школах України. — 2000. — № 1. — С. 2–7.
16. Проблеми формування змісту шкільної історичної освіти. Матеріали «круглого столу». Київ, 19 листопада 2002 р. // Історія в школах України. — 2003. — № 2. — С.2–5.
17. Проект концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи // Історія в школах України. — 2002. — № 1. — С. 9–14.
18. Проекти концепцій історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи // Історія в школах України. — 2001. — № 3. — С. 2–8.
19. Проект концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи // Історія в школах України. — 2001. — № 6. — С. 13–17.
20. Романенко М. Проблема подолання об'єктивістсько-історичної орієнтації у викладанні історії // Історія в школах України. — 1996. — № 2. — С. 2–3.
21. Терно С. Нові підходи у вивченні історії: прогрес в науці чи шлях в нікуди? // Історія в школах України. — 2003. — № 2. — С. 45–51.
22. Терно С. Нові підходи у вивченні історії: прогрес в науці чи шлях в нікуди? // Історія в школах України. — 2001. — № 3. — С.45–49.
23. Терно С. Підручник з історії сьогодні : стан і перспективи // Історія в школах України. — 2004. — № 1. — С. 6–8.
24. Терно С. Як обрати підручник // Історія в школах України. — 2004. — № 5. — С. 17–19.

#### **Додаток 4**

##### ***Схема аналізу сучасного підручника з історії***

###### **I. Характеристика вихідних даних підручника:**

- авторський колектив;
- назва;
- клас;
- гриф Міністерства освіти і науки України;
- рік, місце видання, видавництво;
- обсяг (кількість сторінок).

###### **II. Характеристика змісту:**

- відповідність змісту діючій програмі;
- реалізація основних принципів підручникотворення (науковість, доступність, поліфункціональність);
- спрямованість навчального матеріалу на: розвиток мислення, формування мотивів навчання (інтересу), формування світоглядних позицій, формування естетичних смаків;
- послідовність, логічність викладу матеріалу;

- рівномірність розподілу матеріалу згідно норм навчального часу;
- наявність внутріпредметних та міжпредметних зв'язків;
- наявність розвиваючої функції.

### **III. Характеристика методичного апарату підручника:**

- розподіл навчального матеріалу за розділами, темами, параграфами;
- наявність умовних позначень, алгоритмів (схем) навчальної діяльності;
- характеристика навчально-методичних рубрик (елементів);
- характеристика завдань (репродуктивні, творчі, дослідницькі);
- характеристика ілюстративного матеріалу (функції візуальних джерел);
- характеристика допоміжних науково-методичних елементів (словник, списки літератури, історичні карти, хронологічні таблиці тощо);
- збалансованість навчального змісту і навчально-методичного апарату.

### **IV. Характеристика поліграфічного виконання та дотримання санітарно-гігієнічних норм:**

- якість художнього оформлення;
- якість паперу;
- спрямованість на розвиток естетичних смаків;
- дотримання гігієнічних, поліграфічних вимог (шрифт, формат, вага).

## **Додаток 5**

### *Практичне завдання для індивідуальної роботи студента*

**Завдання 1.** Ви берете участь в обговоренні проблеми «Роль засобів навчання у викладанні шкільних курсів історії». В ході дискусії були оприлюднені такі точки зору:

1. «Серед сучасних засобів навчання шкільний підручник був, є і залишатиметься одним із універсальних засобів навчання».

2. «Сучасний підручник історії перестає бути універсальним засобом навчання. Поступово його витісняють комп'ютерні засоби навчання. Майбутнє в навчанні історії належить комп'ютерним технологіям».

3. «Універсальних засобів навчання історії не було і не може бути. Для кожного періоду розвитку школи характерні свої універсальні засоби навчання історії».

Яку точку зору підтримуєте Ви? Обґрунтуйте свій вибір, навівши переконливі докази, використавши конкретні приклади з практики навчання історії в школі.

### **Примітки:**

1. Лебідь Т. І. Методика викладання історії: програма курсу // <http://dls.ksu.kherson.ua>.
2. Дубінський В. А. Методика викладання історії в школі : навчально-методичний посібник для організації самостійної роботи студентів історичного факультету. – Кам'янець-Подільський, 2005. – 82 с.
3. Мисан В. Робоча програма курсу «Методика викладання історії». – Рівне, 2007. – 80 с.
4. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.
5. Курилів В. Методика викладання історії. Курс підвищення кваліфікації вчителів історії. – Львів-Торонто : Світ, 2003. – 248 с.; Її ж. Методика викладання

- історії. Курс підвищення кваліфікації вчителів історії. — Харків-Торонто : Раднон, 2008. — 256 с.
6. Левітас Л. Ф., Салата О. О. Методика викладання історії : посіб. учителя. — Х. : Вид. група «Основа», 2006. — 96 с.
  7. Там само.
  8. Пометун О., Фрейман Г. Названа праця.

В статье анализируется содержание методики преподавания истории как базовой дисциплины в ВУЗе при подготовке будущих учителей. Автором на основе сравнения отдельных рабочих программ по курсу дается характеристика учебно-методической литературы и подается авторская структура программы дисциплины.

**Ключевые слова:** учебная дисциплина, рабочая программа, школьное историческое образование, учебно-методическая литература, учебное пособие, методика обучения, технологии обучения.

*Отримано: 15.09.20008*

УДК 930.2:378.147.016

**Сергій Копилов**

## **ПРО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ДЖЕРЕЛОЗНАВСТВА НОВОЇ І НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ ЄВРОПИ І АМЕРИКИ**

У статті аналізуються загальні підходи щодо викладання курсу джерелознавства нової і новітньої історії Європи і Америки. Автором висвітлюється власний досвід читання цієї дисципліни на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Ключові слова:** історична наука, джерелознавство, історіографія, методологія історії, навчальна програма, лекція, семінар, підручник, посібник.

Характерною рисою сучасної історіографічної ситуації є зростаючий інтерес до теоретико-методологічних проблем історичної науки. Новий виток методологічних пошуків у галузі історичного пізнання охопив більшість європейських країн. Про це свідчать публікації, побудовані на чималому історіографічному матеріалі, університетських лекційних курсів<sup>1</sup> і спеціальних праць<sup>2</sup>, що знайомлять студентів із «ремеслом історика». Вивчення теоретико-методологічних проблем історичної науки у навчальному процесі підготовки фахівців у галузі історії, зумовлює підвищений інтерес до викладання джерелознавства у вищій школі, яке повинно відігравати визначальну роль в системі підготовки фахівців як у галузі вітчизняної, так і всесвітньої історії. Опанування основами цієї науки допомагає історику (незалежно від сфери його конкретної діяльності) набути навички роботи з історичними джерелами, забезпечує їх раціональний пошук, кваліфікований відбір, науковий аналіз і використання. Іншими словами – професіоналізм історика визначається рівнем його джерелознавчої культури. На жаль, у навчальних планах історичних факультетів більшості українських універ-

- історії. Курс підвищення кваліфікації вчителів історії. — Харків-Торонто : Ра-  
нок, 2008. — 256 с.
6. Левітас Л. Ф., Салата О. О. Методика викладання історії : посіб. учителя. — Х. :  
Вид. група «Основа», 2006. — 96 с.
  7. Там само.
  8. Пометун О., Фрейман Г. Названа праця.

В статье анализируется содержание методики преподавания истории как базовой дисциплины в ВУЗе при подготовке будущих учителей. Автором на основе сравнения отдельных рабочих программ по курсу дается характеристика учебно-методической литературы и подается авторская структура программы дисциплины.

**Ключевые слова:** учебная дисциплина, рабочая программа, школьное историческое образование, учебно-методическая литература, учебное пособие, методика обучения, технологии обучения.

*Отримано: 15.09.2008*

УДК 930.2:378.147.016

**Сергій Копилов**

## **ПРО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ДЖЕРЕЛОЗНАВСТВА НОВОЇ І НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ ЄВРОПИ І АМЕРИКИ**

У статті аналізуються загальні підходи щодо викладання курсу джерелознавства нової і новітньої історії Європи і Америки. Автором висвітлюється власний досвід читання цієї дисципліни на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Ключові слова:** історична наука, джерелознавство, історіографія, методологія історії, навчальна програма, лекція, семінар, підручник, посібник.

Характерною рисою сучасної історіографічної ситуації є зростаючий інтерес до теоретико-методологічних проблем історичної науки. Новий виток методологічних пошуків у галузі історичного пізнання охопив більшість європейських країн. Про це свідчать публікації, побудовані на чималому історіографічному матеріалі, університетських лекційних курсів<sup>1</sup> і спеціальних праць<sup>2</sup>, що знайомлять студентів із «ремеслом історика». Вивчення теоретико-методологічних проблем історичної науки у навчальному процесі підготовки фахівців у галузі історії, зумовлює підвищений інтерес до викладання джерелознавства у вищій школі, яке повинно відігравати визначальну роль в системі підготовки фахівців як у галузі вітчизняної, так і всесвітньої історії. Опанування основами цієї науки допомагає історик (незалежно від сфери його конкретної діяльності) набути навички роботи з історичними джерелами, забезпечує їх раціональний пошук, кваліфікований відбір, науковий аналіз і використання. Іншими словами – професіоналізм історика визначається рівнем його джерелознавчої культури. На жаль, у навчальних планах історичних факультетів більшості українських універ-

ситетів вивченню джерелознавства нової і новітньої історії Європи і Америки відводиться не виправдано мало часу, або ця дисципліна взагалі відсутня. Чи є раціональним подібний підхід? Відповідь очевидна.

Вивчення на старших курсах історичних факультетів університетів джерелознавства, як і історіографії, завершує підготовку історика-фахівця. Адже в певній мірі ці дисципліни є вершинами історичної освіти. Вони навчають критичному, тобто аналітичному, ставленню до свідчень про минуле, що складає основний зміст головного методу історії як науки; джерелознавство вчить критичному відношенню до джерел, а історіографія – до спеціальної літератури, що є історіографічним джерелом.

Предмет джерелознавства, його завдання і методи формувалися наприкінці XIX – на початку XX ст. в учбових курсах з методології історії у вітчизняній і західноєвропейській історичній освіті. Набули популярності «Підручник історичного методу» Е. Бернгейма, в якому джерелознавство розглядалось як розділ методології історії, що розробляло класифікацію та характеристику джерел (1889)<sup>3</sup>, а також посібник «Вступ до вивчення історії» Ш. Ланглуа і Ш. Сеньобоса, в якому узагальнено прийоми вивчення походження джерел (зовнішня критика) і встановлення достовірності свідчень (внутрішня критика)<sup>4</sup>. Останній, майже відразу після опублікування у Франції (1898), був перевиданий у Росії (1899) та низці інших країн, де впродовж десятиріч використовувався студентами історичних спеціальностей. Різноманітні джерелознавчі проблеми почали знаходити відображення у університетському викладанні в багатьох європейських країнах. Зокрема, увага зверталася на питання джерелознавчої евристики, на введення до наукового обігу нових видів джерел, подавалася інформація про їх публікації, сховища тощо. Джерелознавчий аналіз навчальної літератури європейських університетів XIX – початку XX ст., присвячений методам історичного дослідження, був проведений О. Лаппо-Данілевським, який прийшов до обґрунтованого висновку про те, що методологія джерелознавства не була предметом цілісного і систематичного вивчення<sup>5</sup>. У лекційному курсі цього вченого була окреслена система понять і методів, необхідних історичку при зверненні до історичного джерела.

У Радянському Союзі інтерес до джерелознавчих проблем активізувався лише після Другої світової війни: розширилась сфера як теоретичного (спільного для вітчизняної і всесвітньої історії) джерелознавства, так і конкретного, що стосувалося джерел відповідної історичної тематики чи відповідних видів і різновидностей. Наприкінці 1960-х рр. розпочалося викладання джерелознавства нової і новітньої історії на історичних факультетах Московського і Ленінградського університетів, які користувалися автономією при створенні навчальних планів. Відтак, джерелознавство нової і новітньої історії з'явилося спочатку у форматі лекційного курсу, а з 1986-1987 навчального року в Московському державному університеті ім. М. Ломоносова його було доповнено семінарськими заняттями. На початку 70-х рр. XX ст. видано перші навчальні посібники з курсу джерело-



знавства нової і новітньої історії Р. Мнухіної та І. Біска, а 1984 р. вийшов з друку підручник І. Григор'євої<sup>6</sup>. Утім, як слушно зауважив під час «круглого столу» з проблем викладання джерелознавства нової і новітньої історії, організованого редакцією журналу «Новая и новейшая история» (1987), завідувач кафедри нової і новітньої історії Іванівського університету, професор І. Біск, «поширений в міністерських інстанціях погляд на джерелознавство нової і новітньої історії зарубіжних країн як на допоміжну-другорядну, вузькоспеціальну дисципліну сприяв не включенню джерелознавства нової і новітньої історії до навчальних планів історичних факультетів і педагогічних інститутів»<sup>7</sup>. Подібний стан справ був характерним у той час і для університетів та педінститутів України, зокрема Київського державного університету ім. Т.Г. Шевченка.

Немає потреби доводити, що, з одного боку, така ситуація ускладнювала підготовку істориків високого професійного рівня, а з іншого, сучасне суспільство відчувало дефіцит подібних фахівців. Підтвердження тому – події двох останніх десятиріч, коли не історики, а журналісти чи публіцисти першими звернулися до наболілих проблем історичної спадщини нового і новітнього часу (радянсько-німецькі чи україно-російсько-польські відносини і т.п.). Втім, у їхніх публікаціях, як правило, відсутня оцінка репрезентативності та достовірності використаної інформації (джерела), а для історика, якщо він хоче з'ясувати істину, відтворити об'єктивну картину досліджуваних процесів чи явищ, оцінка повноти, репрезентативності, достовірності джерела – завдання першочергової ваги.

У 1997 р. за ініціативою кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського державного педагогічного (нині – національного) університету (завідувач – доктор історичних наук, професор М.Г. Кукурудзяк) на історичному факультеті започатковано читання спецкурсу «Джерелознавство нової і новітньої історії Європи і Америки» (24 аудиторних години). Обґрунтовуючи доцільність викладання цієї навчальної дисципліни студентам п'ятого, випускного курсу, кафедра наголошувала, що її значення не лише і не стільки у тому, що в її курсі джерелознавства розкриваються головні прийоми і методи дослідницької роботи із різними типами та видами джерел, скільки в тому, що здійснюється навчання аналітично мислити, що є трампліном до формування й розвитку історико-аналітичного мислення, без якого неможливо сформувати справжнього історика. Читання цього курсу було доручено доценту С.А. Копилову (з 2006 р. – завідувач кафедри всесвітньої історії), який і сьогодні забезпечує його викладання студентам стаціонару та заочної форми навчання.

Якщо впродовж перших чотирьох років курс читався серед дисциплін варіативної частини навчального плану, то у 2001 р. його було введено до циклу нормативних дисциплін і збільшено кількість до 81, з яких 46 відводилося на аудиторні заняття. У навчальному ж плані класичної спеціальності «Історія», підготовку фахівців якої було започатковано з 2004-

2005 навчального року, кількість аудиторних годин на курс «Джерелознавство нової і новітньої історії Європи і Америки» було збережено на рівні 81-ї години, з яких 48 аудиторних занять (30 – лекції та 18 – семінарські заняття)<sup>8</sup>. Досвід показує, що цього часу достатньо для опанування основами цієї дисципліни.

Дозволимо собі висловити ряд міркувань з приводу викладання курсу «Джерелознавство нової і новітньої історії країн Європи і Америки».

**По-перше**, надзвичайно важливим є питання щодо програми, посібників та підручників із джерелознавства нової і новітньої історії. Одна з перших програм університетського курсу джерелознавства нової і новітньої історії була створена наприкінці 60-х рр. минулого століття в Московському державному університеті імені В.М. Ломоносова. Саме вона використовувалася у вузах колишнього Радянського Союзу, де викладалася ця дисципліна. На превеликий жаль, після 1991 р. методичними структурами МОН України не проводилася робота щодо розробки навчальних програм ні з курсу «Джерелознавство історії України», ні з курсу «Джерелознавство нової і новітньої історії Європи і Америки». У зв'язку з цим, фахові кафедри історичних факультетів, що забезпечували викладання цих курсів, самостійно розробляли і вдосконалювали навчальні та робочі програми з цих дисциплін. Із радянських часів у фондах університетських бібліотек збереглися, як правило, російськомовні посібники з джерелознавства нової і новітньої історії Р. Мнухіної (1970), І. Біска (1971), а також підручники І. Григор'євої (1984), теоретична частина і, частково, фактична складова яких застаріли та потребують суттєвого доповнення й оновлення. Водночас сучасний підручник відомих українських вчених-джерелознавців Я. Калакури, І. Войцехівської, С. Павленка «Історичне джерелознавство» (2002) при вивченні курсу «Джерелознавство нової і новітньої історії» може прислужитися лише своїми теоретичними розділами, оскільки інші стосуються джерел з історії України.

**По-друге**, структура курсу «Джерелознавство нової і новітньої історії» повинна включати лекційну частину та семінарські заняття. У першій, лекційній частині доцільно висвітлювати теоретичні проблеми джерелознавства із урахуванням специфіки джерельної бази нової і новітньої історії, подавати загальні уявлення про джерела й відпрацьовувати методіку дослідження їх типів та видів, найбільш важливих і характерних для даної дисципліни. Подібна побудова лекційного курсу дозволяє тісно пов'язати теорію з практикою, тобто продемонструвати застосування теоретичних положень і методичних прийомів у лабораторії конкретного історичного дослідження. Це сприятиме розвитку творчих можливостей студентів, а також дозволить урізноманітнити форми навчальних занять, переходити від лекції до бесіди, до елементів семінару із розв'язанням конкретних завдань із джерелознавства, а потім повертатися до лекції та ін.

Слід врахувати, що у двох перших лекціях «Джерелознавство як особливий метод пізнання реального світу» та «Метод джерелознавства» доцільно

но подати матеріал з теоретичних проблем джерелознавства, при цьому виявляти особливу турботу про те, щоб вони були дохідливими, не переважані занадто спеціальною термінологією і дефініціями, які погано сприймаються студентами. У переважній більшості студенти їх не стільки осмислюють, скільки завчають. Чи настільки важливо, щоб студент міг відтворити ті або інші визначення, відносно яких навіть фахівці-джерелознавці не завжди погоджуються між собою і часто досить активно дискутують. Значно важливіше, щоб студент навчився правильно застосовувати зрозумілі йому і усвідомлено сприйняті методологічні та методичні принципи аналізу джерел у практиці історичного дослідження. Ці вміння і навички повинні вироблятися, перш за все, на матеріалі джерел з обраної спеціальності. Тому є цілком виправданим викладання «Джерелознавства нової і новітньої історії Європи і Америки» із урахуванням його практичного, прикладного аспекту, зокрема, з'ясування специфіки основних типів і видів джерел зі спеціальності та методики їх видового аналізу.

Дві наступні лекції курсу передбачають ознайомлення студентів з двома іншими типами історичних джерел, що використовуються дослідниками всесвітньої історії. У першій з них – «Зображальні джерела у вивченні нової і новітньої історії» – доцільно розглянути історичні аспекти появи та створення зображальних джерел (скельні малюнки, гравюри, картини), окреслити існуючі підходи до їх класифікації, проаналізувати принципи і систему архівного збереження кіно- і фотодокументів, з'ясувати їх інформаційний потенціал, особливості джерелознавчого аналізу, продемонструвавши відповідними прикладами їх використання в конкретних наукових дослідженнях. Окреме питання лекції доцільно присвятити аналізу кінодокументів як джерела при вивченні проблем нової і новітньої історії, при розгляді якого важливо спрямувати пізнавальні зусилля студентів до відповіді на питання «Чи існує кінематографічне бачення історії?». Інша лекція – «Фонічні джерела та усна історія у дослідженнях проблем нової і новітньої історії» передбачає з'ясування питання щодо використання усних свідчень і переказів у працях істориків стародавнього світу (Геродот), середніх віків (Беда Досточимий), нового часу (Ф. Вольтер, Т. Маколей, Х. Бенкрофт, Ж. Мішле), а також акцентувати увагу на розгляді питання щодо започаткування усної історії в США. Доцільно розглянути процес поширення у другій половині ХХ ст. усної історії в країнах Європи і США, а також акцентувати увагу на програмах усної історії, реалізованих упродовж останніх десятиріч в Україні: збір усних свідчень фондом С. Спілберга «Ті, хто пережив Шоа», «Український голокост 1932–1933 рр.: Свідчення тих, хто вижив», «Друга світова війна в усних свідченнях».

Подальші лекції передбачають ознайомлення студентів із окремими видами джерел, що найчастіше використовуються дослідниками при вивченні проблем всесвітньої історії нового і новітнього часу. Умовно вони можуть бути поділені на дві частини: джерела офіційного походження (дип-

ломатична документація, парламентські документи, законодавчі акти, статистичні матеріали, діловодна документація, судово-слідчі матеріали, документація політичних партій і громадських організацій, листівки, прокламації, політичні афіші, періодична преса) і особистого (мемуари, епістолярні матеріали, публіцистика та твори художньої літератури). У кожній із лекцій необхідно акцентувати увагу на видових особливостях цих джерел, зокрема на закономірностях їх утворення, інформаційній цінності, висвітлити головні прийоми і методи їх джерелознавчої критики (дослідницьку процедуру) тощо.

**По-третє**, на семінарських заняттях роботу потрібно спрямувати на моделювання процесу дослідження конкретних історичних проблем із використанням прийомів і методів джерелознавчої критики окремих видів писемних джерел (дипломатичні документи, законодавчі акти, судово-слідчі матеріали, періодична преса, мемуари і твори художньої літератури та ін.). Подібна робота повинна включати стадії евристики, встановлення тексту джерела та його походження, джерелознавчий аналіз і синтез. Водночас потрібно проводити ознайомлення студентів з публікаціями документів із бібліотеки кафедри, обговорювати повідомлення студентів про результати самостійно проведеного аналізу джерел, систематично «тренуватися» в деяких джерелознавчих операціях (визначення видової приналежності джерела, атрибуція, датування та ін.).

На семінарських заняттях доцільно зосередити увагу на розгляді ключових проблем всесвітньої історії нового і новітнього часу через призму їх відображення у різних видах джерел. Так, події історії Франції періоду революції кінця XVIII ст., доби консульства та імперії можливо розглянути на заняттях, присвячених аналізу мемуарних джерел, законодавчих актів, періодичної преси тощо. Зрозуміло, що трактовка конкретних подій цієї доби різниться у мемуарах імператора Наполеона Бонапарта, членів його родини Жерома і Жюльєна, особистих секретарів Буррієна, К.Ф. де Меневалє і Армана де Коленкура, князя Ш. Талейрана, одного із керівників змови рівних Ф. Буанаротті, єгипетського урядовця Абд Ар Рахман Ал Джабарті та ін. Водночас, на семінарському занятті, присвяченому аналізу законодавчих актів, доцільно розглянути принципи державного устрою через призму Конституцій 1791, 1793, 1795 р., використавши при цьому оцінку основних законів Франції, подану в мемуарах діячів і сучасників революції кінця XVIII ст.

Досвід свідчить, що при підготовці до семінарських занять студенти відчувають суттєві труднощі щодо пошуку і ознайомлення із рекомендованими джерелами, тексти яких в університетських бібліотеках зберігаються лише в одному або двох примірниках. Для розв'язання цієї проблеми студентам доцільно рекомендувати використати електронні копії відповідних історичних джерел, розміщені на сайтах навчальної і наукової літератури в мережі Internet.

**По-четверте**, самостійна робота з курсу «Джерелознавство нової і новітньої історії» організовується відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у ВНЗ» і передбачає підготовку рефератів на визначену тематику шляхом опрацювання відповідних джерел, спеціальної наукової і навчальної літератури<sup>9</sup>. Їхнє написання сприяє виробленню навичок самостійного аналізу джерел і наукової літератури, систематизації матеріалу та його стислому викладу. При підготовці реферату студент може консультуватися у викладача кафедри, який читає курс «Джерелознавства». Крім того, належній підготовці студентів до заліку сприяють методичні рекомендації та основні питання до заліку, термінологічний словник, розміщені в навчально-методичному посібнику з курсу «Джерелознавство нової і новітньої історії»<sup>10</sup>.

Зрештою, удосконалення наукових досліджень та викладання дисципліни, що вивчає історичні джерела і методи їх опрацювання, є одним із актуальних завдань гуманітарної сфери знання. Підвищення рівня викладання «Джерелознавства нової і новітньої історії» належить до проблем, вирішення яких вимагає низки науково-дослідницьких, навчально-педагогічних і організаційно-практичних заходів, посилення взаємодії вузівської й академічної науки. Вирішенню цих завдань у значній мірі сприятимуть наступні заходи:

- залучення до викладання даного курсу висококваліфікованих професорів (доцентів), оскільки без широкого діапазону знань предмету, чималої ерудиції, вмінь і навичок роботи із джерелами вирішити поставлене завдання неможливо;
- розширення зв'язку академічної і вузівської науки у справі викладання джерелознавства, зокрема, доцільно передбачити читання низки спеціальних курсів (палеографія, усна історія) відповідними фахівцями Інституту історії України НАН України та професорами вітчизняних національних університетів, роботу в спеціальному семінарі, написання рефератів на запропоновану джерелознавчу тематику, підготовку відповідних кваліфікаційних робіт під керівництвом фахівців-джерелознавців з відповідних академічних закладів;
- встановлення тісних зв'язків між факультетами і кафедрами, з одного боку, й архівами, бібліотеками та музеями (з їх рукописними відділами), з іншого, оскільки сьогодні історичні факультети виявилися не виправдано віддаленими від установ, що зберігають історичні джерела. Якщо для студентів, які орієнтуються на педагогічну діяльність, необхідним є безпосередній зв'язок із середніми і вищими навчальними закладами, то для тих, хто обрав шлях історика-дослідника, зокрема джерелознавця, важливо не відчувати себе гостем в центральних і регіональних архівах та бібліотеках, пізнавати їх зсередини. Тож постійно і в різних формах повинні співпрацювати наставники студентів – університетські викладачі, архівісти й музейні працівники.

**Примітки:**

1. Зашкільняк Л. Методологія історії: від найдавніших часів до сучасності. – Львів, 1999. Про А. Дванадцять уроков по истории. – М., 2000; Румянцева М.Ф. Теория истории: Учебное пособие. – М., 2002. Репина Л.П., Зверева В.В., Парамонова М.Ю. История исторического знания: Пособие для вузов. – М., 2004. Смоленский Н.И. Теория и методология истории: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2005. Яковенко Н. Вступ до історії. – К., 2007 та ін.
2. Тош Д. Стремление к истине: Как овладеть мастерством историка. – М., 2000. Томпсон П. Голос прошлого. Устная история. – М., 2003. Копосов Н.Е. Как думают историки. – М., 2001.
3. Bernheim E. Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie. – Leipzig, 1908.
4. Ланглюа Ш., Сеньобос Ш.-В. Введение в изучение истории. – СПб., 1913.
5. Лаппо-Данилевский А.С. Методология истории. – Т. II. – СПб., 1913.
6. «Круглый стол»: Проблемы преподавания источниковедения новой и новейшей истории // Новая и новейшая история. – 1987. – № 2. – С.185. Мнухина Р.С. Источниковедение истории нового и новейшего времени. – М., 1970. Биск И.Я. Курс лекций по источниковедению новой и новейшей истории. – Тамбов, 1971. Григорьева И.В. Источниковедение новой и новейшей истории стран Европы и Америки. – М., 1984.
7. «Круглый стол»: Проблемы преподавания источниковедения новой и новейшей истории. – С.177.
8. Навчальний план спеціальності 7.030301 «Історія» Кам'янець-Подільського державного університету // Архів поточної документації історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
9. Теми рефератів до курсу «Джерелознавства нової і новітньої історії країн Європи і Америки» // Копилов С.А. Джерелознавство нової і новітньої історії країн Європи і Америки: Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський, 2007. – С.32.
10. Питання до заліку й методичні поради щодо підготовки до його складання // Там само. – С.33-36; Термінологічний словник // Там само. – С.37-41.

В статье анализируются общие подходы преподавания курса источниковедения новой и новейшей истории Европы и Америки. Автором освещается собственный опыт чтения этой дисциплины на историческом факультете Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенка.

**Ключевые слова:** историческая наука, источниковедение, историография, методология истории, учебная программа, лекция, семинар, учебник, пособие.

*Отримано: 28.08.2008*

Світлана Ганаба

## ІСТОРИЧНА ОСВІТА У КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

У статті розглядаються проблеми гуманізації змісту історичної освіти з позицій її спрямованості на розв'язання нагальних суспільних проблем.

**Ключові слова:** минуле, майбутнє, історична освіта, історична свідомість, історичні знання, антропологічний підхід.

Початок ХХІ століття ознаменувався низкою змін глобального характеру, що засвідчили «вселенське неблагополуччя» і торкнулися основ людського буття. Аналіз основних тенденцій і можливих перспектив розвитку людства демонструє, що людям доведеться долати багатоманітність суперечностей, які набули небезпечного конфронтаційного характеру. Це – суперечності між: локальним та глобальним, одиничним і масовим, унікальним і загальним, матеріальним і духовним, традиційним та інноваційним тощо.

В українському суспільстві, що переживає радикальну трансформацію суспільно-духовних цінностей та здійснює пошук нових шляхів розвитку, ці проблеми набули особливої гостроти й актуальності. Такі періоди людського життя К. Ясперс окреслює поняттям «гранична ситуація», яка нищить звичний «грунт» людського існування та жорстко впливає на світовідчуття особи.

У періоди історичних зламів, коли руйнується викристалізована органічна цілісність епохи, людське життя та свідомість, на думку М. Бердяєва, перебувають у стані розщеплення, роздвоєння<sup>1</sup>. З одного боку, життєвий досвід людини переживає стан заплутаності та дезорганізованості, оскільки перестає відповідати життєвим практикам, нормам, цінностям, що склалися у суспільстві. З іншого боку, гостро усвідомивши проблемність свого буття та взявши під сумнів систему усталених оцінок і світоглядних орієнтирів, людина відчуває себе в епіцентрі суспільно-історичного життя. Вона активно шукає відповіді на виклики долі, формує у собі здатність нести відповідальність за зроблений вибір. Катастрофічні моменти історії, на переконання російського філософа, зумовлюють і катастрофу духу людського, і водночас нові його обрії розвитку, коли той, «переживши момент розщеплення і роздвоєння, здатен співставити та протиставити ці два моменти – момент безпосереднього перебування в історичному і момент розщеплення з ним, щоб перейти у третій стан з ним, котрий надає особливої гостроти усвідомлення, особливої здатності до рефлексії і, разом з тим, у ньому здійснюється особливе звернення духу людського до тайни історичного»<sup>2</sup>.

У пошуку та формуванні світоглядних орієнтирів сучасної людини, її підготовленості до зваженого, конструктивного розв'язання суспільних суперечностей та конфліктів важливу роль відіграє досвід попередніх поколінь, оскільки минуле, сучасність та майбутнє є невіддільними компонентами історичного буття. «Минуле й теперішнє не є двома складовими еле-

ментами: минуле є складовим елементом теперішнього, тож вивчаючи минуле, ми фактично робимося спроможними пізнати теперішнє», – зауважує Р. Дж. Колінгвуд<sup>3</sup>.

Цікаві міркування про контурну присутність майбутнього і минулого у теперішньому наводить знаний психолог З.Фрейд. Вчений вважає, що чим «менше дослідник знає про минуле і сучасне, тим невпевненішими будуть його судження про майбутнє». Він зауважує, що люди, як правило, «з великою наївністю переживають свою сучасність і не здатні оцінити її змісту; їм спочатку необхідно відійти на якусь відстань. Іншими словами – сучасність повинна стати минулим, якщо хочеш вивести з нього відправні точки для визначення майбутнього»<sup>4</sup>.

Розуміння соціальної значущості досвіду минулого у розв'язанні проблем сьогодення зумовлює підвищений інтерес до історії як навчальної дисципліни.

Метою даної статті є актуалізація гуманістичного потенціалу історичної освіти у розв'язанні суспільних проблем сучасності.

Окреслена проблема знайшла відображення у працях О. Больнова, Г. Жиру, Ю. Козелецького, Р. Дж. Колінгвуда, В. Віндельбанда, Г. Ріккєрта, Х. Ортегга-і-Гассета. Серед сучасних українських істориків, філософів та педагогів, які зробили вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних основ сучасної парадигми освіти, варто відзначити В. Андрущенко, К. Баханова, Л. Горбунова, В. Гайденко, Г. Гамрецьку, С. Клепко, В. Курилів, Н. Кочубей, В. Лутай, М. Михальченко, І. Предборську, О. Удада, Ю. Шаповал, Н. Яковенко.

Історична галузь освітньої сфери не лише акумулює досвід попередніх поколінь та є сформованим і випробуваним способом донесення культурних ресурсів нащадкам, але й виступає також у ролі «агента майбутнього», оскільки формує наперед визначені особистісні якості індивіда, його знання, вміння, навички, впливає на розвиток особистісного світовідчуття, світобачення, світорозуміння, спонукає до пошуку сенсу власного буття. «Історична освіта досягає декількох цілей одночасно: вона тренує розум, виховує співчуття і дозволяє побачити багато злободенних проблем нашого часу в історичній перспективі», – вважає Дж. Тош<sup>5</sup>. Слушними з цього приводу є міркування американського філософа Д. Д'юї, котрий місію історичної освіти вбачає у забезпеченні естафети поколінь, де результатом зустрічі минулого й майбутнього є не «реанімація» відмерлих цінностей попередніх епох, а продуктивний діалог, що розширює горизонти сьогодення та закладає підвалини майбутнього.

Додаткові аргументи на користь вищезазначених позицій наводять українські дослідники. Вони вважають, що мета і функції історичної освіти визначаються потребами та культурно-духовними цінностями сучасної епохи. Призначення історії як навчальної дисципліни Л. Калініна вбачає у тому, що вона більше ніж будь-яка інша дає змогу учневі: зрозуміти й оцінити багатство й різноманітність світової історії; пізнати історичне коріння й сутність сьогодення та відрефлексувати, в якому світі бажано жити; набути навичок



самостійного мислення, критичного ставлення та аналізу різної, часом суперечливої інформації; розвинути в собі інтелектуальну чесність, принциповість, самостійність суджень, толерантність, громадянську мужність; побачити себе громадянином своєї держави, Європи, всього світу<sup>6</sup>.

Стратегічними в освоєнні та осягненні досвіду попередніх поколінь в царині історичної освіти Є. Смотрицький вважає формування історичної свідомості, виховання патріотизму, пошани й любові до історії свого народу, знання його історичної долі, осягнення історії, тобто здатності зрозуміти сутність її феноменів<sup>7</sup>. Побудована на означених засадах, історична освіта позбудеться ілюзорності, формальності, відчуженості знань про попередні епохи, сприятиме перетворенню особистості у свідомого прихильника та захисника традицій і культурних надбань своїх предків, виховуватиме ціннісне, толерантне ставлення до минулого. В умовах епохальних зрушень історія як навчальна дисципліна розглядається Г. Гамрецькою як один із чинників, що покликаний сприяти становленню небайдужої особистості, «здатної перейматися вселенським болем людських проблем, формувати відчуття співпричетності як важливої компоненти світоглядної мобільності»<sup>8</sup>.

Обґрунтуванням важливості аксіологічного аспекту історичних знань може бути позиція іншого дослідника – О. Удада, котрий вважає, що історія як навчальний предмет має на меті не лише донести до індивіда певну «суму знань» про минулі епохи, але й сприяти формуванню духовних цінностей особистості. Релевантність історичних знань вчений вбачає в «укоріненні індивіда в його національній, культурній традиції, що має перетворитися на духовне джерело сучасного й майбутнього розвитку»<sup>9</sup>.

Потенціал історії як навчальної дисципліни, на думку українських дослідників, полягає у тому, що людина не лише отримує виражені й водночас відкриті для нових інтерпретацій знання про події, факти, суспільні процеси й тенденції минулого, а й завдяки їм вона розглядає себе та сучасні події як частину історичного процесу, пробуджує допитливість та бажання розширити кругозір, виховує повагу та терпимість до минулої спадщини як свого, так і інших народів, підсилює власне культурне самовизначення, готує до життя в плюралістичному, демократичному суспільстві.

Виконуючи подвійну функцію – соціальне відтворення і соціальне творення – система освіти визначає в якості своєї мети оновлення суспільства шляхом формування мислячої, творчої особистості. Звідси і потреба у постійній модернізації освітніх процесів, що передбачає перехід від репродуктивного до продуктивного навчання, яке формує пошукові орієнтації, творчий підхід, варіативне, трансресуюче мислення. У центр нової освітньої парадигми ставляться інтереси, потреби, права та можливості окремого індивіда, його суверенітет, що дає можливість реалізувати ціннісний пріоритет сучасної освіти, а саме: зробити освіту для учня. За таких умов він виступає в якості «творця», а не «споживача» знань. Цінність школяра визначається його екзистенцією, а не певною сумою знань, навиків, здібностей в освоєнні навколишнього світу.

Незважаючи на довготривалі реформаційні процеси, система освіти в Україні продовжує перебувати в затяжній кризі. Серед основних її недоліків можна назвати такі: орієнтація освіти лише на кінцевий результат, переважання авторитарних методів викладання, глобальний дидактоцентризм, розбалансованість цілей, змісту, методів, засобів і результатів освіти, відсутність навчання учнів соціальним навичкам і вмінням, стратегіям життєвого досвіду та тактикам оптимальної поведінки в усіх сферах соціальної практики. Наявність цих чинників симптомізує «хворобливий» стан української освіти, формує феномен «відчуження» знання. Названі недоліки історичної освіти зумовлені загальним кризовим станом освітньої сфери. «Одним із проявів зазначеної кризи, на думку Г. Гамрецької, – є те, що освіта, відчужена від інтересів більшості людей та їх безпосередніх переживань, проходить мимо цінностей, які необхідні кожному»<sup>10</sup>.

Реконструювання в основному політичного зрізу історії, культивування лінійного мислення відповідним змістом і стилем навчальних програм та підручників є не лише свідченням слабкої уваги до проблем, почуттів, думок конкретних людей, але й засвідчує проблему позаціннісного, відчуженого, «мертвого» знання в історичній освіті. Власне, на цю обставину звертає увагу історик Ю. Шаповал: «Читаючи сучасні підручники, дуже легко помітити прагнення декого з авторів досягти певного компромісу, «схрестити», «урівноважити», доповнити занадто оптимістичні судження про цей період із комуністичних підручників дозволенням тепер «негативом» (насильницька колективізація, голод, репресії тощо). Тобто тим, про що неможливо було навіть побіжно згадувати раніше»<sup>11</sup>. «Шкільні підручники з історії у сьогоднішній Україні побудовані на надзвичайно строкатій суміші концепцій, часом нових, але переважно добре відомих і просто модернізованих» – зазначає Н. Гончаренко<sup>12</sup>. Такі обставини свідчать, що зміст шкільної історичної освіти не зазнав концептуальних змін, залишився за своєю сутністю заідеологізованим, з дещо зміненими стереотипними штампами в оцінках подій минулого. Знання, отримавши статус універсальних та незмінних, не є соціальнозначимими, не відповідають реаліям сьогодення.

Невідповідність освіти соціокультурним контекстам свідчить про «прихований навчальний план». На думку дослідників В. Гайденко та І. Предборської, «дане поняття може бути визначене як система метакомунікацій, через яку здійснюється контроль ( «що ми знаємо» і «як ми знаємо, що ми знаємо»). Наявність прихованого навчального плану означає, що освіта не є ціннісно вільною»<sup>13</sup>.

Вихід із зазначеної ситуації можливий за умови впровадження антропологічного підходу, що допоможе змінити, вдосконалити зміст історичної освіти. Враховуючи зазначені пріоритети, в Україні вже створюються підручники «нового покоління» на антропологічній основі. Прикладом може слугувати навчальний посібник, підготовлений у рамках українсько-європейського проекту авторським колективом педагогів – членів Всеукраїнської асоціації викладачів суспільних дисциплін «Нова Доба» – «Історія епохи очима людини: Україна та Європа у 1900-1939 роках». Посібник міс-

тять навчальний матеріал згідно з програмою курсу історії України та все-світньої історії для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Він не схожий на жодну із сучасних навчальних книг шкільної історії передусім тим, що тут немає тексту від імені одного автора. У якості авторів виступають політики, історики, очевидці подій, воїни, жінки, робітники, селяни, діти, учні, учителі, художники, журналісти, фотокореспонденти та ін. Усі вони залишили власні, різнопланові, і навіть суперечливі спомини, що стали предметом розгляду. Учня пропонується не лише ознайомитися з зазначеним матеріалом, але й дослідити історичні події, зробити самостійні висновки і мати власне судження про епоху, яку вони вивчають. Залишається лише пошкодувати, що посібник було видано досить малим накладом і тому він залишився майже невідомим учнівському та педагогічному загалу.

Феномен «відчуження» знання подолається за умови, коли навчальний матеріал, з яким знайомиться дитина, буде емоційно та історично їй близьким. Тому учні у 5 класі мають вивчати не короткий, оглядовий курс історії України з непомірною для них кількістю дат, термінів, а свій родовід, оповідання про свій край, власне «свою» історію, усвідомлюючи свою приналежність та причетність до історії (вивчаючи себе в історії). Слушниками з цього приводу є поради відомого діяча освіти початку ХХ століття Н. Григор'єва-Нашого, який націлював викладачів на особистісно-ціннісний підхід у навчанні: «Історію треба викладати так, щоб дитина з самого початку відчувала, що вчить вона не про когось, а про себе, про своїх батьків, дідів, прадідів, про свій рід...»<sup>14</sup>.

У нашому суспільстві історія має не просто давати знання про минуле. Вона повинна сприяти легітимізації теперішнього і виробленню суспільної стратегії щодо майбутнього. На думку Г. Фреймана, те, що історія покликана бути вчителькою життя – старе твердження, оскільки вона непізнана в принципі. «Тому вона має бути не вчителькою, а вихователюю, давати не уроки, а поради, виховувати, як добра повість, – з тією різницею, що історики мають справу не з фікцією, а з реальним матеріалом» – зазначає дослідник<sup>15</sup>.

Зазначена обставина зумовлює орієнтацію освітньої системи на творення умов, які б сприяли становленню особистості, здатної протидіяти конфронтації та відчуженню і готової засівати у суспільстві зерна терпимості і взаєморозуміння. Людина сама себе пізнає через історію. Ми вивчаємо історію, щоб виразніше бачити ситуації, в яких нам доводиться діяти. За свідченням Р. Дж. Колінгвуда, історія може нам допомогти встановити діагноз наших моральних і політичних проблем, а також виробити науковий підхід до людських справ, який би навчив нас поводитися в різних ситуаціях так само вміло, як природничі науки з природою<sup>16</sup>.

Викремлення та реалізація «людського змісту» історії, аксіологічність історичного факту, події, явища формуватиме толерантне бачення історичного буття, сприятиме примиренню громадян із власною історією, що згодом приведе і до гармонізації і взаєморозуміння у сучасному українському суспільстві.

**Примітки:**

1. Бердяев Н. Смысл и назначение истории. – М.: Наука, 1991. – С.6.
2. Там само.
3. Колінгвуд Р. Дж. Ідея історії. – К.: Основи, 1996. – С.608.
4. Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Тотем и табу. – М.: Новый мир, 1997. – С.344-356.
5. Тош Д. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка. – М.: Весь мир, 2000. – С.56.
6. Калініна Л. Деякі підходи до визначення концептуальних засад шкільної історичної освіти // Історія в школах України. – 1999. – № 1. – С.8-10.
7. Історія епохи очима людини: Україна та Європа у 1900-1939 роках / За ред. Ю.С. Комарова, В.О. Мисана та ін. – К.: Генеза, 2004. – 206 с.
8. Гамрецька Г. Діалогічна взаємодія в історичній освіті // Філософські абрисы сучасної освіти / За ред. І. Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 121-138.
9. Удод О.А. Аксиологічний (ціннісний) підхід у викладанні історії // Історія в школах України. – 1999. – № 3. – С. 27-30.
10. Гамрецька Г. Вказана праця. – С. 121.
11. Шаповал Ю. Комуністичний тоталітаризм та його образ у сучасних підручниках в Україні // Ю. Шаповал. Україна ХХ століття: Особи і події в контексті важкої історії / Центр історичної політології Інституту політичних і етнонаціональних досліджень. – К.: Генеза, 2001. – С. 404.
12. Гончаренко Н. Міфи сучасних підручників з історії України // Дух і літера. – К., 1998. – № 3-4. – С. 221.
13. Гайденко В., Предборська І. Українські навчальні підручники початкової школи: прихований навчальний план і гендерні стереотипи // Гендерна педагогіка. Хрестоматія / За ред. В. Гайденко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С.224.
14. Григор'єв-Наш. Про навчання дітей рідної історії // Історія України в народних думках та піснях. – К.: Веселка, 1993. – С.5-26.
15. Фрейман Г. Людина – творець історії і самої себе // Історія в школах України. – 2004. – № 3. – С.15-17.
16. Колінгвуд Р. Дж. Вказана праця. – С.234.

В статтю розглядаються проблеми гуманізації історичного освіти в контексті рішення складних суспільних проблем сучасності.

**Ключевые слова:** прошлое, будущее, историческое образование, историческое сознание, исторические знания, антропологический подход.

*Отримано: 10.10.2008*

# ВИКЛАДАННЯ ПРОБЛЕМ ВІТЧИЗНЯНОЇ І ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 94(477):378.147.016

Максим Гон

## ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ГОЛОКОСТУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

У статті висвітлюється досвід викладання курсу «Геноциди першої половини ХХ ст.» студентам історико-соціологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету. Автором також розглядається питання пошуку моделі вивчення даної проблеми та характеристика ключових теоретичних компонентів курсу і міждисциплінарних зв'язків у вивченні Голокосту.

**Ключові слова:** Голокост, спецкурс, Голодомор, геноцид, етнополітологія, когнітивний підхід.

Викладання історії Голокосту у вищій, як і загальноосвітній школі – подія, що має, на наш погляд, непересічне значення. Передусім тому, що Україна відмовилася від злочинного досвіду СРСР замовчувати геноцид однієї з націй, що проживала на його території. Водночас значимість студіювання «Катастрофи» визначається не тільки цим твердженням, яке в пострадянському історичному дискурсі є вже до певної міри фактом визнаним. Ми переконані у тому, що вивчення цієї проблеми в школах і вищих навчальних закладах є засобом прилучення молодшої генерації українців до загальнолюдських цінностей не тільки завдяки класичному для історичної освіти будь-якої країни осмисленню минувшини «своїх», а й через історію «інших»/«чужих». Це шлях формування у суспільстві почуття співпереживання, готовності запобігати злочину геноциду в майбутньому. Завдяки таким курсам, хочеться вірити, в світової громадськості не буде приводу констатувати вчасно неусвідомлену небезпеку, на зразок тієї, про яку в 2006 р. Кофі А. Аннан говорив: «Двадцять років тому Організація Об'єднаних Націй і весь світ не виправдали надій народу Руанди в той момент, коли він потребував допомоги»<sup>1</sup>.

Враховуючи той факт, що викладання історії Голокосту в окремих вузах України триває приблизно десять років, зосередимо увагу на трьох го-

ловних проблемах: пошук оптимальної моделі вивчення геноциду євреїв у реаліях формування/функціонування в Україні де-факто національного дискурсу її історії, ключових теоретичних компонентах курсу та когнітивному потенціалі міждисциплінарних «перехресть» у вивченні Голокосту.

Наш досвід викладання Голокосту студентам історико-соціологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету спонукав реформувати первинний предмет спецкурсу. На сьогодні вони вивчають «Катастрофу» не в якості окремого предмета, а в контексті тих геноцидів, що відбулися в першій половині ХХ ст. Відповідно цього, зрозуміло, скориговано і його назву: «Геноциди першої половини ХХ ст.».

Чим було зумовлене таке рішення? Передусім – неоднозначністю реакції частини студентів на вивчення Голокосту як окремого предмета. Її можна окреслити в таких параметрах: 1 – рефлексія позитивного сприйняття; 2 – сприйняття мовчазно-згоджувальне (ті, кому не принципово, що саме вивчається); 3 – в той чи інший спосіб демонстративно-протестне (студенти, які не приховували здивування тим, що вони, будучи представниками титульної нації, вивчають не трагедію українського народу 1932-1933 рр., а геноцид «чужих»). Таким чином, перший досвід викладання Голокосту як предмета окремого спецкурсу засвідчив влучність вислову В. Ільге про атмосферу «змагання жертв» геноцидів<sup>2</sup>. у свідомості щонайменше частини студентів. Можна припустити, що такий наслідок формував і сам факт викладання теми «Катастрофи» без паралельного вивчення Голодомору.

Особливості сприйняття предмета Голокосту засвідчило неготовність частини студентів усвідомити, що геноциду проти когось не буває, розуміти, що в параметрах загальнолюдських цінностей «геноцид завжди проти всіх»<sup>3</sup>. Намагання досягти цього результату, реалізувати принцип виховання засобами навчання – першочерговий фактор, який спонукав змінити об'єкт-предметне поле спецкурсу.

До цього змушувало врахування того, що студенти не вивчають історії окремих націй. Чи не єдиний виняток – історія України, предмет якої трактується передусім у дискурсі етнічної історії. Важливим для роздумів над сутністю змісту спецкурсу було і те, що в історії України, як і в історії всесвітній, де-факто відсутній «чужий» в його етнополітологічному тлумаченні. Поява останнього в процесі вивчення історії Голокосту викликає неоднозначну реакцію, що зумовлена відсутністю навиків бачити поруч із собою тих, хто відрізняється мовою, релігією, традицією тощо. Така робота – залучення «іншого» до сюжетів суспільно-політичних процесів – повинна здійснювати при вивченні історії України хоча б на історичних факультетах.

До зміни предмета спецкурсу спонукало й врахування психологічного фактору. Адже поява в світогляді студентів «чужого» саме в час геноциду створює певний ризик: бачення ними євреїв у монохромному образі одвічної жертви. На тлі стереотипів, які, будемо говорити чесно, продовжують функціонувати у суспільстві, така перспектива є небажаною.

Внесені зміни суттєво скоригували зміст спецкурсу. На сьогодні його мета визначається завданням реалізації порівняльного аналізу чотирьох ге-

ноцидів, які відбулися в першій половині ХХ ст. Така корекція бачиться раціональною з кількох причин. Передусім тому, що введення до спецкурсу проблеми Голодомору, враховуючи довготривале замовчування радянською владою цього злочину, є своєрідним компенсаторним чинником для студентів, які в своїй переважній більшості належать до титульної нації, актом історичної справедливості. До того ж викладання теми Голокосту паралельно з вивченням геноциду українського народу, вірмен і ромів є логічним, на нашу думку, з урахуванням тотожності сутності явища геноциду – злочину проти людства. В якості аргументації правомірності корекції спецкурсу назвемо й те, що осмислення Голокосту наряду з іншими геноцидами допомагає представити євреїв однією з націй, що безжально скривджена тоталітарними режимами і людиноненависницькими ідеологіями. Відтак здобути рівність з іншими народами за таким специфічним критерієм, як фактор етнічної упередженості, уникнути небажаної монополізації ролі жертв, зрештою – «здобути» рівність у цьому сумному статусі з тими націями, які зазнали геноциду.

Розширений предмет спецкурсу (геноцид вірмен, українського народу, євреїв і циган) окреслив нову дилему: стратегію його викладання. Першу з них умовно визначаємо вивченням геноцидів за «вертикаллю». Йдеться про послідовне знайомство студентів з окремими злочинами проти людства, яке реалізовується за хронологічним принципом. Друга стратегія – «горизонтальна»: синхронне вивчення геноцидів, їх ключових компонентів, яке реалізується за проблемним принципом.

Апробація «вертикальної» концепції викладання засвідчила її плюси, а водночас і вразливість. До позитиву зараховуємо те, що студенти послідовно вивчають сюжети окремих геноцидів. Це сприяє освоєнню фактологічного матеріалу на належному рівні. Водночас саме в цьому криється недолік: засвоєння історичних фактів перетворюється в самоціль, а студенти «потопають» у фактичному матеріалі. Окрім цього, при вивченні перших геноцидів (вірмен в Османській імперії та Голодомору) втрачається можливість реалізовувати їх порівняння з тими, що здійснені нацистським режимом, отже – з'ясовувати особливості злочинів, які вчинені супроти окремих націй.

Переорієнтація на «горизонтальне» навчання, яке здійснюємо впродовж двох останніх навчальних років, дає підстави констатувати його перевагу над «вертикальним». Це зумовлюється тим, що викладання здійснюється шляхом осягнення студентами вузлових проблем, що реалізується компаративним методом. Серед тем, які вивчаються в оновленому спецкурсі, – сутність явища геноциду, його причини, геноцидогенне державне мислення, технології знищення жертв, поведінка останніх і спостерігачів на індивідуальному та груповому рівнях.

Обстоюючи твердження про перевагу «горизонтального» навчання над «вертикальним» зауважимо: перше визначає проблему активізації самостійної роботи студентів, які подекуди повинні вивчати «фактологічний ряд» самостійно. Задля успішності реалізації цієї мети доречно використовувати частину семінарських занять.

Специфічною ознакою історичної освіти у вищій школі України є, на наш погляд, зосередження уваги на фактах і подіях. Її теоретичні аспекти здебільшого чітко виписані в програмах, проте вони нерідко залишаються на периферії. Переважно на сторінках підручників превалює історичний факт, заступаючи собою теоретичні положення.

Прагнення уникнути цієї тенденції – одна з причин наших намагань викладати «Історію геноцидів першої половини ХХ ст.» за проблемним принципом. Реалізація такої стратегії спонукає обмежити роль фактів до рівня засобу для аргументації тих положень, які обстоюємо в час викладання названого спецкурсу. Головні з них такі:

1. Геноцид – це не просто акт цілеспрямованого й масового фізичного знищення, колективного психозу й садизму тощо, а передусім засіб для досягнення вбивцями певної мети. Ось як трактує цю проблему З. Бауман: «Сучасний геноцид – це геноцид, який має певну мету. Саме по собі знищення ворога не є метою. Воно лише засіб, який необхідний для того, щоб досягти чогось більш важливого, крок, який слід зробити тому, хто хоче досягти кінця шляху. Істинною кінцевою метою є грандіозний проєкт кращого суспільства, який кардинально відрізняється від існуючого». І далі: «Сучасний геноцид є частиною соціальної інженерії, яка прагне перетворити соціальний порядок так, щоб він відповідав моделі досконалого суспільства»<sup>4</sup>.

Іншими словами, визначальна мета геноциду – намагання штучними засобами скоригувати існуючу суспільну реальність. Ідеал, якого намагаються досягти вбивці, – наскрізь суб'єктивний. Він відповідає інтересам лише тих, хто бере на себе відповідальність за здійснювану корекцію, відповідає їхньому суб'єктивно спотвореному баченню ідеального суспільства.

Актуальним науковим завданням викладання названого спецкурсу є обґрунтування ідеології геноцидів. Адже зазвичай вони пояснюються расовими постулатами (твердження Артура де Гобіно, Х.С. Чемберлена, фокусування уваги на «свгеніці» тощо) й розкривають одну з визначальних причин нищення євреїв і ромів нацистами та їхніми союзниками. Проте загальновідомо, що расистські ідеї не стали ідеологічними концептами геноциду українського народу в 1932-1933 рр. та вірмен в Османській імперії 1915-1916 рр.

Відтак окреслюється проблема контроверсій обґрунтування причин різних злочинів проти людяності. Вона особливо контрастно простежується на тлі полеміки довкола питання про причини Голодомору. Спектр версій, що пропонують різні варіанти відповіді на це питання, доволі широкий: від тверджень на кшталт тієї, яку обстоює А. Безансон («Метою ставилося покінчити не з будь-яким опором селянства, бо колективізація вже зламала його, а з національним існуванням українського народу») <sup>5</sup> і до «прозаїчніших» про кризу/відсутність політичної лояльності серед мешканців УСРР. Один з речників такої позиції Г. Зімон резюмує: «Саме тому упокоренню голодом підлягали як селяни, так і національно свідомі українці»<sup>6</sup>.



Міркування стосовно значимості теоретичних аспектів проблеми геноцидів у підготовці вчителів історії доповнимо ще двома твердженнями: по-перше, переплетінням в ідеології нацистів щодо ромів расових і соціальних положень, по-друге, завдяки наведенню типології насильства Дж. Конвея. На основі вивчення кампаній переслідування в третьому Рейху, він пропонує поділяти жертв на такі групи: ті, яких страчували за те, що вони робили (дисиденти), ті, яких піддано репресіям за те, що вони відмовилися робити (Свідки Єгови), й групи, що знищувалися за те, ким вони були (роми, синті, євреї)<sup>7</sup>.

На тлі цих розбіжностей у трактуванні причин переслідування й знищення жертв компаративістика є тим методом, який сприяє з'ясуванню особливостей кожного з геноцидів, що відбулися в ХХ ст., і Голокосту зокрема.

2. Проблема організації злочинів проти людства. В цьому контексті заслуговують особливої уваги такі компоненти проблеми:

а) визначальна організаційна роль держав у злочинах проти людяності. У цьому аспекті СРСР, Османська імперія та нацистська Німеччина знаходяться на одному щаблі. В кожній з них рішення про переслідування й знищення «ворогів» ухвалювалися на рівні вищого керівництва. Воно, використовуючи свої повноваження, й мобілізувало ресурси держав для реалізації такої політики.

Відтак констатуємо інституційний та законодавчий рівні всіх геноцидів, які відбулися в 1915-1945 рр. Так, соціальні експерименти на селі здійснювалися згідно розпоряджень радянських можновладців та запроваджених державою різноманітних правових актів. Серед них – сумнозвісний закон від 7 серпня 1932 р. про «п'ять колосків».

Законодавчий рівень злочину вбачаємо і в долі вірмен (у червні 1915 р. міністр внутрішніх справ Талаат-паша наказав органам державної влади розпочати депортацію вірмен)<sup>8</sup> та жертв нацизму. Останніх, завдяки встановленому на окупованих територіях нацистському «новому порядку», повсюдно змушували носити ідентифікаційні знаки, позбавили не тільки громадянських прав, але й приневолити виконувати ті правила, що принижували їхню людську гідність. Йдеться, наприклад, про виконання заборони ходити тротуарами. Разом з тим директивами Берліну легалізовано політику тотального знищення євреїв. «Сама система права, – стверджує М. Беренбаум, – слугувала інструментом гноблення та смерті... [Згодом] антисемітизм виключення поступився місцем антисемітизму знищення»<sup>9</sup>. Схожа тенденція визначила й долю ромів.

Правомірною, на нашу думку, є й констатація інституційного рівня злочинів проти людства. Так, завдання молодотурецького керівництва стосовно роззброєння вірмен реалізовано силами жандармерії<sup>10</sup>. В злочинах супроти них брали участь також армія, поліція, підрозділи «Спеціальної організації». Останні створено керівництвом правлячої в той час у Туреччині партії «Єдність і прогрес» для реалізації його стратегії в царині національної політики<sup>11</sup>.

Інституційний рівень очевидний і в організації штучного голоду 1932-1933 рр. Він виявляється, наприклад, у діяльності продзагонів у кампанії хлібозаготівлі, залученні до терору супроти селянства роз'їзних судових сесій, органів прокуратури, державної безпеки, інших структур<sup>12</sup>. З-поміж них – Робітничо-селянська інспекція, яка розшукувала «ворожі елементи» серед керівників державних органів і колгоспників<sup>13</sup>, транспортні відділи ОДПУ СРСР, що відрізали регіони, де лютував голод від «зовнішнього світу».

Загальновідомо, що здійснюваний нацистами та їх союзниками геноцид відбувався завдяки безпосереднім діям різноманітних інститутів держави. Ось як аргументує цей висновок П.Джонсон: «Гітлерова війна проти євреїв стала загальнонаціональним зусиллям. . . Хоча виконавцем Голокосту було СС, назагал цей злочин був усенациональним зусиллям, до якого втягувалися всі ієрархії німецького уряду, німецькі збройні сили, промисловість і керівна партія»<sup>14</sup>. П.Джонсон солідаризується з думкою іншого західного вченого: «Співпраця цих ієрархій була настільки повною, що ми можемо, не боячись помилки, говорити про їх злиття в єдину машинерію нищення»<sup>15</sup>.

Схожі міркування прийнятні й стосовно висновку про інституційний рівень геноциду ромів. Розробкою питань, пов'язаних з «вирішенням» їх питання в Німеччині та в окупованих країнах Європи займалися численні установи та відомства держави. Зокрема, дослідницька установа з питань расової гієни, V управління (імперська кримінальна поліція) РСХА (Головне управління імперської безпеки), т.зв. Відділ IV В 4, який відповідав за депортацію і знищення жертв, а також охоронні загоны (СС), міністерства пропаганди, юстиції, інші установи<sup>16</sup>.

б) «Економія в час реалізації насилля, що спонукає смерть»<sup>17</sup>. Цим словосполученням окремі вчені називають такі заходи, які здійснюються організаторами злочинів з метою концентрації жертв та мінімізації їх імовірного опору<sup>18</sup>.

Правомірність оперування цим теоретичним положенням підтверджується створенням нацистами гетто, концентраційних таборів та таборів примусової праці. Тенденція зосередження жертв як складовий елемент механізму народобивства усвідомлюється особливо чітко й тоді, коли йдеться про їх екстермінацію в тих місцях, де геноцид реалізовувався шляхом використання новітніх технологій убивства. Приречених на загибель зосереджували здебільшого поблизу залізниць, якими їх транспортували до «фабрик смерті». Так, скажімо, в Белжеці, Собіборі та Треблінці вбито не тільки євреїв Польщі, а й депортованих з Австрії, Німеччини та Чехо-Словаччини<sup>19</sup>.

Євреї, як і роми, не були першими серед жертв геноцидів ХХ ст., у процесі вбивства яких використано насильне переміщення. Спочатку гірка доля підневільного вислання спіткала вірмен. У спогадах американського посла в Туреччині Г. Моргентау, що побачили світ 1918 р., з цього приводу стверджується: «Істинною метою депортації було пограбування й знищення; це справді є новим методом різанини (саме таким терміном означували в той час крайню форму національних конфліктів – М.Г.). Коли турецькі

владі віддавали наказ про ці вислання, вони фактично виносили смертний вирок цілій нації. Вони це чудово усвідомлювали...»<sup>20</sup>.

Процес концентрації жертв прочитується і в страхітливій сюжетній лінії Голодомору. На тлі інших геноцидів (здійснення цілеспрямованих акцій, спрямованих на зосередження жертв), у подіях 1932-1933 рр. бачимо своєрідний ефект дзеркального відображення. Адже держава зробила все можливе, щоб запобігти виїзду селян з тих територій, де вижити вже було неможливо. З цього стає зрозумілим, що в такий спосіб реалізовано ту ж політику концентрації, яку використано в Османській імперії, Німеччині та на окупованих нею й її союзниками територіях. Відмінність практики зосередження, яку застосовано державами, що здійснювали геноцид, полягає в тому, що чимало євреїв і ромів звозили до «фабрик смерті», а українських селян навпаки – обмежили у пересуванні.

Важливим аспектом, який повинні усвідомити студенти, є те, що стратегія убивць, які керуються принципом економії сил у час здійснення насилля, котре спонукає смерть, передбачає не тільки концентрацію переслідуваних, але й, що не менш важливо, мінімізацію їхнього опору.

в) Дегуманізація жертв. Вона, згідно визначення Ц. Тодорова, – «перетворення осіб на неосіб, на живі, але нелюдські істоти»<sup>21</sup>. Таке завдання реалізовується різними засобами. Зокрема, завдяки цілеспрямованій пропаганді. Так, з метою виправдання знищення переслідуваних представники нацистської верхівки (зокрема, Геббельс) цинічно висловлювалися про негідний людини стан тих, хто перебував у гетто. Аналогічна дегуманізація вірмен здійснювалася молодотурками. Логіка таких дій полягає в тому, що «...будь-яке переведення індивідів в абстрактнішу категорію вимагає їхнього знеособлення: набагато легше по-звірячому ставитися до «ворогів народу» чи «куркулів», ніж до Івана та Марійки; до євреїв чи поляків, ніж до Мордегая чи Тадеуша»<sup>22</sup>.

Заходи, спрямовані на деперсоніфікацію жертв, є компонентами механізму, який, згідно задуму організаторів геноцидів, повинен запобігти імовірному співчуттю до них. Відтак ті, кому вкорочують віку, здебільшого бачаться убивцями, не людьми, а безликою «масою». Деперсоніфікація і дегуманізація жертв призводить до того, що геноцид постає як «...своєрідна масова дія, що нівелює всі індивідуальні риси, різницю статі, віку, професії, – злодійство, яке прагне перетворити багатомільйонний народ чи націю в одну масу, якщо б можна було, в одну голову, щоб цю голову відрубати»<sup>23</sup>.

3. Оскільки геноцид є актом масового знищення людей, важливе місце в їх осмисленні припадає на вивчення методів, які використовуються вбивцями для досягнення їх злочинної мети.

Перший з методів, які застосовано вбивцями, – спонукання смерті шляхом унеможливлення біологічного функціонування організму людини – застосовано до українського народу та у численних випадках до вірмен. Останніх не лише морили голодом у час депортації, але й отруювали димом у зачинених будинках, скидали зі скель, топили в ріках<sup>24</sup>. Ці акти масо-

вих вбивств дають право виділити їх за критерієм методів здійснення злочину в окрему групу, класифікувати такою, що характеризується використанням у геноциді природно-кліматичних умов регіону.

Водночас той факт, що знищення частини вірмен відбулося завдяки застосуванню вогнепальної зброї, вирізняє метод вчинення злочину від тієї технології масового вбивства, що застосована в 1932-1933 рр. в УСРР та на Кубані. Найпосплідовніше ж екзекуції шляхом використання зброї здійснювалися в час Голокосту й геноциду ромів. На теренах України знаходиться понад 700 місць масових розстрілів євреїв. Трагічно схожа й географія місць розстрілів ромів: окрім Закарпаття, вони гинули від куль в усіх областях сучасної України<sup>25</sup>.

Враховуючи поширеність убивств жертв нацизму вогнепальною зброєю, цей метод реалізації геноциду доцільно виокремити в третю групу. Поруч із нею інший – «технологічний метод», який, безсумнівно, підтверджує особливість здійснення злочинів проти людства часів Другої світової війни. Йдеться про вбивства шляхом отруєння у т.зв. «душегубках» і, зрозуміло, на «фабриках смерті» (Аушвіц, Белжець, Майданек, Собібор, Трєблінка, Хелмно).

Хоча політика турецької влади в 1915-1916 рр. стосовно вірмен, Москви стосовно українського народу в 1932-1933 рр., нацистів та їхніх союзників стосовно євреїв і ромів тотожна – злочини проти людства, це не знімає з порядку денного завдання з'ясування особливостей геноцидів. Реалізація цієї мети досягається завдяки компоративному аналізу, який доцільно реалізовувати за такими критеріями:

- статус жертв (серед останніх не тільки національні меншини – вірмени, євреї, роми, але й титульна нація – українці в УСРР);
- критерій мотивації геноцидів (українці й вірмени, з одного боку, тобто ті, кого знищували за їх політичне позиціонування, євреї і роми, з другого, – ті, кого вбивали за критерієм національної приналежності);
- хронологічні рамки геноцидів;
- методи, які застосовані вбивцями для реалізації своєї злочинної мети;
- території, де здійснено різні акти народовбивства, (вірмен та український народ знищувано в геополітичних кордонах конкретних держав, євреїв і ромів – в Німеччині та в більшості окупованих нею країн);
- шанси жертв на виживання.

Важливим евристичним елементом спецкурсу є дослідження проблеми поведінки суб'єктів геноцидів: по-перше, держави й катів, по-друге, спостерігачів (або т.зв. сусідів), і, по-третє, жертв. Серед проблем, які повинні вивчатися у цьому блоці, – причини того, чому «страхітливо нормальні люди» (Ц. Тодоров) перетворюються на вбивць, позиціонування сусідів, причини контроверсій у поведінці тих, кого знищували.

Ці проблеми слід зарахувати до найбільш складних. Адже, згідно з міркуваннями Л. Гозмана і Є. Шестопаля, «для того, щоб цілком нормальні добropорядні люди зненацька стали вбивати тих своїх сусідів, які говорять

іншою мовою, чи тих, що моляться іншому Богу, з якими вони до цього, хай і без особливої любові, проживали разом багато років, недостатньо появи злочинця чи маніяка в президентському палаці»<sup>26</sup>. Відтак пояснення тому, що стосується поведінки сусідів і жертв, слід шукати на перехресті міждисциплінарних студій.

Дослідження з історії Голокосту, що здійснені впродовж останніх двох десятиліть в Україні, є, на наш погляд, здебільшого нарративними. Опубліковані книги й статті, документи, відтворені вченими, а подекуди й свідками подій, є тим фактологічним осердям, що виступає необхідним «матеріалом» для реалізації наступного кроку – викладання проблеми на міждисциплінарному рівні. Саме він є імперативом для подолання рубікону між відтворенням подій Голокосту, як і інших геноцидів, та його осягненням. Адже нарративізм, відтворюючи картину подій у тому чи іншому регіоні, возвеличує факт як такий, загрожуючи, при цьому його перетворенням на дослідницьку максиму. Попри його незаперечну значимість, зосередження уваги на подіях без їх аналізу методами інших наук не дає особливих шансів осмислити те, що, користуючись висловом Е.Беркович, формує світ Катастрофи<sup>27</sup>. Означимо окремі з них.

### **1. Латентний інформаційний ресурс матеріальних цінностей жертв**

Численні факти дають підстави бути категоричними в твердженні про те, що пограбування жертв (у т.ч. і безпосередньо перед акціями масового знищення) – важливий компонент у геноциді євреїв. Проте констатація цього – лише дешифрація інформаційного потенціалу таких подій. Питання про подальше використання речей убитих тими, хто їх знищував чи стали свідками геноциду, слугує передумовою для подолання «рубевжів» визначального методу історії – фіксування факту, за яким подальший аналіз здійснюється в контексті «річ як матеріальна цінність». Насправді ж у реаліях геноциду річ, на наш погляд, перетворюється у своєрідний символ. Він, враховуючи загибель колишніх власників, функціонує на міжетнічному прикордонні, а їхній трансфер до «чужих» актуалізує осмислення проблеми у дискурсі психології й етнополітології.

Враховуючи етнічний аспект суб'єктів Голокосту, цю проблему доцільно розглядати принаймні в двох ракурсах: німецькому й сусідів. Перший формується завдяки констатації діяльності тих підрозділів СС, які керували конфіскацією єврейської власності, одягу для перерозподілу їх серед фольксдойче<sup>28</sup>. «... Від ям, [де були розстріляні євреї], – свідчила В.О. Рута про події в селі Старо-Мильськ, де розстріляно 2500 євреїв Здолбунова, – німці привезли весь одяг та взуття і розграбували [його]. Вони грабували меблі, одяг і т.д. у будинках, де жили ці люди»<sup>29</sup>.

Численні приклади таких подій дали підстави П. Джонсону стверджувати: «Німці наживалися на геноциді. Десятки тисяч чоловічих і жіночих годинників, авторучок та автоматичних олівців, забраних у жертв, роздавалися солдатам армії; лише за один півторамісячний період серед німецько-

го внутрішнього фронту розподілено 222.268 наборів чоловічих костюмів і спідньої білизни, 192.652 набори жіночого вбрання й 99.922 набори дитячого одягу, забраних у вбитих газом в Освенцимі. Одержувачі, – ошелешує читача автор книги, – приблизно знали, звідкіля все це»<sup>30</sup>.

Відтак у даному ракурсі йдеться про функціональність речі серед частини нації, якою реалізовано геноцид. Цю проблему слід досліджувати в різних аспектах. Йдеться не тільки про майже тривіальне питання, чому матеріальна вигода долала бар'єри моралі, але й про те, чому всупереч дегуманізації євреїв, яка стала важливим елементом Голокосту, цінності, що належали їм, користувалися попитом серед німців? Адже вони, враховуючи нацистську пропаганду, мали б бути озброєними, ненависними, «заплямованими» вкрай негативним іміджем їхніх колишніх власників.

Інший ракурс інформаційної функціональності речі визначається в призмі тих спільнот, які стали очевидцями Голокосту. Адже річ імпліцитно окреслює проблему вибору для спостерігачів, власне – поведінки сусідів. Якими критеріями керувалися ті, хто шукав золото й срібло в місцях масових розстрілів євреїв? Чому у Львові, як, мабуть, і в інших містах та містечках, діяли т.зв. «шмальцівники» – шантажисти, які, вистеживши євреїв, вимагали від них викуп за мовчання<sup>31</sup>? Якщо кроком безвиході можна трактувати дії тих погорільців Рафалівки, які погодилися на пропозицію влади оселитися в будинках, які раніше належали євреям у іншому населеному пункті – Новій Рафалівці<sup>32</sup>, то чим обґрунтувати численність звернень українців, що проживали у містечках пліч-о-пліч з євреями, такого роду: «Прошу Вашого розпорядження приділити мені помешкання положене по вул. Больничній (у Дубровиці) бувшого власника Герша Бормана»<sup>33</sup>. Відомий вислів «Гроші не пахнуть» залишається в даному випадку лише афоризмом, який не відтворює латентних аспектів, що криються у призмі, яку в якості робочої гіпотези формулюємо так: «Матеріальні цінності як критерій вибору поведінки в умовах Голокосту».

Цю проблему можна осмислити тільки у випадку застосування методів психології (зокрема, етнічної, політичної), почасти – етнополітології. Потенціал першої можна обґрунтувати сценою з відомого кінофільму «Довга дорога в дюнах»: жінка колаборанта, яка зрозуміла, що оселяється в будинку, який раніше належав євреям, – співчуває жертвам. Натомість ставлення до них чоловіка, який обрав покинуте «чужими» житло, говорить саме за себе.

При цьому психологія здатна пролити світло не тільки на феноменологію функціонування речі в свідомості вбивць і спостерігачів, але й жертв. Адже істориками зафіксовані випадки (як, наприклад, у с. Серники, що на Рівненщині), коли дорогою до місць розстрілів окремі з євреїв розвішували свій одяг на парканах<sup>34</sup>.

Отже, в умовах геноциду функціональність речі, не втрачаючи своєї матеріальної вартості, набуває особливої значимості – символу насильницької смерті, злочину супроти «чужих». Відтак здобуття тих чи інших матеріальних цінностей, що відбувається внаслідок транзиту від жертви до

убивць, їхнє використання спостерігачами, перетворюється в елемент опосередкованого індикатору етноповедінки. Придбання в будь-який спосіб речей, які раніше належали жертвам, – акт, який, з одного боку, забезпечує комфортніше існування живих, з другого – воно маркує їхні рефлексії в дилемі (не)символізації пам'яті загиблих. При цьому конструювання ситуації, за якої спостерігачі відмовляються набувати речі безневинно вбитих, окреслює пасивний акт протесту проти геноциду. І від зворотнього: попит на речі – опосередкована легітимація злочину.

Правомірність такої постановки питання з теоретичної точки зору визначається тим, що вчинок – це акт поведінки, який визначений свідомими мотивами. «Вчинок, – стверджує один з основоположників російської політичної психології Д. Ольшанський, – може бути як дією, так і бездіяльністю»<sup>35</sup>. У цьому контексті промовистий наступний документ: у Мізочі після знищення євреїв убивці «починають очищати будинки, які ще не згоріли. Не одна баба вмивається потом, несучи на плечах хуру різного жидівського шмаття. Так. В пеклі, де конають жиди, хлисткий бачить рай. Ще ворухить членами свого тіла, а мужик вже стягає з нього лахміття і залишає його голого [...] Не один розживеться добром набраним. З-під язикатого полум'я, гарячого вогню, з-під сердитих куль, які годиною свистять над головою, витягають шмаття. Незважаючи [на те] чи потрібно, чи ні, чи варто його нести і в страхі його нести, беруть все»<sup>36</sup>.

## **2. Життя як найвища суспільна цінність**

У палітрі суспільних цінностей найзначиміше місце посідає, зрозуміло, життя людини. Саме з нього слід було б розпочинати наші роздуми, проте структурували їх за однією з тенденцій Голокосту: пограбування, яке часто-густо передувало фізичному знищенню євреїв або ж супроводжувалося ним.

Імовірні варіації дослідницьких об'єктів, що сприятимуть вивченню проблеми (спів)участі у позбавленні життя визначених тоталітарним режимом жертв зводяться до спільного знаменника: мотивація й практика порушення прав людини. При цьому зосередження уваги на вбивцях, жертвах і спостерігачах спонукає до аналізу, з одного боку, етнополітики держави, з другого – етнополітичної поведінки суб'єктів Голокосту. З-поміж численних варіацій діяльності влади, які слід було б досліджувати в контексті політології, – пропаганда на окупованих Німеччиною територіях. У спогадах Є. Наконечного про Голокост у Львові констатується, наприклад, не лише її реалізація через пресу й різноманітні оголошення, але й застосування методу, за його висловом, «шептаной пропаганди»<sup>37</sup>. Її вплив на коригування ставлення українців і поляків до євреїв бачиться, загалом, очевидним. Водночас ця проблема залишатиметься продуктивно гіпотезою без з'ясування відповідей на низку питань: інтенсивність пропаганди такого роду, ступінь поінформованості городян стосовно її змісту, безпосередній вплив на зміну етноповедінки свідків тощо.

До етнополітологічного дискурсу слід віднести й інші проблеми. Зокрема, механізми провокування українців чи поляків до погромів (відомий сюжет – гучна кампанія довкола жертв радянського режиму в Західній Україні, провину за загибель яких приписано євреям), питання політичної культури, власне – проблема культури міжетнічної взаємодії в умовах війни, вплив на етноповедінку гетеростереотипів, ступінь функціональності т.зв. протидіючого процесу, за яким ініціативи чи пасивність «своїх» визначається як їхня реакція-«відповідь» на дії «чужих» (у нашому випадку – євреїв). Імовірно, саме в цій площині лежить одна з актуально болючих проблем: чому, згідно міркувань Я. Грицака, «... українське націоналістичне підпілля за весь час німецької окупації не видало жодного політичного документа, в якому б засудило винищення єврейського населення»<sup>38</sup>. Відтак значимість реалізації ретроспективного напрямку етнополітичних процесів (проблема взаємодії євреїв з українцями й поляками впродовж принаймні кількох десятиліть, що передували Голокосту) є, на наш погляд, очевидною.

Когнітивний потенціал міждисциплінарного підходу в осягненні світу «Катастрофи» спробуємо продемонструвати на прикладі поведінки жертв. Продуктивність його реалізації яскраво продемонстрував К. Шабтай, застосувавши компаративний підхід та методи психології. «Щоб зрозуміти, чому євреї Європи не могли боротися за свої життя, – стверджує він, – слід порівняти їхню поведінку з поведінкою неєвреїв в аналогічній ситуації»<sup>39</sup>. Відтак на прикладі долі радянських військовополонених, що масово гинули в німецьких таборах, фактів розстрілу польської інтелігенції, яка загинула, не дочекавшись допомоги ззовні, знищення радянським режимом польських офіцерів у Катині, він констатував тотожність поведінки жертв. Цей висновок важливий не тільки для «сатисфакції» євреїв у власних чи чужих очах, він важливий з точки зору наукового пізнання.

Саме психологія є тією науковою «відмичкою», яка дає відповідь на питання стосовно мотивації форм поведінки жертв (зокрема, суїциду як прояву опору нацистам). З-поміж перспективних тем, які можуть бути з'ясовані етнопсихологами, – проблема втечі з гетто в контексті «спокутування гріха за виживання» тими, хто врятувався від смерті без інших членів сім'ї/родини. При цьому реалізація таких студій диверсифікує сюжетну лінію гетто, оскільки вивчення варіативності поведінки жертв – проблема не стільки історична, скільки психологічна. Її розв'язання слугуватиме історикам й етнополітологам в обґрунтуванні динаміки втеч, їхньої чисельності. Такі студії, зрештою, виводять на іншу проблематику, адже статистика індивідуального порятунку екстраполюється в проблему моралі: відмова молоддю, яка мала більші шанси на порятунок, залишити рідних наодинці з убивцями. Або ж навпаки: відмова від перспективи залишитися живим без рідних.

Методи психології та соціології перспективні й для з'ясування мотивації поведінки тих, хто працював у юденратах, єврейській поліції. Правомірною є, вірогідно, постановка питання про те, що хоча б частина функціонерів цих інституцій сакралізувала власне життя, виконуючи накази влади, сподівалася збільшити свої шанси на виживання.



З'ясування особливостей позиціонування спостерігачів до жертв не буде повним без вивчення проблеми емпатії, іншими словами – співчуття «чужим». У контексті дослідження дій тих, хто став свідком Голокосту й міг обрати ту чи іншу позицію, вона є принциповою. Саме в явищі емпатії криється, вірогідно, головний мотив поведінки тих, хто рятував євреїв. Натомість брак емпатії, а часто-густо й її відсутність, спонукала до інших вчинків. Вони включають діапазон від мовчазного споглядання до безпосереднього сприяння окупаційній владі у виявленні жертв. Для тих, хто вдавався до таких дій, життя євреїв ставало розмінною монетою: відправляючи на смерть «чужого», вони здобували ті чи інші продукти (наприклад, сіль) або речі, демонстрували свою політичну лояльність, що збільшувало шанси донощиків на комфортне існування в час воєнного лихоліття.

Зауважимо, що в окремих випадках слід говорити не стільки про відсутність емпатії, скільки про «патологію» свідомості свідків, тобто, з точки зору політичної психології, їхню неадекватну політичну поведінку. Її ознаки – установки конкретної особистості й невідповідність об'єктивним вимогам ситуації<sup>40</sup>. Як приклад такої поведінки – фрагмент з щоденника члена ОУН, який з приводу знищення євреїв Мізоча та повстання в місцевому гетто занотував: «Все місто в огні, чорна хмара смердючого диму закриває небо, часте стріляння тривожить душу, а крик і стогін конаючих жидів накликає ще більшої енергії до помсти... В'їжджаю [...], дивлюся, перейшла дорогу жидівка з дитиною. Я став, дивлюся, що ж робити? Дай кріса, зараз поклав би тут трупом... Іду далі, аж зустрічаю шуцмана і кажу, що там і там є жидівка. Кличе мене щоб показав, і ми поїхали. Наздогнали..., вона до нього з дитиною кидається. Тоді ударив два рази люхвом в грудь і вона впала, а... ми поїхали кожен у свою дорогу»<sup>41</sup>.

«Патологія» свідомості й політичної поведінки виявлялася і в «прозаїчніших» вчинках. Ш. Редліх, наприклад, зафіксував випадок з О. Панківим, якого випадково мало не втратили разом з євреями. «Незважаючи на цей травматичний досвід, – констатує ізраїльський учений, – за кілька тижнів він побіг дивитися на вбивство іншої групи євреїв. Для нього, як і для інших поляків і українців у Бережанах, страти в Окопиську були спектаклем і видовищем»<sup>42</sup>. Схожий випадок – «По дорозі стрічав багато людей, які з зацікавленням ідуть подивитися»<sup>43</sup> – констатовано й у вищезгаданому щоденнику, де відображено винищення євреїв середини жовтня 1942 р. у Мізочі.

### 3. Перспективність гендерних студій

Відомий вислів «У війни не жіноче обличчя» правдивий лише частково, оскільки жіноча сюжетна «лінія» Другої світової війни й Голокосту очевидна. Скажімо, жінки в умовах гетто (їхня психологія, особливості «механізмів» адаптації й виживання, суспільний світ жіночих бараків тощо). Поруч із цією проблемою – інша, яку, враховуючи передусім етичні аспекти, дослідники оминають. Йдеться про сексуальне насильство над жертвами «Катастрофи».

Задля обґрунтування правомірності такого дослідження згадаймо сцену з кінофільму С. Спілберга «Список Шиндлера»: затятий нацист домагається вродливої єврейської дівчини, що змушена йому прислуговувати. У спогадах Н. Епельфельд, з-поміж іншого, стверджується про події в Бердичеві: «... вони (німці – М.Г.) почали обходити людей, що сиділи на підлозі, й висвічувати їхні обличчя. Нарешті зупинилися на дівчинці й жінці. Наказали їм йти. Завели в пустий кабінет і згвалтували. Дівчинку... звали Густа. Густі Глозман було 14-15 років. Невдовзі її й батьків розстріляли»<sup>44</sup>.

Інший вражаючий приклад, що ілюструє вже не індивідуальний рівень, а груповий, наводимо за книгою Елі Візеля – людини, що пережила Голокост. «Їй було дванадцять років, коли її забрали від батьків і заштовхнули до спеціального бараку, мешканки якого перебували в розпорядженні офіцерів табору. Їй зберегли життя, оскільки було багато німецьких офіцерів, які полюбили дівчаток її віку. Яким подобалося займатися любов'ю з дівчатками її віку»<sup>45</sup>. Таких дівчат та жінок у таборах називали Сарами<sup>46</sup>. Дослідження їх поневірянь – предмет історії. Водночас він, безсумнівно, екстраполюється в царини кримінальної та етнічної психології, почасти – етнополітології. Це зумовлюється такими своєрідними аспектами політики Третього рейху, як заборона сексуальних стосунків німців з євреями (п. 2 закону про захист німецької крові й німецької честі від 15 вересня 1935 р.)<sup>47</sup>.

Отже, маємо підстави констатувати очевидний парадокс: сексуальні домагання нацистів до тих, кого вони не тільки ненавиділи, але й дегуманізували. Отже – секс, зрозуміло, у насильницькій формі з тими жінками, кого одурманені нацистською ідеологією солдати та офіцери не вважали людьми. Відтак осмислення означеної проблеми не можна обмежити відносно вузькими рамками «патології» свідомості й політичної поведінки. За нею криється складна й неоднозначна проблема, яка чекає на фахівців-психологів. Одну з її робочих гіпотез можна умовно окреслити так: подолання масою стандартизованого тоталітарним режимом мислення й норм поведінки.

#### **4. Інтердисциплінарний підхід і амбівалентність наслідків подолання «кордонів» історії**

Враховуючи популярність реалізації вченими Заходу дослідницьких завдань на міждисциплінарних перетинах, у подальших студіях Голокосту українськими дослідниками, а відтак – і викладачами цієї теми, означаються дві перспективи. Перша – їхній поступовий вихід поза межі, сказати б, класичної історії, мінімізація «демаркаційних кордонів» між нею й тими науками, предметом яких є суспільна свідомість та форми її прояву. «Катастрофа», як і інші геноциди, проблеми міжетнічних відносин, етноповедінки тощо, спонукає розмірковувати, скажімо, над психологією ненависті, агресії й насильства. Відтак другий наслідок, який, вірогідно, з часом визначиться в Україні – втрата істориками дослідницької «монополії» на дослідження і викладання Голокосту. Така перспектива – вирашна. Адже вона – провісник вивчення геноциду в багатогранстві аспектів його дослідження, латентних «сюжетів», осягнення світу Катастрофи загалом.

### Примітки:

1. Кофі А. Аннан. «Відповідальність, яка лежить на всіх нас» // Політика і час. — 2006. — № 10. — С. 26-27.
2. Їльге В. Змагання жертв // Критика. — 2006. — Ч. 5. — С. 14-17.
3. Гефтер М. Эхо Холокоста и русский еврейский вопрос. — М., 1995. — С.11.
4. Михман Д. Историография Катастрофы. Еврейский взгляд: концептуализация, терминология, подходы и фундаментальные вопросы / Пер. с англ. — Днепропетровск, 2005. — С.59.
5. Безансон А. Лихо століття: Про комунізм, нацизм та унікальність голокосту / Пер. з фр. Т. Марусик. — К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2007. — С.29.
6. Зімон Г. Чи був Голодомор 1932-1933 рр. інструментом «ліквідації» українського націоналізму? // Український історичний журнал. — 2005. — № 2. — С. 118-131.
7. Беренбаум М. Хвилююча історія Голокосту // Катастрофа європейського єврейства під час Другої світової війни. Рефлексії на межі століть: Збірник наукових праць. — К., 2000 — С. 6-18.
8. Геноцид и массовые репрессии: Истребление по национальным и религиозным мотивам / Подгот. текста Т.И. Ревяко, Н.В. Трус. — Мн.: Литература, 1996. — С.284-285.
9. Беренбаум М. Вказана праця. — С.10-11.
10. Неймарк, Норман М. Пламя ненависти: этнические чистки в Европе XX века. Серия «АИРО — ПЕРВАЯ ПУБЛИКАЦИЯ В РОССИИ» / Под ред. Г.А. Бордюгова. — М.; СПб., 2005. — С.49.
11. Барсегов Ю. Геноцид армян — преступление против человечества (о правомерности термина и юридической квалификации) // <http://www.armenianhouse.org/barsegov/genocide-ru/crime.html>.
12. Голод 1932-1933 років на Україні: очима істориків, мовою документів / Кер. кол. упоряд. Р.Я. Пиріг. — К. — С.3.
13. Конквест Р. Жнива скорботи: Радянська колективізація і голодомор / Пер. з англ. — К., 1993. — С.269.
14. Джонсон П. Історія євреїв / Пер. з англ. — К.: Альтернативи, 2000. — С.562.
15. Там само.
16. Фрыдман А. Неякідомы генацыды: знішчэнне беларускіх цыганоў у 1941-1944 // [arche.bymedia.net\(2004-2\)num204.html](http://arche.bymedia.net(2004-2)num204.html).
17. Ваакн Дадрян. Геноцид армян: содержание преступления. — Ереван: Наапет, 2005. — С.9.
18. Там само.
19. Арад И. Холокауст. Катастрофа европейского еврейства (1933-1945). Сборник статей. — Иерусалим, 1990. — 165 с.
20. Геноцид армян в Османской империи: Сборник документов и материалов / Под ред. М.Г. Нерсисяна. — 2-е, доп. изд. — Ереван: Айастан, 1982. — С.546.
21. Тодоров Ц. Обличчям до екстремі / Пер. з фр. — Львів, 2000. — С.236.
22. Там само. — С.238.
23. Трайнин А.Н. Борьба прогрессивных сил против уничтожения национальных групп и рас (Конференция в Нью-Йорке по борьбе с геноцидом). Стенограмма публичной лекции, прочитанной в Центральном лектории Общества в Москве. — М., 1948. — С.6.
24. Русские источники о геноциде армян в Османской империи 1915-1916 гг. (Сборник документов и материалов). Выпуск 1. — Ереван, 1995. — 270 с.

25. Григориченко П. Забытый тысячелетний геноцид // Міжнародна згадка: спільне минуле – спільне майбутнє (проблеми вшанування пам'яті жертв трагедій етносів України). – К., 2002. – С. 79-83.
26. Гозман Л., Шестопаєв Е. Психологія геноцида и массовых убийств // <http://psyfactor.org/lib/terror6.htm>
27. Беркович Э. Вера после Катастрофы // [www.machanaim.org.il/philosof/revalg/1.htm](http://www.machanaim.org.il/philosof/revalg/1.htm)
28. Редліх Ш. Разом і нарізно в Бережанах / Пер. з англ. – К., 2002. – С.179-180.
29. Державний архів Рівненської області (далі – ДАРО). – Ф.–Р-534 – Оп. 1. – Спр. 3.
30. Джонсон П. Історія євреїв. – С.30.
31. Наконечний Є. «ШОА» у Львові. – Львів, 2006. – С.198.
32. ДАРО. – Ф. Р-534. – Оп. 1. – Спр. 4.
33. ДАРО. – Ф. Р-293. – Оп. 2. – Спр. 1.
34. Гон М.М. Голокост на Рівненщині (Документи та матеріали). – Дніпропетровськ, Запоріжжя, 2004. – С.67.
35. Ольшанський Д. Политическая психология. – СПб, 2002. – С.95.
36. ДАРО. – Ф. Р-30. – Оп. 2. – Спр. 83.
37. Наконечний Є. «ШОА» у Львові. – С.209.
38. Грицак Я. Українці в антиєврейських акціях у роки Другої світової війни // *І.* – 1996. – №8. – С.66.
39. Борисович Э. Вера после Катастрофы.
40. Ольшанський Д. Политическая психология. – С.96.
41. ДАРО. – Ф. Р-30. – Оп. 2. – Спр. 83.
42. Редліх Ш. Вказана праця. – С.70.
43. Гон М.М. Вказана праця. – С.70.
44. Живими остались только мы: Свидетельства и документы / Ред.-сост., авт. предисл. и коммент. д-р Б.Забарко. – К., 1999. – С.527.
45. Елі Візель. Ніч. Світанок. День / Пер. з фр. – К., 2006. – С.235.
46. Там само.
47. Михман Дан. Катастрофа европейского еврейства. – Б.м., б.д. – С.194.

В статті освітається досвід викладання курсу «Геноциди першої половини ХХ вв.» студентам історико-соціологічного факультета Рівненського державного гуманітарного університету. Автором також розглядається питання пошуку моделі вивчення даної проблеми, дається характеристика ключових теоретичних компонентів курсу і міждисциплінарних зв'язків при вивченні Голокосту.

**Ключові слова:** Голокост, спецкурс, Голодомор, геноцид, етнополітичне, когнітивний метод.

*Отримано: 7.10.2008*

Тетяна Білецька, Віталій Нечитайло

**ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ  
ТА МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ  
«ГРОМАДЯНСЬКЕ СУСПІЛЬСТВО»  
(З ДОСВІДУ РОБОТИ ПРОФЕСОРА С.Г. РЯБОВА)**

У статті висвітлюються окремі аспекти досвіду використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів навчання професором С.Г. Рябовим при викладанні курсу «Громадське суспільство» для студентів-політологів історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету.

**Ключові слова:** інтерактивне навчання, мультимедійні засоби, методи навчання, лекція-діалог, громадянське суспільство, технологія навчання.

Інтеграція України у світовий освітній простір, розвиток ринкових відносин та інформаційного суспільства потребують удосконалення змісту, форм і методів навчального процесу у вищій школі. Основними рисами сучасної освіти є її безперервність, зростання різноманітних стандартів та спеціальностей, орієнтованість на синтез найновіших наукових знань і методологій, перехід від формально-дисциплінарного до проблемно-активного типу навчання, широке використання інтерактивних технологій<sup>1</sup>.

У сучасній науково-методичній літературі під інтерактивним навчанням розуміють активне навчання, заглиблене в процес спілкування. На думку Н.С. Мурадової, для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність трьох компонентів спілкування, а саме: комунікативного (передача та збереження вербальної і невербальної інформації), інтегративного (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцентивного компонента (сприйняття і розуміння людини людиною)<sup>2</sup>.

О. Пометун вважає, що інтерактивними можна назвати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії суб'єктів освіти під час навчального процесу. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати ефективну корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою до широкої співпраці багатьох<sup>3</sup>.

На нашу думку, сутність інтерактивного навчання полягає у взаємонавчанні, співпраці викладача і студентів, що виступають рівноправними суб'єктами навчального процесу. Під час такого діалогового студіювання студенти вчать критично мислити, розв'язувати складні, часто суперечливі, проблеми на основі аналізу обставин та відповідного емпіричного матеріалу, зважувати альтернативні думки, брати активну участь у дискусіях і приймати аргументовані рішення.

Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд), показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити обсяги засвоєного матеріалу, причому воно впливає не лише на про-

цес запам'ятовування, а й на почуття, волю та дії, себто на свідомість студентів. За даними цих досліджень, найменших результатів студенти досягають за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільших – при інтерактивному навчанні (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%)<sup>4</sup>.

Особливо ефективним є поєднання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у навчальному процесі, використання Інтернету, лазерних проекторів, слайдів, діафільмів тощо. Як свідчить досвід досвідчених викладачів, такий підхід значно підвищує якість знань студентів, дозволяє урізноманітнювати стандартні методи навчання, Саме тому проблема інноваційних технологій є сьогодні надзвичайно актуальною. Її активно досліджують і застосовують зарубіжні та вітчизняні вчені – В. Донхем, Л. Рейнольд, К. Баханов, І. Гладкіх, В. Гордін, О. Корнєєва, Л. Струцька, А. Вербицький, Т. Дмитренко, Т. Яценко та інші. Цій темі присвячено збірник наукових праць викладачів Кам'янець-Подільського державного університету<sup>5</sup>.

Метою даної статті є спроба висвітлити окремі аспекти безцінного досвіду використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів навчання відомим українським вченим і педагогом, професором Національного університету «Києво-Могилянська академія» С.Г. Рябовим, який в останній рік свого життя читав курс «Громадянське суспільство» на історичному факультеті Кам'янець-Подільського державного університету (спеціальність «Політологія»).

Підготовка фахівців-політологів ставить додаткові вимоги щодо організації навчально-виховного процесу. І це зрозуміло. Сьогодні суспільству потрібні соціально-мобільні управлінські кадри, політичні технологи і менеджери, фахівці у сфері мас-медіа, керівники політичних і громадських організацій, які володіють комплексом професійних знань, умінь та навичок, здатні творчо вирішувати складні проблеми регулювання політичних відносин, брати на себе роль лідера, здійснювати ефективну масово-політичну роботу.

При викладанні названого курсу С.Г. Рябов продуктивно використовував діалогові, ігрові та інформаційні технології, які органічно вписувалися в існуючу лекційно-семінарську систему навчання, розвивали в студентській групі комунікабельність, взаємодовіру і взаємодопомогу. Вміло використовуючи Інтернет, ноутбук, проектор, викладач забезпечував кожного студента електронним варіантом текстів лекцій, історіографічних джерел з тем, що вивчалися, вміло використовував наочність.

В основі навчання, здійснюваного цим досвідченим педагогом, лежали методи інтерактивного навчання, завданням яких було не лише надати студентам найновішу інформацію, а й залучити їх до активного обговорення найскладніших, найсуперечливіших проблем, тобто, до самостійного наукового пошуку. Так, під час проведення лекції на тему «Методологічні засади вивчення теоретичних проблем громадянського суспіль-

ства» викладач постійно створював проблемні ситуації, що стимулювали такий пошук.

Лекція будувалася як діалогічне спілкування зі студентами, здійснюване методом евристичної бесіди. Як правило, вона починалася з проблемного запитання, на яке студенти не були готові відповісти одразу. Відповідь приходила пізніше, в результаті логічних міркувань. У нашому випадку, професор С.Г. Рябов, розкриваючи сутність дефініції «громадянське суспільство», навів відоме визначення громадянського суспільства, запропоноване свого часу А. Токвілем. За словами останнього, громадянське суспільство — це «позадержавна сфера соціуму». Саме це твердження використав він для створення навчальної проблемної ситуації. Перед студентами було поставлене запитання: «Чому майже 100 років поняття громадянського суспільства у такому розумінні випало з політичного лексикону Східної Європи і лише у 80-90-ті роки ХХ століття відродилося?»

Варто зазначити, що студенти вірно зорієнтувалися в конкретній ситуації і зазначили, що таке відродження, пов'язане, насамперед, з трансформаційними процесами, що відбувалися у країнах Східної Європи і на теренах колишнього СРСР. Спочатку поняття «громадянське суспільство» відродилося як зручне гасло. Воно задовольняло як Схід, що прагнув змін для того, щоб покінути з комуністичним минулим, так і Захід, якому ідея громадянського суспільства добре знайома, оскільки саме там дістала свого найбільшого розвитку.

Викладач погодився з таким міркуванням. Можна сказати, перше запитання було звичайною приманкою. Основна проблема — у наступному запитанні. Воно було сформульоване приблизно так: «Чи не є дефініція громадянського суспільства, запропонована А. Токвілем, дещо спрощеною, обмеженою?» Вислухавши різні думки, викладач вдався до конкретних аргументів. «На такому тлумаченні цього поняття, — розвивав свою думку С.Г. Рябов, — виникають завищені сподівання, коли від неурядових організацій чекають таких функцій і розв'язання таких завдань, які, в принципі, для них не зовсім властиві. Більше того, як показує досвід України та інших країн пострадянського простору, недержавні організації можуть демонструвати стиль мислення і домагатися таких самих недемократичних, негромадянських цілей, як і всі інші інституції суспільства».

Для студентів це була нова постановка питання. До речі, в науковій літературі, крім професора С.Г. Рябова, до неї вдавалося мало дослідників. Тому студенти не відразу збагнули, що з попередньої теоретичної традиції була використана лише ліберальна версія громадянського суспільства з її протиставленням державі. В епоху революційної ейфорії ця ідея була розвинута таким чином, що громадянське суспільство стало тлумачитися як недержавне громадянське суспільство, тобто як система незалежних об'єднань громадян, що протистоять державі. Така позиція для студентів була зрозумілою, адже в минулому тоталітарна держава виступала головним суб'єктом пригнічення, і тому ідея була дуже привабливою — демократична

традиція об'єднувалася проти недемократичної держави. На Сході теоретики демократичної традиції В. Гавел, А. Міхнік, а на Заході представники лівих інтелектуалів Ю. Габермас, Дж. Коген та інші сприяли тому, що домінуючим стало зведення громадянського суспільства до вузької громадської сфери – незалежних соціальних рухів та неурядових організацій. Останні при цьому розглядалися як носії прогресивної демократичної традиції, незіпсовані владою. Вважалося також, що вони не потерпають від внутрішніх конфліктів.

Ясна річ, з позицією названих політиків студенти не могли погодитись. На багатому українському досвіді вони доводили, що ідеалізація рухів та інших громадських організацій неправомірна. При цьому пригадувалися погляди деяких українських політиків (В. Чорновола, В. Литвина), які, як і вищеназвані відомі політичні діячі постсоціалістичних країн, звукували соціально-політичні функції громадянського суспільства.

Підсумовуючи дискусію, С.Г. Рябов зазначив, що громадянське суспільство – це не суспільство «добрих громадян» і не сукупність організацій «третього сектора». Більш повне розуміння цього феномена, на думку вченого, ми отримуємо, пояснюючи його не лише в термінах громадянина або держави, а й у термінах порядку, влаштування й дотримання соціальної цілісності конкретного суспільства громад. Зауважимо, що в підручнику з політології, за редакцією професора Ф.М. Кирилюка, простежується схожий підхід. «Громадянське суспільство, – зазначають автори підручника, – це суспільство громадян з високим рівнем економічної, соціальної, політичної культури і моральних властивостей, яке спільно з державою утворює розвинуті правові відносини; суспільство незалежних громадян, яке не залежить від держави, але взаємодіє з нею заради спільного блага»<sup>6</sup>.

На основі щойно наведеного визначення професор розвинув думку про те, що сучасні дослідники намагаються простежити взаємозв'язок і взаємозалежність у розвитку цілісності відносин між державою, суспільством, ринком та неурядовими організаціями. Традиційне бачення громадянського суспільства вони доповнюють аналізом інших факторів: хто є дійовими особами, яка мотивація їхньої поведінки і в яких культурних кодах вони діють. Викладач навів та прокоментував визначальні ознаки громадянського суспільства (комунітаризм; уміння разом розв'язувати спільні проблеми; конвенційність норм і правил кооперації; можливість вільного волевиявлення; свобода вибору приймати правила гри або виходити з неї).

За міркуванням С.Г. Рябова, історично громадянське суспільство виникає як вивільнення, емансипація людського життя від традиційних моделей організації, як практикування форм комунікації й солідарності, за яких спільні справи та рішення є результатом публічної політики окремих громадян і громадських організацій.

Важливо зазначити, що під час заняття студенти зробили й деякі практичні висновки. Перший: навряд чи доречно застосовувати поняття «гро-



мадянське суспільство» до сучасної української держави і до тих умов, які склалися в ній. Другий: розвиток третього сектора, недержавних інституцій та організацій в Україні слід розглядати поки що як паростки громадянського суспільства, а не як самодостатні його елементи. Цей сектор повинен ще значно зміцнити, стати на ноги, щоб з ним рахувалися і держава, і бізнес.

Отже, поєднання інтерактивного навчання, зокрема його методу, з мультимедійними інформаційними технологіями не лише підвищує ефективність навчальної діяльності, а й піднімає на вищий щабель стосунки викладача зі студентами, сприяє розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних якостей майбутніх фахівців, формуванню у них пізнавальних можливостей, вміння самостійно аналізувати складні соціально-політичні процеси. Щоправда, використання сучасних інтерактивних методів навчання поки що обмежується наявними технічними ресурсами. Нині електронну адресу мають лише 5-8% опитаних студентів, що значно ускладнює передачу навчальної інформації на електронних носіях, її зберігання та використання.

#### **Примітки:**

1. Інформаційно-комп'ютерні технології в освіті: Бібліографічний покажчик. Випуск IV. — Миколаїв: НПБ, 2005. — С.22.
2. Мурадова Н.С. Коммуникативность связующая роль культуры общения студентов технических заведений в интерактивном обучении. — <http://www.ostu.ru/conf/ruslang2004/trend2/muradova.htm>.
3. Пометун О., Пирожниченко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. — К.: Вид. А.С.К., 2004. — С.7.
4. Майхнер Х.Е. Корпоративные тренинги. — М.: ЮНИТИ, 2002. — С.27.
5. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога : збірник наукових праць. — Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003. — 208 с.
6. Політологія : Навчально-методичний комплекс : підручник. — Вид. 2-ге, перероблене та доповнене. — К.: Центр навчальної літератури, 2005. — С.271.

В статье рассматриваются отдельные аспекты опыта использования интерактивных методов и мультимедийных средств обучения профессором С.Г. Рябовым в процессе преподавания курса «Гражданское общество» для студентов-политологов исторического факультета Каменец-Подольского университета.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, мультимедийные средства, методы обучения, лекция-диалог, гражданское общество, технологии обучения.

*Отримано: 27.09.2008*

**Іван Рибак**

## **КЕЙСОВИЙ МЕТОД ВИВЧЕННЯ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ РОСІЇ РАДЯНСЬКОЇ ДОБИ**

У статті висвітлюється досвід викладання курсу «Новітня історія Росії» (радянський період) на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Звертається увага на організацію та проведення семінарських занять на основі використання кейсового методу.

**Ключові слова:** практикум, новітня історія Росії, радянська доба, кейсовий метод, проблемне запитання, опорний конспект, реферат.

Вивчення новітньої історії Росії радянської доби, на сьогоднішньому етапі, має чимало труднощів і проблем. Насамперед, це пов'язано з тим, що величезний масив літератури радянського періоду втратив своє навчально-пізнавальне значення через радикальну переоцінку новітньої історії Росії. Монографії, підручники, посібники, написані у радянські часи заангажовані, занадто політизовані й не можуть у повній мірі використовуватися у навчальному процесі без належних коментарів, пояснень, які б дозволили пересічному студенту побачити їх необ'єктивність, фольжування, уникнення або вульгарний примітивізм, спрощення у зображенні тих чи інших проблем в історії. Зрештою, і сучасні праці російських істориків також є надто суперечливими в оцінці політичних діячів, подій, явищ російської історії радянської доби. Нерідко тут працюють ідеологічні штампи і стереотипи, які впливають, насамперед, із російської великодержавницької парадигми. До того ж, сучасна російська історична література монографічного, академічного характеру, через незначний її наклад, є рідкістю у бібліотеці нашого університету. Через вищезазначені причини досить проблематичною є можливість проведення повноцінних семінарських занять з новітньої історії Росії за класичною методикою. З метою пошуку виходу із даної ситуації студентам четвертого курсу історичного факультету запропоновано проведення практикумів в обсязі 20 годин. Для цього обрано теми, присвячені Російській революції 1917-1922 рр. і сталінській революції «згори» наприкінці 20-х – середини 30-х років. На наш погляд, вищезазначені теми є базовими у курсі новітньої історії Росії, на основі їх вивчення можна достатньо глибоко розкрити суть класичної радянської моделі суспільства, яка існувала до середини 50-х років ХХ ст.

Російську революцію 1917-1922 рр. поділено на чотири основні складові: аграрну, національну, соціальну і політичну. В основу їх вивчення покладено найважливіші нормативні документи радянської доби: декрети, основні закони (конституції), резолюції з'їздів, партій, рад, деяких підзаконних актів. Практикуми проводяться на основі кейсового методу<sup>1</sup>, суть якого полягає у тому, що під час самостійної аудиторної роботи під контролем викладача студенти складають розгорнутий конспект опорних знань із конкретної теми. Разом із тим, нами підготовлено навчальні посібники, в яких міститься

необхідна інформація для роботи на заняттях<sup>2</sup>. Наприклад, вивчаючи аграрну революцію 1917-1922 рр., студенти під керівництвом викладача аналізують декрет і селянський наказ про землю, декрет ВЦВК про організацію сільської бідноти, постанову I Всеросійського з'їзду комітетів бідноти і комун «Про колективізацію сільського господарства» від 19 грудня 1918 р., знайомляться з Програмою РКП(б) у галузі сільського господарства, резолюцією X з'їзду РКП(б) «Про заміну розкладки натуральним податком», Основним законом про трудове землекористування від 21 травня 1922 р.

Під час вивчення цих документів студентам запропоновано дати відповідь на такі проблемні запитання: 1) Яку форму власності на землю пропонував Декрет від 26 жовтня 1917 р.?; 2) Якими були основні вимоги селян у вирішенні аграрного питання?; 3) З'ясуйте, чому принцип зрівняльного землекористування як головна вимога селян не відповідав програмним цілям більшовицької партії; 4) Поясніть, чому Декрет ВЦВК про надання надзвичайних повноважень Комісаріату продовольства, а також створення комітетів бідноти поклали початок громадянській війні більшовицького режиму із селянством?; 5) Обґрунтуйте у чому полягав відхід більшовицького режиму під впливом селянського повстанського руху 1921-1922 рр. від попередньої аграрної і продовольчої політики; 6) Охарактеризуйте суть непівської моделі аграрних відносин і з'ясуйте її компромісний характер. Ключовими поняттями при цьому виступають зрівняльне землекористування, індивідуальне селянське господарство, соціалізація і націоналізація землі. Друга сюжетна тема присвячена національній революції 1917-1922 рр. До базових документів віднесено «Декларацію прав народів Росії від 2 листопада 1917 р.», «Програму РКП(б) у галузі національних відносин, договори РСФСР про військовий, народногосподарський і дипломатичний союзи із радянськими республіками у 1918-1922 рр.», «Союзний договір про утворення СРСР від 30 грудня 1922 року», і резолюцію XII з'їзду РКП(б) «У національному питанні». Використовуючи дані документи студентам пропонується: 1) з'ясувати головні етапи «збирання» радянських республік навколо Радянської Росії; 2) на основі резолюції XII з'їзду визначити суть політики коренізації; 3) довести, що політика коренізації була тактичним маневром більшовицької партії; 4) на основі Конституції СРСР 1924 р. показати розмежування повноважень союзного центру та радянських республік; 5) довести, що суверенітет союзних республік мав обмежений характер. Ключовим поняттями є суверенітет, автономія, федерація, союзна унітарна держава.

Вивчаючи соціальну революцію, студенти аналізують декрет ВЦВК «Про знищення станів та цивільних чинів» від 24 листопада 1917 р., «Декларацію прав трудящого та експлуатованого народу» 25 січня 1918 р., Програму РКП(б) у галузі соціальної, резолюцію X з'їзду РКП(б) «Про роль та завдання профспілок». При цьому ставиться завдання з'ясувати суть програмної цілі більшовицького режиму – побудови в Росії однорідного уніфікованого соціалістичного суспільства. Визначити головні соціальні завоювання трудящих у ході революції. Встановити, який характер вони мали – реальний чи декларативний і хто оголошувався гарантом соціальних прав

трудящих. Довести, що трудящі у радянському суспільстві були позбавлені права боротьби за вигідні умови продажу робочої сили, а місце і роль профспілок у захисті інтересів трудящих визначалося поняттям «профспілки – школи комунізму».

Вивчаючи політичну революцію, студенти знайомляться із декретами в царині радянського будівництва, із програмою РКП(б) у галузі державотворення, положенням ВЦВК про революційні трибунали, Всеросійську надзвичайну комісію, а також нормативними актами пов'язаними із реформою карально-репресивної системи під час переходу до непу. Студентам пропонується на основі цих документів встановити, що програмні цілі РКП(б) у галузі радянського будівництва містили елементи революційного романтизму і охарактеризувати їх вияви. Обґрунтувати, що практика «червоного терору» зачіпала не лише т.з. «експлуататорські класи і верстви», але й трудящих і з'ясувати, які це знаходило прояви у тодішніх реаліях життя. Довести, що революційні трибунали, надзвичайні комісії були органами позасудової розправи і керувалися у своїй діяльності не законами, а «революційною правосвідомістю та доцільністю». Ключовими поняттями є «червоний терор», надзвичайні позасудові органи розправи.

Крім конспекту опорних знань, студенти у процесі самостійної позааудиторної роботи виконують реферативні роботи за вибором: «Аграрне питання у програмах політичних партій Росії», «Общинна аграрна революція в Росії», «Чорнопередільський аграрний рух у Росії», «Антибільшовицький селянський повстанський рух у Росії», «Індивідуальне селянське господарство у добу непу», «Національне питання у програмах головних політичних партій», «Розпад Російської імперії: шляхи та наслідки», «Об'єднавчий рух радянських республік навколо більшовицької Росії», «Політика коренізації та її здійснення в СРСР», «Робітниче питання у програмах головних політичних партій Росії», «Соціальні завоювання трудящих Росії під час революції: реальні чи декоративні», «Соціальна структура радянського суспільства у добу непу», «Проблема народовладдя у програмних цілях головних політичних партій Росії», «Одержавлення профспілок у радянському суспільстві», «Терор у програмах головних політичних партій Росії», «Червоний терор» у Росії: масштаби та наслідки», «Реформа карально-репресивної системи у добу непу». Студенти, оцінюючи результати Російської революції 1917-1922 рр., роблять ключовий висновок, що її підсумком стало формування базових засад радянської моделі суспільства, зокрема в аграрній галузі скасовано приватну власність на землю і здійснено її націоналізацію. Але під впливом селянського повстанського руху 1921-1922 рр. селяни отримали свободу вибору землекористування і право вільно розпоряджатися лишками сільгосппродукції, вирощеної в індивідуальному господарстві після сплати державі продподатку. Під час національної революції радянські республіки опинилися у Радянському союзі, який представляв нову форму російської державності. Поряд із сильним союзним центром співіснували союзні республіки, у виключній компетенції були комісаріати землеробства, внутрішніх справ, юстиції, освіти, охорони здоров'я,

соціального забезпечення. Повноваження республік розширювала політика коренізації (1923-1933 рр.). У ході соціальної революції було взято курс на побудову однорідного уніфікованого соціалістичного суспільства. Проте втілити в життя цю модель повністю не вдалося. При переході до непу більшовицький режим змушений був легалізувати вільний найм робочої сили, грошову винагороду за працю. Під час політичної революції росіяни не змогли повністю реалізувати своє право на народовладдя. Під сильний контроль більшовицького режиму було взято Ради. На заваді реалізації громадянських прав стала практика «червоного терору», т.з. «надзвичайщина». Під час непу було дещо обмежено надзвичайні повноваження позасудових органів розправи, здійснено перехід до радянської судової системи, поживлено роботу рад.

Розглядаючи сталінську революцію «згори», варто наголосити, що поперше, Російська революція 1917-1922 рр. не досягла у повному обсязі задекларованих більшовиками цілей і завершилася компромісом між лєнінським режимом і народом, який брав активну участь у революції. Ось чому у тих умовах існувало два головні варіанти подальшого розвитку країни. Перший – полягав у завершєнні задекларованого у період соціалістичної революції побудови однорідного уніфікованого соціалістичного суспільства. Другий – у поступовій реставрації постреволюційної Росії у приватновласницьку державу. Переважна більшість населєння Росії (комунізм – ідеологія бідних) небезпідставно пов’язувала другий варіант розвитку із реставрацією відгнилого, архаїчного дореволюційного порядку і продовжувала вірити, що лише на шляху до соціалізму можна забезпечити щасливе і заможне життя. Через це сталінська революція була детермінована, але ініціатива її здійснення, а також визначєння «ціни» відбувалася не знизу, а «згори» радикально налаштованою частиною компартійної номенклатури на чолі з Йосипом Сталіном. За визначєнням Річарда Пайпса, Йосип Сталін виконав те, про що мріяв Володимир Лєнін. У результаті сталінської революції «згори» утворилася класична радянська модель суспільства, під якою слід розуміти тоталітарну різновидність соціалізму казарменого типу.

Сталінську революцію «згори» студенти аналізують у чотирирівірному масштабі. В аграрній сфері внаслідок колективізації одноосібних сєлянських господарств було створєно класичну сталінську модель колгоспно-радгоспної системи ведєння сільського господарства. Основним її принципом була повна абсолютна залежність колгоспу від держави і колгоспника від колгоспу. Студентам пропонується на основі аналізу «Примірного статуту сільгоспартілі 1935 року» довести залежність колгоспу від держави. На основі розділу II параграфу 2 студенти приходять до висновку, що за користування державною землею колгосп мав розраховуватися за це сільгосппродукцією у розмірах і ціною, яку встановила держава. Крім того, повинен був здійснити натуроплату МТС за виконані роботи у відповідності з договором, який мав силу закону, і виконати договори з державними заготівельними організаціями стосовно контракції сільгосппродукції. З пункту III студенти дізнаються, що залежність колгоспника від колгоспу полягала

у тому, що лише член колгоспу отримував земельну ділянку від 0,5 до гектара землі для ведення підсобного господарства. До того ж, колгоспники, які сумлінно працювали у сільгоспартілі, могли скористатися для обробітку присадибної землі колгоспною тягловою худобою і складним сільсько-господарським реманентом. Ключовим поняттям є колгосп.

У національній сфері завершено формування унітарної централізованої союзної держави за принципом – всесильний союзний центр і надзвичайно слабкі союзні республіки з обмеженим, декоративним суверенітетом. Студентам пропонується на основі вивчення Конституції СРСР 1936 року проаналізувати перерозподіл повноважень між союзним центром і республіками. Згідно статей 77-78 відомо, що повноваження уряду СРСР було значно розширено, порівняно із конституцією СРСР 1924 року. До п'яти загальносоюзних наркоматів долучено ще три нові: водного транспорту, важкої і оборонної промисловості. До союзно-республіканських віднесено наркомати землеробства, внутрішніх справ, юстиції, охорони здоров'я, дещо пізніше – освіти. У безпосередній компетенції союзної республіки залишено лише соціальне забезпечення. У зв'язку зі згортанням політики коренізації запроваджувалася і здійснювалася форсована русифікація союзних республік. Ключовим поняттям є русифікація.

У соціальній сфері було сформовано однорідне уніфіковане соціалістичне суспільство, головною особливістю якого, за влучним висловом Уїнстона Черчілля, є «рівно розподілені злидні». На основі аналізу антиробітничого законодавства, а саме постанови ЦВК СРСР «Про запровадження трудових книжок» від 20 грудня 1938 р., Указу Президії Верховної Ради СРСР «Про перехід на восьмигодинний робочий день, семиденний робітничий тиждень і про заборону самовільного залишення робітниками і службовцями підприємств і установ від 26 червня 1940 р.» студентам пропонується з'ясувати ступінь відступу сталінської держави від соціальних завоювань трудящих у ході Російської революції 1917-1922 рр. Ключовим поняттям є мілітаризація праці.

У політичній сфері завершено створення авторитарного сталінського режиму, який спирався на карально-репресивну систему, що перетворилася у знаряддя тотального терору. Його особливість добре висвітлена у відкритому листі Федора Раскольникава Йосипу Сталіну 17 серпня 1939 р.: «Никто в Советском Союзе не чувствует себя в безопасности. Правый и виноватый, герой Октября и враг революции, колхозный крестьянин и народный комиссар, рабочий, интеллигент и маршал Советского Союза – все в равной мере подвержены ударам вашего бича, все кружатся в дьявольской кровавой карусели».

Аналізуючи сталінську конституцію СРСР, студенти приходять до висновку: Ради в СРСР було одержавлено і вони втратили своє значення як органи революційного народовладдя. Їх склад заздалегідь формувався компартійною номенклатурою і формально закріплювався під час безальтернативного голосування у ході виборів Рад різних рівнів. Для розуміння суті тотального терору студентам пропонується вивчити постанови ЦВК СРСР

«Про порядок ведення справ про підготовку чи здійснення терористичних актів», «Про внесення змін в діючі кримінально-процесуальні порядки союзних республік» від 1 грудня 1934 р. «Про доповнення Положення про державні злочини» від 8 червня 1935 р. і таємну Постанову РНН СРСР і ЦК ВКП(б) «Про арешти, прокурорський погляд і проведення слідства» від 17 листопада 1938 р. Опрацьовуючи їх, студенти мають довести, що терор у добу сталінізму мав всеохоплюючий і всеосяжний характер. Ключовим поняттям є тотальний терор.

У процесі позааудиторної самостійної роботи студенти працюють над підготовкою рефератів за вибором: «Позаекономічний примус у сталінській колгоспно-радгоспній системі», «Колгоспи і колгоспники у сталінській аграрній і продовольчій політиці», «Голодовий терор проти селянства у добу сталінізму», «Обмеження прав союзних республік у часи сталінізму», «Мілітаризація праці у 30-40-ві роки», «Політика русифікації у період класичного сталінізму», «Апеляція до свідомості робітників і колгоспників через соціалістичне значення», «Антиробітниче законодавство у 30-40-ві роки», «Матеріальний добробут радянських громадян у часи сталінізму: міфи та реальність», «Тотальний терор у добу сталінізму», «Нормативна база тотального терору у 30-40-х роках».

Підсумовуючи, варто зазначити, що практикум, на наш погляд, має проблемний характер, а кейсовий метод вивчення дозволяє глибше з'ясувати основи, підвалини класичної моделі радянського суспільства.

### **Примітки:**

1. Сучасні освітні технології навчання у вищій школі: теорія і практика. Наукове видання. — Кам'янець-подільський: Аксіома, 2008. — С.10-12; Спенищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории. — М.: Владос, 2002. — С.115-117; Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и практика преподавания истории. — М.: Владос, 2002. — С.125-130; Степанков В.С., Дубинский В.А. Интерактивні методи навчання у викладанні суспільно-гуманітарних дисциплін (з досвіду роботи викладачів історичного факультету Кам'янець-Подільського державного університету) // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. — С.34-42.
2. Рибак І.В. Новітня історія Росії радянської доби (1917-1991 рр.): Навчальний посібник. — Видання друге, доповнене. — Кам'янець-Подільський: Абетка, 2006. — 288 с.; Рибак І.В. Практикум з історії радянського суспільства: Навчальний посібник, у двох частинах. — Ч.І. — Кам'янець-Подільський, 2000. — 92 с.

В статтю описується опыт преподавания курса «Новейшая история России» (советская эпоха) на историческом факультете Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенка. Внимание сосредоточено на организации и проведении семинарских занятий на основании использования кейсового метода.

**Ключевые слова:** практикум, новейшая история России, советская эпоха, кейсовый метод, проблемный вопрос, опорный конспект, реферат.

*Отримано: 11.10.2008*

**Іван Боровець**

## **ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТТЯХ КУРСУ «НОВІТНЯ ІСТОРІЯ КРАЇН ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ (1918-1945 рр.)»**

У статті пропонується методика організації інтерактивного семінарського заняття у формі рольової гри, визначається його структура, етапи проведення, завдання і прийоми роботи викладача та студентів.

**Ключові слова:** інтерактивне навчання, рольова гра, історичний діяч, міжнародні відносини.

Сучасна історична освіта в Україні переживає період непростих трансформацій. Впровадження у вищих навчальних закладах кредитно-модульної системи навчання вимагає не лише докорінної перебудови документально-формальної складової організації навчального процесу, а й потребує від викладачів більш широкого практичного застосування нетрадиційних методик.

Особливої популярності сьогодні набули методи інтерактивного навчання. Під ним розуміють навчання, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності за допомогою організації спілкування між студентами, студентами й викладачем, студентськими міні-групами щодо розв'язання спільної навчальної проблеми<sup>1</sup>. Форми проведення заняття із залученням інтеракції можуть бути найрізноманітнішими: «мозковий штурм», дискусія, рольова гра, кейс-метод, ток-шоу, семінар-суд тощо. В результаті їх проведення удосконалюються вміння студента самостійно та творчо осмислювати навчальний матеріал, аналізувати й узагальнювати історичні факти, події та явища, формувати власні судження. При проведенні інтерактивного семінару характерним є негайне застосування здобутих знань у колективному обговоренні проблеми («практика через дію»), а також має місце принцип «навчання інших». Загалом, педагогічні дослідження свідчать, що групові інтерактивні форми роботи є найбільш ефективними і забезпечують засвоєння 50-90% обсягу навчального матеріалу<sup>2</sup>.

Значна увага інтерактивним формам роботи зі студентами приділяється на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету. За методикою «кейсового навчання» проводить семінарські заняття І.В. Рибак. Окремі прийоми інтерактивного навчання застосовують Л.В. Баженов, Г.Б. Вонсович, Ю.А. Хоптяр, О.М. Федьков<sup>3</sup>. Тому, спираючись на досвід старших колег, доцільним є використання інтерактивних методів при проведенні практичних занять з курсу «Новітня історія Європи та Америки 1918-1945 рр.».

Теми семінарів передбачають вивчення комплексу проблем, пов'язаних з історією міжнародних відносин і зовнішньої політики країн Європи та Америки між двома світовими війнами. Дана специфіка обумовлює поділ студентської групи на окремі підгрупи, кожна з яких виражає інтереси



певної держави. Виступаючи на уявних дипломатичних переговорах, один або декілька представників від підгрупи обґрунтовують позицію «свої» країни щодо того чи іншого питання. Викладач виступає в ролі організатора і ведучого даної імпровізованої міжнародної конференції. При його вмілому «диригуванні» та за умови високого рівня підготовки студентів, промови виступаючих викликають жваву дискусію, адже кожна держава-учасник переговорів має власні національні інтереси, які рідко співпадають і стають джерелом суперечностей у взаємовідносинах між країнами. При такій методиці проведення заняття студенти глибше та повніше освоюють сутність і причини встановлення, суперечливого розвитку й поступового розпаду Версальсько-Вашингтонської системи міжнародних відносин у міжвоєнний період.

Зупинимось більш детально на організації семінару на тему «Міжнародні відносини в 1938-1939 рр». Для її вивчення відводиться 4 академічні години, упродовж яких розглядаються такі питання:

- Аншлюс Австрії, його наслідки та позиція великих країн.
- Підготовка Німеччини до загарбання Чехо-Словаччини, «судетська проблема», травнева криза.
- Мюнхенська угода як наслідок політики умиротворення Німеччині.
- Зовнішня політика СРСР під час мюнхенських подій.
- Розрив Гітлером мюнхенських домовленостей та договору про ненапад з Польщею. Позиція США щодо цих подій.
- Англо-франко-радянські переговори навесні-влітку 1939 р. Причини їх зриву.
- Англо-німецькі переговори влітку 1939 р.
- Німецько-радянський договір 23 серпня 1939 р. Секретні протоколи про розмежування сфер впливу між СРСР та Німеччиною, їх наслідки<sup>4</sup>.

Метою заняття є аналітичне висвітлення розгортання агресії гітлерівської Німеччини в Європі напередодні Другої світової війни. В орбіту зовнішньополітичних інсинуацій (курс на аншлюс Австрії, радикалізація судетського питання, підготовка до розчленування Чехо-Словаччини та поділу Польщі тощо) німецької дипломатії було втягнуте широке коло країн — власне Німеччина, Великобританія, Франція, Італія, СРСР, США, Австрія, Чехо-Словаччина, Польща, Угорщина. Зважаючи на це, варто сформувати 10 студентських підгруп по 2-3 особи у кожній, залежно від ролі держави на міжнародній арені. Результативність заняття буде вищою, якщо в межах підгруп-країн кожен студент візьме на себе роль державного політичного діяча того часу. Ефективність такої організації семінару визначається кількома обставинами. По-перше, студенти будуть розуміти зміст історії як дії особистостей, а не як безособову соціологічну схему<sup>5</sup>. По-друге, історичні факти, події, явища засвоюються краще через їх «людський» бік, через долі та вчинки конкретних яскравих особистостей<sup>6</sup>. По-третє, події та проблеми минулого сприймаються не ретроспективно, з погляду сьогодення, а так, як їх оцінювали сучасники. Отже, вивчення й осмислення історії через дії особистостей допомагає з'ясувати як впливала поведінка людей на суспільний

розвиток, оцінити силу ірраціонального та випадкового в історії, зрозуміти історичні перипетії в усій їх повноті і складності. Слід відзначити, що сучасні книговидавництва сповна використовують фактор особистості у зацікавленні читача, свідченням чого є поява багатотиражних науково-популярних видань серії «Сто великих...».

Згідно поданого опису, запропоновану форму проведення семінарського заняття можна визначити як інтерактивну рольову гру-постановку з елементами дискусії. Студенти мають бути заздалегідь поінформовані про планований захід. Необхідно звернути їх увагу на ретельне вивчення джерельної бази та біографій діячів, від імені яких вони будуть виступати.

При розгляді першого питання головними дійовими особами є Гітлер (від Німеччини) та Зайс-Інкварт, Шушніг (від Австрії). Студенти з підгруп, що уособлюють великі країни, висловлюють свої оцінки аншлюсу. Далі характеризується підготовка агресії проти Чехо-Словаччини. На «сцені» з'являються Бенеш, Гейнлен (Чехо-Словаччина), Рансімен, Чемберлен (Великобританія). Особливої уваги заслуговує Мюнхенська конференція. Представники від підгруп формують «четвірку» учасників цього форуму (Гітлер, Мусоліні, Далад'є, Чемберлен), активно обговорюють «судетську проблему», приймають відповідні рішення. Представник від СРСР озвучує свою позицію щодо мюнхенських подій. Важливо також «надати слово» Беку (Польща) та Хорті (Угорщина), які теж висунули свої територіальні претензії до Чехо-Словаччини. Події березня 1939 р. розігруються по дипломатичних лініях Німеччина – Чехо-Словаччина, Німеччина – Угорщина, Німеччина – Польща, Німеччина – США. Студенти обґрунтовують позиції та пояснюють дії Гахи, Хорті, Рузвельта. Обов'язково слід «надати слово» для озвучення важливих подій представнику СРСР («каштанова» промова Сталіна, відставка Литвинова та призначення на посаду наркома закордонних справ Молотова) та Великобританії («переворот у зовнішній політиці»).

Розгляд заключних трьох питань семінару необхідно побудувати як паралельний пошук взаємовигідних домовленостей між трьома зацікавленими сторонами – Великобританія та Франція, СРСР, Німеччина. При цьому залучається найбільше дійових осіб: від Німеччини – Гітлер, Ріббентроп, Вольфганг; від Великобританії – Черчилль, Вільсон, Дракс; від Франції – Думенк; від СРСР – Сталін, Молотов; від Польщі – Бек. Розігруючи хід англо-франко-радянських, англо-німецьких та німецько-радянських переговорів, студенти з'ясовують причини укладання військово-політичного договору саме між Німеччиною і СРСР, виявляють чинники, які перешкодили досягненню подібної угоди між Радянським Союзом та західними демократіями.

На завершальному етапі заняття з метою закріплення матеріалу студенти виконують самостійну роботу. Вона складається з двох тестових завдань (на знання дат та персоналій) та двох аналітичних, де вимагається розширена відповідь на окремі проблемні питання теми.

Викладач на семінарському занятті виконує вельми важливу функцію «сценариста» та «дистетчера». Він формулює проблему, надає слово «історичним діячам», простежує і оцінює змістовність та повноту виступів кож-

ного з них, контролює надто емоційних студентів, які норовлять звести рольову гру до особистих нападок, жартів та клоунади.

Пропонована форма проведення семінару не є цілком досконалою. Не завжди вдається реалізувати на практиці розроблену теоретичну схему. Успішна постановка вимагає ґрунтовної попередньої підготовки студентів і точного виконання ними вказівок викладача. Важливо, щоб учасники рольової гри з усією серйозністю поставилися до виконання своїх ролей та ввійшли в образ «свого» історичного діяча.

Проте, результативність такого заняття є досить високою. Практично кожен студент має свою роль, а, отже, забезпечена його активна участь на семінарі. Характерною рисою рольової постановки є загальна зацікавленість аудиторії. Емоційний фактор стимулює пізнавальну діяльність, активізує мимовільну увагу та пам'ять. Студенти не механічно відтворюють навчальний матеріал, а презентують його крізь призму світогляду та вчинків певного історичного діяча, що неможливо без глибокого аналітичного осмислення. Все це сприяє формуванню в уявленні студентів цілісної картини, логічного ряду історичних фактів, понять, зв'язків, тенденцій та закономірностей, що характеризують міжнародні відносини в 1938-1939 рр.

#### **Примітки:**

1. Степанков В.С., Дубінський В.А. Інтерактивні методи навчання у викладанні суспільно-гуманітарних дисциплін (з досвіду роботи викладачів історичного факультету Кам'янець-Подільського державного університету) // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: Збірник наукових праць. — Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003. — С. 34.
2. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання як засіб формування творчої особистості // Історія України. — 2002. — № 37. — Жовтень. — С.7.
3. Степанков В.С., Дубінський В.А. Вказана праця. — С. 35-40.
4. Копилов С.А. Новітня історія країн Європи та Америки (1918-1945 рр.). Методичні рекомендації до семінарських занять для студентів 4 курсу спеціальності 6.030300 «Історія». — Кам'янець-Подільський, 2006. — С. 31.
5. Люшин М. Історію творять особистості: Методичні рекомендації щодо вивчення особистості на уроках історії // Історія України. — 2007. — № 4. — Листопад. — С. 20.
6. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории. — Учеб. пособие для вузов. — Ч. 2. — Москва: Владос, 2002 — С. 73.

В статье раскрывается методика организации интерактивного семинарского занятия в форме ролевой игры, определяется его структура, этапы проведения, задания и приемы работы преподавателя и студента.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, ролевая игра, исторический деятель, международные отношения.

*Отримано: 2.09.2008*

**Юрій Хоптяр**

## **ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН: З ДОСВІДУ РОБОТИ**

У статті висвітлюється досвід застосування інтерактивних методів навчання на заняттях з історії народів Росії, при викладанні курсів «Історична термінологія» та «Етнологія».

**Ключові слова:** інтерактивні методи навчання, інновація, інформація, творчий пошук, навчальні технології.

Розвиток самостійності й творчості, моральної свідомості, пізнавальної сфери особистості студента надзвичайно важливі для становлення майбутнього спеціаліста, а тому викладачі вищого навчального закладу зацікавлені використовувати інтерактивні методи у своїй роботі. Широкий спектр розвивальних ефектів міжособистісної взаємодії у навчальному процесі дозволяє гнучко моделювати їх для реалізації різноманітних дидактичних та виховних цілей.

Досягнення високого рівня інтелектуального та особистісного розвитку студента – важливе завдання, поставлене перед системою вищої освіти. Шлях його вирішення проходить через запровадження інтерактивних педагогічних технологій. Реалізація останніх прямо залежить від усвідомлення їх сутності та різнобічного позитивного впливу на становлення особистості спеціаліста.

Під інновацією у навчанні розуміють процес створення й поширення нових нововведень для роз'яснення тих педагогічних ситуацій, які досі розв'язувалися по-іншому, а також результат творчого пошуку оригінальних нестандартних розв'язань різноманітних навчальних проблем: нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми і методи навчання, нестандартні підходи в управлінні<sup>1</sup>. Зважаючи на те, що сьогодні основним завданням при вивченні історичних дисциплін є не стільки накопичення різнобічної інформації студентами, отриманої з наукової літератури, різноманітних джерел, скільки розвиток його як особистості, високої моралі й загальної культури. У зв'язку з цим є досить актуальною проблема інноваційних технологій, в яких вагоме місце займає інтерактивне навчання, що спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності за допомогою організації спілкування між студентами, студентами і викладачем відносно розв'язання спільної навчальної проблеми. Інтерактивне навчання включає ряд особливостей: організацію навчання студентами у міні-групах зі змінним, залежно від характеру, завданням, складом учасників; проблемність завдання, що слугує певним каталізатором активності студентів, яка підштовхує постійно замислюватись над інформацією, з якою працюють; мають місце власні оригінальні версії розв'язання проблеми; опора на студентський досвід і базові знання; створення атмосфери співробітництва студентів і викладача<sup>2</sup>.

Серед інтерактивних методів навчання виділяють дискусію, евристичну бесіду, ділову гру, «мозкову атаку» тощо. Вибір того чи іншого методу навчання визначається з урахуванням навчальних завдань, ступенем оволодіння викладачем відповідною методикою, рівнем підготовки студентів. Важливе значення при застосуванні цих методів, на наш погляд, відіграють умови навчальної діяльності, де провідне місце займає забезпеченість різними видами джерел інформації.

У нашій практиці роботи найбільш поширеним методом інтерактивного навчання виступає дискусія. Враховуючи високу ефективність цього методу у формуванні теоретичних знань, розвитку словесно-логічного мислення, самостійності судження, варто дотримуватися певних вимог: обов'язково ознайомити студентів із правилами дискусії; чітко визначити проблематику дискусії; аргументувати позиції студентів; створити альтернативні групи; завершувати обговорення конкретними пропозиціями дискусії, як консенсусом, так і збереженням існуючих позицій.

Поруч із цим методом може використовуватися також «кейсовий» метод навчання, що передбачає обговорення реальної проблеми, яка потребує прийняття оптимального рішення. В письмовій формі студентам пропонується інформація з певного проблемного завдання або ситуації. При використанні «кейс-методу» акцент зміщується з процесу односторонньої передачі знань на самостійне прийняття рішень та розвиток навичок аналізу. При цьому основним завданням нам видається створення успішного мотиваційного середовища, в умовах якого у студентів з'являється бажання поділитися своїми знаннями та ідеями.

Використовуючи методіку «кейсового» навчання, курс «Історії Росії» поділяють на теми, що передбачають вивчення окремих навчальних проблем:

### *I. Реформаторська діяльність Петра I*

1. Проведення реформ Петром I.
2. Соціальна політика.
3. Боротьба з консервативною опозицією.

### *II. Двіріцеві перевороти (1725-1762 рр.)*

1. Боротьба за владу після Петра I.
2. Правління Єлизавети Петрівни.
3. Прихід до влади Катерини II.

### *III. Внутрішня політика Росії після Петра I*

1. Розширення кріпосного права та соціальні протести народних мас.
2. Розвиток сільського господарства.
3. Промисловість і торгівля.
4. Колоніальна політика царизму відносно інших народів.

Для кращого усвідомлення проблемних завдань розроблено та опубліковано ряд навчальних посібників<sup>3</sup>. Структура посібника не тільки підво-

дить студента до ознайомлення з історичною інформацією, потрібною під час розгляду певної проблеми, але й має місткий методичний блок для організації самостійної роботи студентів. Так, у посібниках вміщено документи, що надають студенту можливість детальніше вивчити ту чи іншу тему. Окремо виділено блок проблемних запитань і завдань, згідно з якими відбувається подальше обговорення студентами навчальної проблематики. Важливе значення відіграє понятійний покажчик, що містить перелік термінів, понять, які застосовуються при вивченні матеріалу<sup>4</sup>.

Методика «кейсового» навчання складається з кількох етапів. На першому – відбувається ознайомлення з певною проблемою. Далі вивчається зміст історичних документів і понятійного апарату, що міститься у посібнику для збагачення недостатнього рівня теоретичних знань. Наступним етапом процесу виступає обговорення проблемного завдання у навчальній групі, що повинно сприяти повному розумінню змісту навчального матеріалу. На завершення підводяться підсумки роботи. На наш погляд, використання цієї методики вирішує завдання інформаційної допомоги при вивченні матеріалу, а також методичне забезпечення роботи під час розгляду важливих навчальних проблем.

При розгляді проблеми «Освітнього абсолютизму» на заняттях з «Історії Росії» поєднуються методи евристичної бесіди та дискусії. Спочатку студенти дізнаються про походження і сутність цієї теорії, що полягала у «природному праві» людини на свободу та рівність, а всі суспільні біди та вади пояснювалися неосвіченістю народів та їх монархів. Обговорення цієї проблеми переходить у дискусійне русло. В ході диспуту студенти несподівано з'ясовують, що свою діяльність по зміцненню самодержавства Катерина II видавала за роботу з підвищення освітнього рівня російського народу.

Різновид інтерактивного навчання «мозкова атака» використовується на заняттях з «Історичної термінології». Так, розглядаючи питання «Основні типи виборчих систем», заняття розпочинається з ознайомлення студентів з поняттям «виборча система». Після цього ставиться проблемне питання: «Чи завжди вибори бувають демократичними?». Під час обговорення студенти поступово приходять до висновку, що вибори ще не є гарантом демократії. У такому випадку важливим виступає система проведення виборів. Після цього розглядаються визначення основних типів виборчих систем – мажоритарної та пропорційної, і студенти розподіляються на кілька груп. Кожній із груп ставиться окреме завдання, на зразок: «Визначити позитивні (негативні) риси мажоритарної (пропорційної) системи». Про результати обговорення звітує один із представників кожної групи. Обговорення переходить у дискусію про найкращу виборчу систему. Підбивши підсумки дискусії, студентам пропонується висловити власне бачення вдосконалення або зміни існуючої виборчої системи України. При цьому звертається увага на безпосередній досвід участі студентів у виборах. Під час роботи на занятті дозволяється використовувати різні джерела інформації, серед яких спеціально розроблені навчальні посібники<sup>5</sup>.

Елементи рольової гри застосовуються під час вивчення курсу «Етнологія» та теми «Історія етнологічної думки». На початку заняття на основі фронтального опитування характеризується питання, що визначає причини та умови виникнення різноманітних напрямків в етнології у II пол. XIX ст. При цьому звертається увага на детальний добір фактів, термінів, подій, які розкривають зміст поставлених питань. Підвівши підсумки попередньої роботи, потрібно розподілити студентів на міні-групи, які отримують завдання. На основі теорій еволюціонізму, дифузійнізму, соціологічної школи студенти мають визначити найраціональніший напрямок. Отримане завдання також передбачає його виконання у межах певної ролі, тобто студенти стають представниками певної етнологічної школи. При обговоренні даних проблем студенти користуються різними джерелами<sup>6</sup>. У ході рольової гри студенти подають власні пропозиції вирішення дискусійної проблеми. При необхідності викладачем надається допомога, чи здійснюється корекція висновків.

Загалом застосування інтерактивних методів навчання не тільки підвищує ефективність навчальної діяльності та інтелектуальний рівень студентів, а й рівень педагогічної майстерності викладача: розширює коло прийомів і методів роботи, піднімає на новий, вищий щабель стосунки зі студентами у навчальній та науково-дослідній роботі.

#### **Примітки:**

1. Баханов К. В пошуках інноваційних технологій викладання історії // Історія в школах України. — 1996. — № 1. — С.15-16.
2. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: Збірник наукових праць. — Кам'янець-Подільський, 2008. — С.34-42.
3. Хоптяр Ю.А. Історія Росії (XVIII ст.): Навчальний посібник / Кам'янець-Подільський, 2006. — 256 с.
4. Хоптяр Ю.А. Основи права. — Кам'янець-Подільський, 2002. — 284 с.
5. Хоптяр Ю.А. Історична термінологія: Навчальний посібник. — Кам'янець-Подільський, 2008. — 448 с.
6. Хоптяр Ю.А. Етнологія: Навчальний посібник. — Кам'янець-Подільський, 2005. — 144 с.

В статтю освітається опыт применения интерактивных методов обучения на занятиях по истории России, при изучении курсов «Историческая терминология» и «Этнология».

**Ключевые слова:** интерактивные методы обучения, инновация, творческий поиск, учебные технологии.

*Отримано: 18.10.2008*

Олександр Юга

**З ДОСВІДУ ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЬ  
З НОВОЇ ІСТОРІЇ КРАЇН ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ  
(НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ «ДИПЛОМАТИЧНОЇ  
ІСТОРІЇ ФРАНКО-ПРУССЬКОЇ ВІЙНИ»)**

У статті подається цілісна картина та аналіз одного з семінарських занять курсу «Нова історія країн Європи та Америки». Зокрема, характеризується система прийомів і засобів, які забезпечують ефективне засвоєння студентами навчального матеріалу.

**Ключові слова:** семінарське заняття, проблемний метод, проблемне питання, дискусія.

Однією з найбільш важливих, як за змістом, так і за значенням, тем у рамках вивчення курсу «Нова історія країн Європи та Америки» є «Дипломатична історія франко-пруської війни». Вона відкриває цикл семінарських занять, що стосуються міжнародних відносин 1870-1918 років (в межах зазначеної навчальної дисципліни). Особливість цієї теми пов'язана як з її проблематикою, так і масштабністю фактологічної основи – від студентів вимагається знання цілого ряду фактів, подій і явищ, що передували франко-пруській війні.

Саме франко-пруський конфлікт 1870 р. та підписання остаточного варіанта Франкфуртського мирного договору 10 травня 1871 р. кардинально змінили подальшу систему міждержавних відносин в Європі. Річ у тому, що після завершення війни, для обох воюючих сторін винятково важливого значення набула проблема якнайшвидшого пошуку союзників: для Франції – щоб мати можливість реваншу, а для Пруссії (з 18 січня 1871 р. – Німецька імперія) з метою остаточного розгрому Франції і здобуття статусу абсолютного гегемона європейського континенту. Відтак, розпочався процес пошуку тимчасових або постійних союзників, що логічно завершився утворенням двох військово-політичних блоків – Троїстого союзу та Антанти, протиріччя між якими породили до життя конфлікт світового масштабу – Першу світову війну.

Зважаючи на обґрунтовану важливість та значущість названої теми, актуальним є питання використання системи методів і підходів, які б забезпечили ефективне сприйняття, усвідомлення й засвоєння студентами пропонованого матеріалу. Щодо цього, відзначимо, що на сьогоднішній день однією з найважливіших проблем навчання історії у ВНЗ є залучення всіх учасників заняття до активної діяльності. Семінарські заняття за традиційною формулою «один відповідає, всі слухають» поступово відживають, а сам її зміст, у більшості випадків, залишається лише нереалізованим побажанням викладача (як показує досвід, під час виступу одного студента, аж ніяк не доводиться говорити про уважність усіх інших, які його слухають, а



точніше «зобов'язані слухати»). Водночас відзначимо, що ми категорично не відкидаємо виступи студентів за кафедрою, а притримуємося тієї думки, що їх мають обов'язково супроводжувати доповнення, вирішення конструктивних і творчих завдань, дискусійне обговорення навчальних проблем з боку усіх учасників семінарського заняття. В цьому плані значної актуальності набуває проблемний метод, основою методичної конструкції якого є наукова та навчальна проблема. У процесі її розв'язання студент виконує певний алгоритм дій, аналізує навчальний матеріал. Як зазначає один з російських авторів методичних розробок, професор О.Т. Степанищев «обробка навчального матеріалу здійснюється активніше та ефективніше там, де в основу покладено продуктивний аналіз і синтез історичних фактів, подій, особистостей, що ґрунтується на проблемному методі навчання»<sup>1</sup>. Такий метод, на наше переконання, сприяє досягненню не лише освітньої, але й розвиваючої мети навчання.

Відзначимо, що його реалізація на семінарських заняттях здійснюється в контексті особистісно орієнтованого підходу до навчання, що проявляється в чергуванні проблемних запитань з проблемними задачами. Річ у тому, що перші з них – запитання, які відзначаються стислістю інформації, пропонуються більш сильним студентам, так як в них сконцентрований значний змістовий матеріал. Слабшим студентам, через нестачу конкретних знань, не завжди легко сприйняти коротко і стисло викладене проблемне питання. Тому, більш обширна інформація, котра міститься в задачах, дозволяє їм значно швидше включитися у вирішення проблеми, взявши участь у її обговоренні. Також використовуються елементи дискусії. Зазначені прийоми і засоби поєднуються з обов'язковим використанням наочності, зокрема карт. Як зазначає О.Ю. Стрелова, «просторові образи, які транслюють карти, являють собою потужний інструмент впливу на мислення і систему цінностей особистості, на усвідомлення свого «я» і свого місця в оточуючому світі»<sup>2</sup>.

Як же все це реалізовується на семінарському занятті (на прикладі обраної теми).

На початку заняття викладач чітко визначає його мету: висвітлити основні причини загострення франко-пруських відносин після Празького миру 1866 року, з'ясувати позицію європейських країн напередодні та під час війни між Францією і Пруссією, прослідкувати вплив конфлікту на дипломатичні відносини між країнами Європи. Визначаються й інші цілі: розвивати у студентів вміння чітко визначати причини і наслідки історичних подій, аналізувати різні варіанти розв'язання певної проблеми; спонукати студентів до засудження війни як засобу вирішення міждержавних конфліктів.

Перед розглядом змісту запитань теми, актуалізуємо увагу студентів на найсуперечливіших аспектах кожного з них, формулюючи відповідні проблемні запитання і задачі. Власне висвітлення запитань здійснюється шляхом відповіді студента з-за кафедри або з місця (не виходячи до кафед-

ри), з подальшими доповненнями та дискусійним обговоренням проблемних питань іншими учасниками семінару. Як засвідчує досвід, така побудова ходу заняття дозволяє реалізувати формулу – «всі відповідають, і всі слухають».

При вирішенні проблемних запитань і завдань перед студентами неминуче постає питання «Чому?». Зокрема, французький історик Марк Блок досить влучно підмітив, що якщо «всякий фізик, всякий біолог волею-неволею мислить з допомогою «чому» і «тому що», то «історикам навряд чи вдається вийти з-під влади цього всезагального закону мислення»<sup>3</sup>. Саме ці «чому» та «тому що» і стимулюють студента до аналізу, порівняння, співставлення, узагальнення тощо.

Так, перед розглядом першого запитання теми «Загострення франко-пруських протиріч після Празького миру» перед студентами ставляться такі проблемні запитання:

1. Чому підписаний у серпні 1866 р. Празький мир, який припинив австро-пруську війну, став точкою відліку суперечностей між Францією та Пруссією, які з часом призвели до розв'язання війни між ними?

2. Чому О. Бісмарк, створивши на початку 1867 р. Північнонімецький союз, який мав перерости у Німецьку імперію шляхом включення до його складу німецьких держав на південь від р. Майн, вважав, що успішно завершити об'єднання Німеччини можна лише шляхом зовнішньої переможної війни?

Ці запитання розраховані на сильних студентів, які володіють значним обсягом інформації і здатні швидко й логічно мислити. Для активізації діяльності слабших студентів пропонуються проблемні задачі, які, як вже зазначалося, містять значно обширнішу інформацію. Наприклад:

27 липня 1866 р. французький імператор Наполеон III запросив до себе графа Гольца, пруського представника в Парижі, і прямо заявив про своє бажання приєднати до Франції, за згодою Пруссії, область Ландау і герцогство Люксембург<sup>4</sup> (як територіальну компенсацію за нейтралітет Франції у австро-пруській війні). Бісмарк не дав негативної відповіді. Тоді 16 серпня цього ж року граф Бенедетті, французький посол у Берліні, отримав офіційний наказ з Парижу звернутися до Бісмарка і дізнатися остаточну думку пруського уряду з такого питання: чи не буде він виступати проти приєднання до Франції Ландау і Люксембургу<sup>5</sup>. Посол звернувся до Бісмарка з цими пропозиціями. Сам для себе Бісмарк вже остаточно вирішив, що від нього Наполеон III нічого не отримає. Водночас, під час розмови він запропонував послу письмово сформулювати всі побажання французького уряду – йому начебто необхідно було мати такий меморандум, щоб надати його королю Вільгельму I для остаточного обговорення.

Тут відразу помітне протиріччя: Бісмарк остаточно вирішує не надавати Франції будь-якої компенсації і тут же пропонує скласти письмові вимоги, які мають сприяти розв'язанню проблеми.

Після відповіді одного зі студентів за кафедрою та доповнень стартує процес вирішення поставлених проблемних питань (в межах запитання, що розглядається). Студенти обгрунтовують наступні положення:

– за умовами Празького мирного договору, підписаного між Австрією і Пруссією, перша з них виходила зі складу Німецького союзу, надавши пруському королю перше місце в Німеччині, що об'єдналася. Посилення Пруссії не відповідало інтересам Франції, яка була зацікавлена у взаємному послабленні обох воюючих сторін;

– утворений у 1867 році, на основі Пруссії, Північнонімецький союз повинен був перетворитися (за задумом Бісмарка) в Німецьку імперію, яка б включила в себе і німецькі держави на південь від річки Майн (Баварія, Вюртемберг, Гессен, Баден). Цього не могла допустити Франція, для якої, в такому випадку, замість сусідства розділених німецьких земель постала б єдина Німеччина. Тому єдиний шлях успішного завершення об'єднання країни Бісмарк вбачав у переможній війні над Францією як основною перешкодою об'єднаної процесу;

– відверта відмова Бісмарка надати Франції територіальну компенсацію за нейтралітет в австро-пруській війні могла спровокувати спільний протест французького, англійського та російського урядів проти об'єднання Німеччини (переговори про це велися). Бісмарка це аж ніяк не влаштовувало.

За допомогою карти студенти демонструють реальність загрози для Франції у випадку створення Німецької імперії.

Сутність наступних двох питань теми – «Дипломатична ситуація напередодні війни. «Емська депеша» та «Позиція європейських країн під час війни» – з'ясовуються шляхом вирішення запропонованих викладачем проблемних запитань:

1. Чому сталося так, що найбільше до війни прагнула Пруссія, та агресором в очах всієї Європи постала Франція?

2. Чому Наполеон III, розуміючи необхідність для Франції допомоги Італії, не погодився виконати єдину вимогу італійців – вивести війська з Риму, що дозволило б завершити об'єднання країни і підтримати у війні саме Францію?

3. Чому уряд Австро-Угорщини, який мріяв про реванш (прагнув помститися Пруссії за завдану Австрії поразку у попередній війні), замість виступу на боці Франції зайняв вичікувальну позицію і у війну країна так і не втрутилася?

4. Нейтралітет Англії і Російської імперії – необхідність, викликана часом, чи стратегічний маневр?

Після розв'язання поставлених завдань одному зі студентів пропонується зробити порівняльний аналіз позицій європейських країн напередодні та під час франко-пруської війни, підвівши тим самим підсумки обох запитань теми, що розглядалися.

Усі учасники обговорення отримують відповідні оцінки.

Розгляд останнього запитання теми, яке стосується завершення війни та підписання остаточного мирного договору, здійснюється за допомогою дискусії, яка проводиться навколо визначеної викладачем проблеми:

– Франкфуртський мирний договір – гарантія подальшого мирного співіснування між Францією та Німецькою імперією чи привід до нової війни?

На початковому етапі дискусії учасники семінарського заняття розподіляються на дві групи, кожна з яких відстоює свою позицію, яку відповідно підкріплює аргументами. Проте, в результаті такого обговорення усі приходять до спільної позиції і точки зору, погоджуючись з тим, що Франкфуртський мирний договір насправді став приводом до можливої нової війни між Францією та Німеччиною.

У результаті анексії Німеччиною суто французьких територій Ельзасу і Лотарингії, протиріччя між обома країнами зайняли центральне місце в Європі на декілька десятиліть, а небезпека франко-німецької війни стала постійним фактором, який визначав міжнародну ситуацію на континенті. Захоплення названих областей лише посилювало у Франції прагнення до реваншу. Питання війни з Францією не сходило з порядку денного й у Німеччині, котра прагнула до абсолютної гегемонії в Європі. Саме з 1871 р. міжнародне становище набуло характеру, так званого, «озброєного миру», при якому з політичного горизонту не зникала загроза нової війни і відбувалося безперервне зростання гонки озброєнь.

Користуючись картою, студенти пояснюють, чому молода Німецька імперія пішла на загарбання французьких Ельзасу і Лотарингії.

Після завершення дискусії підводяться її підсумки:

- чітко формулюється основна точка зору, до якої прийшли студенти;
- оголошуються оцінки усіх виступаючих.

Наприкінці заняття викладач дає завдання для підготовки до вивчення нової теми.

Отже, на нашу думку, використання на семінарських заняттях проблемного методу навчання в поєднанні з дискусійним обговоренням навчального завдання дозволяє:

– по-перше, залучити до роботи на семінарах усіх присутніх студентів, реалізувавши, таким чином, формулу – «усі відповідають, усі слухають»;

– по-друге, таке поєднання дозволяє студентам засвоювати знання шляхом активної мислительної діяльності, що включає постановку та вирішення продуктивно-пізнавальних питань і задач, які містять протиріччя. Останні, в свою чергу, сприяють успішній реалізації основних цілей навчально-виховного процесу.

**Примітки:**

1. Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. — М.: ВЛАДОС, 2002. — Ч. 1. — С. 161.
2. Цит. за: Короткова М. В. Личностно-ориентированный подход в использовании наглядных средств на уроках истории // Преподавание истории в школе. — 2008. — № 1. — С. 7.
3. Степанищев А. Т. Вказана праця. — С. 162.
4. История дипломатии. — 2-е изд. — М., 1959. — Т. 1. — С. 729.
5. Там само. — С. 729-730.

В статье подается целостная картина и анализ одного из семинарских занятий по курсу «Новая история стран Европы и Америки». При этом дается характеристика системы приемов и средств, которые обеспечивают эффективное усвоение студентами учебного материала.

**Ключевые слова:** семинарское занятие, проблемный метод, проблемный вопрос, дискуссия.

*Отримано: 14.09.2008*

# МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

УДК 373.5.016:94

Сергій Троян

## ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ СУЧАСНОЇ ІСТОРІЇ

У статті автор розглядає питання методології викладання актуальних аспектів міжнародних відносин у шкільному курсі новітньої історії зарубіжних країн.

**Ключові слова:** міжнародні відносини, дипломатія, новітня історія, геополітика, міжнародна безпека, міжнародне право, підручник.

Проблемам міжнародних відносин, зовнішньої політики різних держав, насамперед, провідних, війни та миру тощо у шкільному курсі новітньої історії відведено вагоме місце. В цьому сенсі на особливу увагу заслуговує формування в учнів відповідних знань на основі оволодіння конкретним навчальним матеріалом, викладеним у численних навчальних посібниках і підручниках відомих вітчизняних істориків (як представників вищих навчальних закладів, так і шкільних учителів), які презентують практично всі регіони нашої держави (Львів, Київ, Запоріжжя, Чернівці, Рівне і т.д.). У пропонованій розвідці ми ставимо перед собою три принципових завдання. По-перше, обґрунтувати теоретико-методологічне концептуальне бачення одного із підходів, на основі якого доречно здійснювати виклад матеріалу з міжнародної тематики у шкільному курсі всесвітньої історії. По-друге, подати авторський підхід до аналізу контексту новітніх міжнародних відносин, тобто навести принципову характеристику їх системи, закономірностей і тенденцій розвитку після рубежу 80-90-х років минулого століття. Причому, дані завдання розглядаються як визначальні або наріжні. По-третє, охарактеризувати принципові позитиви та «вузькі місця» у висвітленні різних аспектів міжнародних відносин у підручниках з новітньої історії для 10–11 класів.

В основу аналізу доробків вітчизняних фахівців у сенсі досліджуваної проблематики покладемо метод «рози вітрів». Класична або ж географічна суть цього поняття визначається загальним контекстом даної категорії. Роза вітрів, за «Великим тлумачним словником сучасної української

мови» – це графічне зображення повторюваності напрямів і величини сили вітру у певній точці земної поверхні за певний час<sup>1</sup> – векторна діаграма, що характеризує режим вітру в даній місцевості на основі багаторічних спостережень; величина променів, що розходяться від центру діаграми у різних напрямках, пропорційна повторюваності вітрів цих напрямків; її враховують, зокрема, при плануванні населених пунктів, найдоцільнішої орієнтації будівель, споруд тощо. Стосовно розуміння «рози вітрів», як уведеного нами в науковий обіг методу та його застосування щодо сфери гуманітарних (історичних, політичних наук), то він ґрунтується на виявленні здобутків і недоліків, визначенні оптимальних параметрів подачі навчального матеріалу на підставі вивчення змісту чотирьох головних складових і взаємозалежностей між ними у розрізі вузлової проблеми дослідження. Звідси, характеристика контексту міжнародних відносин у шкільному курсі всесвітньої історії Х-ХІ класів подається крізь призму аналізу місця, яке у їх висвітленні займають чотири, на нашу думку, визначальних вектора «рози вітрів», пов'язаних між собою тісними органічними взаємозалежностями: теорія міжнародних відносин; історія міжнародних відносин; історія дипломатії; геополітика.

**І. Теорія міжнародних відносин** – це наука і академічна дисципліна, яка має своїм об'єктом реально існуючі зв'язки та взаємодії учасників світової політики, ставить за мету знайомство з основними концепціями, актуальними проблемами теорії та практики міжнародних відносин, основними закономірностями і тенденціями розвитку світового політичного процесу.

Таке визначення дозволяє констатувати, що школярі, насамперед, повинні отримати або закріпити: а) чітке визначення базових дефініцій чи категорій науки про міжнародні відносини, до яких належать «міжнародні відносини», «міжнародна політика» або «світовий політичний процес», «зовнішня політика», «дипломатія»; б) розуміння суті закономірностей і тенденцій розвитку міжнародних відносин.

З точки зору фундаментальних категорій науки про міжнародні відносини звернемо увагу на такі важливі, на нашу думку, моменти. Після Другої світової війни були сформовані дві концепції або два підходи до розуміння змісту і направленості міжнародних відносин. Перший одержав назву «традиціоналістського» та найбільш повне втілення знайшов у працях американського політолога Ганса Дж. Моргентау (наприклад, «Політика націй»). Учений визначав міжнародні відносини як «політичні взаємини між націями», в основі яких лежить боротьба за владу, єдиний «національний інтерес» для всіх учасників або акторів міжнародного життя. Це, на його думку, зумовлюється їхньою природною схильністю до насильства й жагою влади.

Прихильники другого підходу – «модерністського» – намагалися сформулювати більш широкі та різнобічні уявлення про сутність міжнародних відносин. Але на практиці вони часто ігнорували загальні соціальні закономірності й обмежували дослідження міжнародних відносин пошуками шляхів оперативного втручання у їх розвиток. Найчастіше «модерністи» розглядали тільки окремі компоненти міжнародного життя, наприклад про-

цес прийняття зовнішньополітичних рішень, їх оптимізації та втілення у життя. Тому наука про міжнародні відносини фактично зводилася до визначення поведінки окремих суб'єктів цих відносин, найчастіше до вивчення політики окремих держав, хоча й не завжди. Так, представник школи біхевіоризму Д. Сінгер запропонував вивчати поведінку всіх можливих учасників міжнародних відносин – від індивідів до глобальної спільноти, – зовсім не турбуючись про встановлення пріоритету відносно їх ролі на світовій арені. В цілому міжнародні відносини розглядалися «модерністами», насамперед, як звичайна сукупність зовнішніх політик окремих держав, що робило можливим виявлення оптимальних засобів досягнення окремих національних інтересів, але недооцінювало небезпеку їхнього зіткнення.

У цілому представникам обох підходів не вистачало розуміння міжнародних відносин як цілісної системи та функціональної єдності її складових компонентів – з одного боку, і як діяльності на міжнародній арені різноманітних політичних акторів (держав, народів, суспільних і громадських рухів, організацій тощо) – з другого. Такий комплексний підхід почав формуватися з початку 70-х рр. ХХ ст. Він базувався на поглядах французького соціолога М. Мерля, який у праці «Соціологія міжнародних відносин» пропонував для дослідження міжнародних відносин використовувати системну модель американського політолога Д. Істона. Фактично французький вчений вводив новий критерій для визначення специфіки міжнародних відносин і назвав його «критерієм локалізації». Згідно нього специфіка міжнародних відносин визначалася як «сукупність угод або потоків, які перетинають кордони або ж мають тенденцію до перетинання кордонів». Це визначення дозволяло враховувати особливості кожного етапу в розвитку міжнародних відносин і не зводити їх лише до міждержавних взаємодій. У його зміст також цілком вписувалися найрізноманітніші класифікації міжнародних відносин. Системний підхід і «критерій локалізації» М. Мерля дозволяли дати визначення міжнародним відносинам (хоча стосовно дефініції цього поняття у фахівців немає одностайності), і вести мову про різні типи, види, рівні та стани міжнародних відносин.

Найбільш прийнятним, на наш погляд, є визначення міжнародних відносин як системної сукупності політичних, економічних, дипломатичних, правових, воєнних, гуманітарних та інших зв'язків і відносин між суб'єктами світового співтовариства, до яких відносяться держава, народ, суспільні та громадські рухи, різноманітні організації тощо. Це в цілому не суперечить точці зору Р. Арона, у відповідності з якою основний зміст міжнародних відносин становлять взаємодії між державами, а незаперечним прикладом міжнародних відносин є міждержавні угоди. Щоправда, відомий американський спеціаліст у галузі міжнародних відносин Дж. Розенау висловив думку, що структурні зміни останніх десятиріч у світовій політиці стали основною причиною взаємозалежності народів і суспільств, викликали трансформаційні зміни у міжнародних відносинах, їх головними діючими акторами стають уже не держави, а конкретні особи (індивіди),



які вступають у відносини між собою при мінімальній посередницькій ролі держав або навіть всупереч такій волі. Звідси, символічними суб'єктами міжнародних відносин у Р. Арона виступають дипломат і солдат, а в Дж. Розенау – турист і терорист. Свого роду спробою поєднати обидві точки зору щодо визначення і змісту міжнародних відносин може вважатися дефініція політолога І. Кравченко – «всі форми обміну діяльністю, яка є предметом відносин між державами (правові, наукові, техніко-виробничі й багато інших), аж до індивідуального спілкування, утворюють міжнародні відносини». При цьому треба мати на увазі, що в системі міжнародних відносин діє величезна кількість різноманітних взаємозумовлених факторів (географічний, економічний, національний, релігійний, воєнний, науково-технічний, ідеологічний і т. п.), які повинні враховуватися всіма суб'єктами міжнародних відносин. Тому справедливим є визначення російського ученого А. Мурадьяна: міжнародні відносини – це стосунки, які «охоплюють усі різновиди громадських і приватних, політичних та інших відносин, що передбачають перетин державного кордону людьми, товарами чи ідеями».

Виходячи з такої багатогранності міжнародних відносин, треба виділити їхні різні типи, види, рівні та стани.

Типи міжнародних відносин виділяють найчастіше на основі двох критеріїв – класового і загальноцивілізаційного. Згідно першого, є відносини панування і підпорядкування (феодалний і капіталістичний типи відносин), співробітництва і взаємодопомоги (стосунки між соціалістичними державами), перехідні відносини (між державами, що звільнилися від колоніальної залежності). Згідно другого критерію виділяють два наступних типи міжнародних відносин: відносини на основі балансу сил і стосунки на ґрунті балансу інтересів.

Види міжнародних відносин також розглядаються за двома критеріями. За сферами суспільного життя і, відповідно, змістом відносин виділяють економічні, політичні, воєнно-стратегічні, культурні, ідеологічні, науково-технічні. На основі взаємодії учасників або акторів розрізняють міждержавні та міжпартійні відносини, стосунки між різними міжнародними організаціями, транснаціональними корпораціями тощо.

За двома критеріями класифікують і різні рівні міжнародних відносин. Так, у залежності від ступеня розвитку та інтенсивності кожного з видів визначають високий, низький або середній рівні. А от на основі геополітичного критерію виділяють глобальний або загальнопланетарний, регіональні (європейський, азійський і т. п.), субрегіональні (наприклад, країни Центрально-Східної Європи) рівні міжнародної взаємодії.

З точки зору ступеня міжнародної напруги можна говорити про різні стани міжнародних відносин. До них належать стабільність і нестабільність, довір'я і ворожнеча, співробітництво і конфлікти, мир і війна.

На міжнародній арені діють і взаємодіють різні сили або учасники міжнародних відносин. Міжнародні відносини наших днів складаються з низки складних, часто суперечливих і неоднозначних процесів місцевого, регіонального і глобального характеру. Немає жодних сумнівів, що значно

зросла кількість учасників міжнародних відносин. Але, щоб з'ясувати наскільки і яка їх роль у сучасному міжнародному житті, треба відповісти на питання: «Кого вважати учасником міжнародних відносин? Що означає поняття «учасник» міжнародних відносин?»

Відповідь на друге питання проста: «учасник» або «актор» – це термін, яким у науці про міжнародні відносини прийнято називати суб'єктів, тих, хто діє і взаємодіє на світовій арені.

При цьому термін «актор» дуже зручний, бо він всеохоплюючий, акцентує увагу на поведінці й допомагає зрозуміти, чому різні суб'єкти відіграють різні ролі у міжнародних відносинах.

Складнішою є відповідь на перше питання, оскільки серед вітчизняних і зарубіжних учених немає єдності у поглядах на те, кого вважати міжнародними акторами. У зв'язку з цим існують дві різні концепції міжнародних відносин – вузька або міждержавна та широка або транснаціональна. Згідно першої, основним, домінуючим і навіть виключним суб'єктом або актором міжнародної системи є держави. Тому розширення числа учасників міжнародних відносин відбувається в сучасному світі за рахунок виникнення нових держав, наприклад на місці СРСР чи Югославії. У межах широкої концепції розглядаються дії не тільки держав, але й різноманітних організацій і навіть окремих осіб. Такому трактуванню учасників міжнародних відносин найбільш повно відповідає термін «транснаціональний».

Варто погодитися з точкою зору відомого французького юриста Бернара Жак'є, що треба виділяти дві категорії або групи суб'єктів (акторів, учасників) міжнародних відносин. З одного боку – держави, як традиційні, первинні й центральні міжнародні актори, що повністю відповідає вузькій концепції міжнародних відносин. З другого – нові суб'єкти, які з'явилися пізніше й існування яких виправдано широкою концепцією міжнародних відносин. До цієї групи треба віднести міжурядові міжнародні організації, неурядові міжнародні організації, транснаціональні корпорації, національно-визвольні, сепаратистські та ірредентистські рухи, мафіозні групи, терористичні організації, а також окремих індивідів<sup>2</sup>.

Поняття міжнародних відносин як особливого роду суспільних відносин на світовій арені дуже тісно пов'язане з визначенням міжнародної політики. Однак, при цьому постає кардинальне питання: «Як відрізнити міжнародну політику від міжнародних відносин?» Питання не риторичне і з огляду на те, що, як зазначалося вище, саме поняття «міжнародні відносини» має неоднозначне трактування. Окрім того, у дослідженнях з історії поряд з категорією «міжнародна політика» як синоніми вживаються терміни «світова політика» і «світовий політичний процес», а близьким до них є поняття «зовнішня політика». Тому при розгляді даного питання ми виходимо на проблему категоріального апарату в історії міжнародних відносин.

Доцільно погодитися з професором П. Циганковим, що найбільше розкриває дану проблему підхід, який запропонував російський міжнародник-аналітик А. Бовін, який вважав, що «світова або міжнародна політика»

– це діяльність, взаємодія держав (а також інших міжнародних акторів – С.Т.) на міжнародній арені. В свою чергу, «міжнародні відносини» – це система реальних зв'язків між державами, які виступають і як результат їх дій, і як свого роду середовище, простір, у якому існує світова політика. Звідси, міжнародна або світова політика є активним фактором формування міжнародних відносин. Що стосується міжнародних відносин, то вони постійно змінюються під впливом світової політики й, у свою чергу, впливають на її зміст і характер.

Відмінності існують також між світовою (міжнародною) політикою і зовнішньою. У спеціальних довідкових виданнях найчастіше зустрічаємо таке визначення поняття «зовнішня політика» – це «діяльність держави на міжнародній арені, що регулює стосунки з іншими суб'єктами зовнішньополітичної діяльності: державами, зарубіжними партіями та іншими громадськими організаціями, всесвітніми й регіональними міжнародними організаціями»<sup>3</sup>. При цьому зовнішня політика тієї або іншої країни є конкретним, практичним втіленням міністерством закордонних справ або відповідним йому зовнішньополітичним відомством основних принципів міжнародної політики держави, які виробляються державними структурами і покликані відображати національні інтереси держави. Офіційна діяльність керівників держав, урядів і спеціальних органів зовнішніх відносин щодо здійснення цілей і завдань зовнішньої політики держав, а також із захисту інтересів держав за кордоном називається дипломатією.

Поняття ж «міжнародна політика» застосовується як для визначення діяльності даної держави у міжнародних справах, так і міждержавної політики на світовій арені взагалі. Тому це поняття більш широке, ніж поняття «зовнішня політика».

У цілому синонімічний ряд «міжнародна політика» – «світова політика» – «світовий політичний процес» може отримати таке визначення – це сукупна цілеспрямована діяльність народів, держав, їхніх інститутів, соціальних спільнот, об'єднань громадян у сфері міжнародного життя з метою реалізації певних політичних цілей. Міжнародна політика ставить перед собою такі головні цілі: а) створення сприятливих міжнародних умов для успішної реалізації всіма державами своїх внутрішньополітичних цілей і завдань; б) активна співпраця і взаємодія з усіма суб'єктами світового політичного процесу з метою реалізації загальнолюдських інтересів, насамперед збереження цивілізації; в) участь у міжнародному поділі праці та пов'язаному з ним обміні товарами, сировиною, технологіями, науково-технічними винаходами й духовними цінностями; г) захист прав людини взагалі та кожного громадянина тієї чи іншої держави зокрема; д) об'єднання зусиль у боротьбі проти міжнародного тероризму; е) спільна ефективна участь у розв'язанні глобальних проблем сучасного світу.

При реалізації як своїх зовнішньополітичних завдань, так і завдань міжнародної політики кожна держава здійснює низку притаманних їй функцій. Серед них слід виділити: оборонну, яка має на меті захист і збереження територіальної цілісності та суверенітет держави, прав та інтересів її

громадян; регулятивну, що полягає у визнанні суб'єктами міжнародних відносин закріплених міжнародними правовими актами норм, принципів, традицій міжнародного спілкування; інформаційно-представницьку, яку здійснюють відповідні органи, що репрезентують державу на міжнародній арені; організаційно-посередницьку, котра полягає у втіленні в життя зовнішньої і внутрішньополітичних концепцій, доктрин і програмних установок даної держави; інтегративну, зміст якої виявляється в тому, що через міжнародні відносини забезпечується існування всього міжнародного співтовариства. Реалізація окреслених функцій безпосередньо залежить від конкретної історичної та міжнародної обстановки, ступеня розвитку суспільства і держави. зв'язків країни із зовнішнім світом та її спроможністю відігравати конструктивну роль у світовій політиці.

Зовнішньополітичний курс держави будується на певних принципах і впроваджується в життя спеціальними установами та високопосадовцями. Законодавчі засади зовнішньої політики визначаються та затверджуються парламентом, а за її втілення в життя безпосередньо відповідають глава держави і міністерство закордонних справ. Вся зовнішньополітична діяльність держав виражається у прагненні відстоювати свої дійсні чи надумані національні інтереси. При цьому національний інтерес є усвідомленням і відображенням державних потреб, які відстоюються лідерами даної держави. Тому фактично під національним інтересом треба розуміти національно-державний інтерес як основоположну зацікавленість держави у здійсненні такого внутрішньо- та зовнішньополітичного курсу, який би забезпечував її захищеність, стабільний розвиток і суверенітет.

Щодо виявлення змісту основних закономірностей (наявності довгого ряду подібностей у міжнародних відносинах, які не залежать від особливостей тієї чи іншої епохи) і тенденцій (напрямку, направленості еволюції міжнародних відносин) розвитку взаємодій на міжнародній арені між учасниками світового політичного процесу, то, підсумувавши різні точки зору (Ж.-Б. Дюрозеля, Р. Арона, Г. Моргантау), погодимося з професором П. Циганковим з приводу головних закономірностей сучасних міжнародних відносин: 1) головними дійовими особами міжнародних відносин є держави, а формами їх міжнародної діяльності – дипломатія, війна і стратегія. Зауважимо при цьому, що кількість «акторів» на міжнародній «сцені» значно більша і часто вони відіграють не менш, а навіть більш помітну від держав роль; 2) державна політика має дві взаємопов'язані різновидності – внутрішню та зовнішню (міжнародну); 3) основою всіх дій держав на міжнародній арені виступають національні інтереси, елементами яких є безпека, виживання і суверенітет; 4) міжнародні відносини – це силова взаємодія держав, де перевага належить наймогутнішим або великими державам; 5) у залежності від розподілу могутності між великими державами баланс сил може набувати різних конфігурацій – «європейський концерт», біполярний, однопольсний і т.д. Це п'ять основних закономірностей, сформульованих у рамках державно-центричної парадигми міжнародних відносин.

Що стосується універсальних або найбільш загальних закономірностей, то вони повинні відповідати критеріям просторово-часового та структурно-функціонального характеру. Це означає наступне. По-перше, їх дія має стосуватися не лише певних регіонів, а світу в цілому. По-друге, вони повинні спостерігатися в історичній ретроспективі, в сучасний період розвитку міжнародних відносин, а також не виключатися у майбутньому. По-третє, вони мають охоплювати всіх учасників міжнародних відносин і всі сфери суспільного життя. Отже, можна виділити дві основних універсальних закономірностей або дві провідних тенденції в розвитку сучасних міжнародних відносин. До них належать глобалізація та фрагментація міжнародних відносин, становлення єдиного, цілісного світу і все нові форми його розколу. Ці універсальні закономірності є діалектично протилежними сторонами однієї внутрішньо суперечливої тенденції – росту взаємозалежності сучасного світу і її проявів у сфері міжнародних відносин.

Однак, якщо поглибити розуміння глобальних політичних тенденцій, причому не тільки з погляду історії, але й соціології міжнародних відносин, яка ґрунтується на вивченні способів впливу держави на суспільство і дослідженні механізмів впливу соціальних спільнот та інститутів на державу та політичний порядок у цілому, то можна урізноманітнити та розширити коло тенденцій міжнародних відносин у сучасному світі. Серед них назовемо наступні.

*По-перше*, тенденцію до розмивання кордонів між внутрішньою і зовнішньою політикою. Вирішальну роль у становленні транснаціоналізму як теоретичного напрямку у вивченні міжнародних відносин відіграв висновок про прозорість кордонів між ними та висновок про втрату державами монополії на роль вершителя долі міжнародної політики. Дана тенденція, щоправда, на сучасному етапі розвитку міжнародного життя все ще не заперечує визначальної ролі державоцентричних підходів до аналізу стану і перспектив еволюції всієї системи сучасних міжнародних відносин.

*По-друге*, тенденцію, спрямовану на демократизацію як міжнародних відносин, так і внутрішньополітичних процесів. Вона спостерігається у всіх країнах, незалежно від панівного в них типу політичного режиму. Всесвітнє поширення отримує таке явище, як прогресуюча політизація мас, які повсюдно вимагають доступу до інформації, участі у прийнятті політичних рішень, покращення свого матеріального становища і якості життя.

*По-третє*, тенденцію, пов'язану з розширенням складу і ростом багатоманітності політичних акторів. Тільки за останні 50 років кількість держав – членів ООН зростає з 60 до 195. Водночас поряд з державами зростає кількість і неоднорідність інших діючих осіб на міжнародній арені. Серед них – регіональні адміністрації, сепаратистські сили, релігійні рухи, незалежні профспілки, екологічні партії, транснаціональні корпорації, політичні об'єднання, нарешті, міжнародні організації. У результаті, як підкреслює Дж. Розенау, виникають контури нової, «постміжнародної політики».

*По-четверте*, тенденцію, яка стосується змін у змісті загроз міжнародному миру і розширення поняття безпеки. Той же Дж. Розенау відзначає,

що світ «постміжнародної політики» характеризується хаотичністю та непередбачуваністю, спотворенням ідентичності, переорієнтацією традиційних зв'язків авторитету й лояльності. Іншими словами, ріст числа учасників вносить у систему міжнародних відносин велику невпевненість. Тому забезпечення воєнної безпеки держав продовжує залишатися актуальним завданням. Причому до нього додаються виклики, пов'язані із зростанням впливу інтеграційних і глобалізаційних процесів, ставок у сфері економічного змагання, проблемами міжнародного тероризму тощо.

*По-н'яте*, тенденцію до закріплення нових елементів у правилах поведінки між державами в рамках сучасного міжнародного порядку, що насамперед характеризується зростанням визначального впливу двох кардинальних постулатів – права гуманітарної інтервенції та нелегітимності авторитарних режимів (інтервенція НАТО 1999 р. в Косово; тиск на С. Мілошевича в Сербії; війна 2003 р. в Іраку, погрози Північній Кореї та Ірану з боку США тощо). Новизна ситуації полягає в тому, що США і держави НАТО стали наполегливо домагатися легітимізації практики гуманітарних інтервенцій і ствердження в міжнародних відносинах нового принципу вибіркової легітимності урядів суверенних держав – тенденції, яка йде врозрід з основоположним принципом невтручання, закріпленим ще Вестфальським миром 1648 р.

*По-шосте*, тенденцію до утвердження новітніх сучасних механізмів регулюванні міжнародного порядку. Фактично здійснена реорганізація глобальних структур світоуправління таким чином, що поряд з універсальними за обсягом і офіційними за статусом ООН-івськими механізмами склався напівзакритий і неформальний (за кількістю членів і типом прийняття рішень) механізм «великої вісімки» з блоком НАТО. На початок XXI століття ця неформальна коаліція за практичним впливом на світову політику не лише стала на один рівень з ООН, але й чітко окреслила тенденцію до нарощування свого впливу в подальшому.

*По-сьоме*, тенденцію, пов'язану з тим, що поряд з двома гілками механізму регулювання міжнародних відносин – універсальною (ООН) та інституційно-груповою (G-8 + Північноатлантичний альянс), у світі стали проступати контури третьої гілки. Мова йде про тенденцію до зростання індивідуально-групового впливу на всю систему міжнародного світопорядку з боку США (як свого роду «світового жандарма») і, при необхідності, вузької коаліції обраних ними під реалізацію конкретної мети держав (наприклад, коаліція США, Великої Британії, Росії у другій афганській війні 2001-2002 рр. або американо-британська військова коаліція проти Іраку в 2003 р.).

*По-восьме*, тенденцію до глобалізації міжнародного життя, зростання універсальності взаємозалежності та взаємообумовленості сучасних міжнародних процесів. Фактично найважливішою сутнісною характеристикою глобалізації стали реалії нової якості «всезагальності» людського буття: воно більше не вкладається у звичні рамки національно-державних утворень і, відповідно, державоцентричної парадигми. Тобто, мова йде про створення глобального («всесвітнього») співтовариства, у рамках якого існуючі національно-дер-

жавні утворення виступають у якості більш-менш самостійних структурних одиниць. Водночас, глобалізаційні процеси ведуть до зростання конфліктогенності, оскільки за ними стоять колосальні інтереси (економічні, політичні, інформаційні, воєнні тощо), корінні відмінності між потенціалом і можливостями різних країн світу, культурно-цивілізаційні розбіжності та виклики, а також виникнення нових і загострення багатьох старих глобальних проблем.

*По-дев'яте*, тенденцію інформаційно-комунікативного змісту, зумовлену зростанням ролі інформації в сучасному світі, швидкістю її надходження, можливостями доступу до неї та оперуванням або маніпулюванням інформаційними ресурсами. Інтернет охоплює всю сферу політичних комунікацій у сучасному соціумі, видозмінюючи та встановлюючи їх нові принципи. При цьому цінність сіті зростає, за «законом Меткафа», пропорційно квадрату чисельності його користувачів. Практично, це означає, що при зростанні кількості користувачів Інтернетом з 500 млн. до 1 млрд. цінність Інтернету і його можливостей зростає в чотири рази. Стосовно тенденції до зростання ролі у світовій політиці, Інтернет виступає у трьох головних якостях. Насамперед, мова йде про Інтернет як простір світової політики, в якому відображається і відбувається діяльність різноманітних міжнародних інститутів, а також проявляються нові фактори впливу на світову політику і становище держав на планеті. Далі, Інтернет виступає як об'єкт світової політики, тобто окремий простір. У цьому сенсі він залишається на периферії світової політики. Це викликано, зокрема, тим, що питанням його регулювання та розвитку в якості об'єкта приділяється мало уваги. Нарешті, Інтернет потрібно розглядати і як виклик світовій політиці, тобто як свого роду технологію, яка формує життя суспільства, змушує міжнародні інститути видозмінюватися і по-новому впливати на еволюцію людства. В Інтернеті накопичуються всі «нові знання світу». Загалом, держави, які виграють «світову інформаційну гонку», на думку російського дослідника Д. Пескова<sup>4</sup>, отримують три типи бонусів: безпосередні – за рахунок підвищення ефективності прийняття та реалізації рішень; тактичні – завдяки отриманню нових функціональних можливостей; стратегічні – маючи здатність установлювати свої правила гри на якісно новій території інформаційного поля.

Нарешті, ще одна важлива тенденція, спрямована на виявлення феномена економічної, соціальної, політичної інтеграції та дезинтеграції, які спостерігаються сьогодні практично в усіх регіонах світу. Прикладом можуть служити, з одного боку, процеси «об'єднання Європи», а, з другого, процеси розпаду на просторі колишнього СРСР і світу соціалізму взагалі. Теоретики й аналітики міжнародних відносин правомірно звертають увагу на ту обставину, що формування цілісного світу супроводжується не тільки інтеграційними процесами, але й створює умови для виключення, відкидання на периферію всіх, хто не здатний включитися до міжнародних взаємозв'язків і справляти вплив на їх розвиток. Недаремно, виходячи з основних тенденцій світового розвитку, соціолог Дж. Грум вважає, що сучасне «покликання науки міжнародних відносин полягає у створенні політичної соціології глобального суспільства».

Взагалі проблема закономірностей, як і законів міжнародних відносин, залишається дискусійною в науці про міжнародні відносини, що, зокрема, пов'язано і з її відставанням в «мисленні глобальних міжнародних політичних тенденцій. Це пояснюється, насамперед, специфікою даної сфери суспільних відносин, де особливо важко виявити повторюваність інших подій і процесів. Тому основні риси як законів, так і закономірностей проявляються у їх відносному, вірогіднісному, стохастичному, минушому характері.

**II. Історія міжнародних відносин** – це наука, яка вивчає основні етапи розвитку міжнародних відносин, явища та процеси міжнародного життя, міждержавні відносини, а також актуальні проблеми сучасних міжнародних відносин. У сенсі програми з історії для загальноосвітніх шкіл вона, як правило, представлена в підручниках і навчальних посібниках окремими розділами, зокрема: міжнародні відносини після Першої світової війни; становлення та протиріччя Версальсько-Вашингтонської системи; міжнародні відносини в 1930-х рр. і світ напередодні війни; міжнародні відносини періоду Другої світової війни; міжнародні відносини в умовах блокового протистояння другої половини 1940-1960-х років; курс на розрядку міжнародної напруженості та його зрив (70-і – середина 80-х років ХХ ст.); завершення «холодної війни» та блокового протистояння (1985-1991 рр.); сучасний стан і тенденції розвитку міжнародних відносин у 1991-2006 рр.

Вузлове завдання цієї складової полягає в системності викладу матеріалу, за допомогою якого учні повинні усвідомити як еволюційний характер розвитку міжнародних відносин, так і складність і суперечливість самого процесу їх еволюції. Надзвичайно важливо також подати та проілюструвати територіально-політичні зміни, які відбувалися в Європі та світі впродовж періоду новітньої історії, тобто, насамперед, під впливом підсумків Першої і Другої світових воєн, розпаду колоніальної системи, а також дезінтеграції Радянського Союзу та світової системи соціалізму.

**III. Історія дипломатії** – це навчальна дисципліна, яка вивчає офіційну діяльність держав і «народної дипломатії» у формі переговорного процесу з метою здійснення цілей та завдань зовнішньої політики держав і захисту їх інтересів за кордоном. Іншими словами, під дипломатією слід розуміти діяльність у налагоджуванні міжнародних контактів і веденні переговорів. У цьому сенсі успіх часто залежить від таланту, умінь і такту дипломатичних представників, а тому дипломатія виступає не лише наукою, а й мистецтвом. Треба також враховувати специфіку методів дипломатичного впливу та їх тісний глибинний взаємозв'язок із політичною та воєнною стратегією. Український науковець Арсен Зінченко справедливо відзначає, що дипломатія та стратегія органічно доповнюють одна одну в царині зовнішньої політики, тобто в керуванні відносинами з іншими державами<sup>5</sup>.

Найважливішою метою цього «вектору рози міжнародних відносин» є глибокий і всебічний аналіз дипломатичних перипетій, переговорного процесу та його впливу на характер, зміст і еволюцію міжнародних відносин загалом. Мова, зокрема, йде про контекст численних мирних конферен-



цій (Паризька 1919-1920 рр., Вашингтонська 1921-1922 рр. Генуезька і Гаазька 1922 р., зустрічі глав держав «великої трійки» в 1943-1945 рр. тощо), нарад і зустрічей на найвищому рівні (Нарада з безпеки та співробітництва в Європі – Женева, Гельсінкі, 1973-1975 рр., радянсько-американські переговори 50-80-х рр. ХХ ст. та ін.), роль особистостей державного дипломатичного рівня у підготовці відповідних документів тощо.

**ІV. Геополітика** – політична доктрина, яка надає переважного значення в підпорядкуванні політики зовнішнім чинникам. У наукових колах існує два підходи до розуміння геополітики – класичний, традиційний підхід і сучасний, розширений підхід. Геополітику в традиційному контексті доречно розглядати як науку про вплив географічного середовища на політичне життя держав. При цьому географічний простір знаходиться у підлеглому становищі відносно держави, яка активно використовує його для реалізації своїх цілей та інтересів. Прикладом такого підходу можуть служити новітні визначення українських авторів. Так, на думку укладачів «Політологічного енциклопедичного словника», геополітика – «політологічна концепція, що вбачає у політиці (головним чином зовнішній) тієї чи іншої держави засадничу, визначальну роль географічних факторів: просторове розташування країни, розмір території, наявність чи відсутність (обмеженість) природних ресурсів, клімат, кількість і густоту населення і т. ін.» Водночас, професор С. Трохимчук визначає геополітику як «пограничну між географією і політологією науку, яка виявляє, вивчає і прогнозує внутрішню і зовнішню політику держав, враховуючи їх географічне положення, природні умови і ресурси, поведінку сусідніх країн, історію та менталітет народу». Спільним для цих визначень є те, що головне завдання геополітики вони вбачають у виявленні та дослідженні двосторонніх відносин між політикою (як внутрішньою, так і зовнішньою) держави і тим географічним середовищем, в якому функціонує держава.

Другий – сучасний або розширений – підхід до розуміння геополітики був пов'язаний в новими тенденціями і змінами у міжнародних відносинах, які з'явилися після другої світової війни (біполярний світ, ядерна зброя, неоколоніалізм тощо), але особливо наприкінці ХХ ст. З'явилася нагальна потреба і необхідність у розширенні предмета досліджень традиційної геополітики. Сучасна геополітика, якщо вона й надалі прагне розвиватися як наука, не виродиться у зручний інструмент для створення псевдонаукових концепцій «на замовлення, в яких об'єктивність не відіграє суттєвої ролі, повинна враховувати низку важливих факторів сьогодення. Серед них:

– військово-технічні досягнення останнього часу (засоби виявлення й ураження системи контролю й управління, розвиток зброї масового знищення), їх поширення у великій кількості країн;

– інформаційна революція, насамперед розвиток електронних засобів зв'язку. Тепер віддаленість держав визначається не відстанню між ними, а рівнем розвитку інфраструктури зв'язку;

– економіка, яка, в принципі, завжди була складовою світової політики останнім часом почала відігравати самостійну важливу роль у розвитку

геополітичної ситуації в світі, що пов'язано із структурним ускладненням внутрішньоекономічного життя і глобалізацією економічних процесів;

- рівень розвитку в державі наук, у тому числі суспільно-політичних, від стану яких залежить визначення оптимальної стратегії національного розвитку і лінії геополітичної поведінки країни на міжнародній арені;
- культурно-освітній рівень, кількісний склад, фізичний стан, етнічна і релігійна структура населення, що впливають на розвиток науки та економіки (використання на практиці високих технологій), на рівень боєздатності військових сил (моральний стан особового складу, його здатність оволодіти сучасною складною військовою технікою);
- ефективність політичного режиму країни, його внутрішня стабільність, повага до законів самої держави і суспільства, легітимність керівництва країни, компетентність правлячої еліти.

У контексті цього підходу заслуговують на увагу визначення російських дослідників: перше, геополітика – напрям, який вивчає взаємозалежність зовнішньої політики держав, міжнародних відносин і системи політичних, економічних, екологічних, військово-стратегічних та інших взаємозв'язків, які обумовлені географічним положенням країни (регіону) та іншими фізико- та економіко-географічними факторами (Ю. Тихонравов); друге, геополітика – комплексна дисципліна про сучасну і перспективну «багатошарову та багаторівневу» глобальну політику, багатовимірний і багатополосний сучасний світ (К. Сорокін).

Таким чином, в останні роки все більш впливовим стає широке тлумачення геополітики, яке знайшло найповніше вираження в книзі французького соціолога П'єра Галуа «Геополітика». Під геополітикою розуміють сукупність фізичних і соціальних, матеріальних і моральних ресурсів держави, що складають той потенціал, використання чи навіть наявність якого дозволяє їй досягнути своїх цілей на міжнародній арені. В сучасних умовах з'являється необхідність узгодженої взаємодії всіх членів міжнародного співтовариства у виробленні та реалізації загальнопланетарної геополітики як позасоціального середовища міжнародних відносин. В основу такої геополітики мають бути покладені інтереси порятунку цивілізації для майбутніх поколінь. Іншими словами, мова йде про створення міжнародної системи з відповідним порядком міжнародних відносин.

Кардинальне завдання шкільного підручника в цьому сенсі полягає у тому, щоб дати учням чітке розуміння хронологічних рамок, змісту, причин і наслідків зміни геополітичних епох (або різних систем міжнародних відносин). До них належать: Версальсько-Вашингтонська (багатополосна); Ялтинсько-Потсдамська (біполярна); сучасна «постміжнародна» (за визначенням Джеймса Розенау – С.Т.) (одно- чи багатополосна).

Потрібно зауважити, що система міжнародних відносин у сучасному світі має дуже складну будову і будь-яка типологія тільки більш або менш умовно відображає міжнародні реалії. Не можна не помітити і того факту, що основоположну роль у пізнанні законів функціонування міжнародної

системи відіграє її структура. Згідно базової ідеї, нескоординована діяльність суверенних держав зі своїми інтересами формує міжнародну систему, головною ознакою якої є домінування обмеженого числа найсильніших держав, і структура якої визначає поведінку всіх міжнародних акторів. Звідси, найзагальнішим законом міжнародних систем вважається залежність поведінки акторів від структурних характеристик системи. Ще одним найбільш загальним законом науковці, наприклад Р. Арон, називають закон рівноваги міжнародних систем або закон балансу сил, який дозволяє зберегти відносну стабільність міжнародної системи.

Що стосується трансформації міжнародної системи, то основним її законом вважається закон кореляції між полярністю і стабільністю міжнародної системи. Однак розпад радянського блоку і крах глобальної біполярної системи поставили такі питання, які не можуть бути вирішені в рамках традиційних термінів «полюсів», «балансу сил», «конфігурації співвідношення сил» і т. п. Світ вступив у смугу невпевненості та зростаючих ризиків. Як наслідок, глобальна міжнародна система переживає глибокі потрясіння, пов'язані з трансформацією своєї структури, змінами її взаємодії з середовищем.

Основні принципи та засади сучасної світової політики почали закладатися одразу після Першої світової війни у рамках Версальсько-Вашингтонської геополітичної епохи, яка склалася на основі рішень Паризької 1919-1920 рр. і Вашингтонської 1921-1922 рр. мирних конференцій.

Версальсько-Вашингтонська система розпочинається після поразки Троїстого Союзу в Першій світовій війні 1914-1918 рр. Припинили існування Німецька, Австро-Угорська, Російська, Турецька імперії, на руїнах яких з'явилися нові держави, які повинні були увійти в зону впливу авторів Версальської системи. Версальський мирний договір 1919 року віддав пальму першості континентальній державі Франції, а морській – Англії. Росія не повинна була існувати як могутня держава і її хотіли розділити. Найбільше позитивів у підсумку Першої світової війни отримали США, які закріпили свою могутність на Вашингтонській конференції в 1921-1922 рр. Країни-переможці створили між Німеччиною та Радянською Росією «санітарний кордон» з держав, які були орієнтовані на Францію й Англію. Встановлений світовий порядок був направлений проти Радянської Росії, Німеччини та Китаю. Друга світова війна поховала Версальський мир і всю систему міжнародних відносин міжвоєнного періоду.

Ялтинсько-Потсдамська епоха була започаткована в 1945 році. Ця система визначила нові кордони, розташування нових геополітичних сил. По суті в Потсдамі було констатовано, що світ з багатополосного став біполярним: СРСР і його союзники, які уособлювали континентальну силу, протистояли США та їх союзникам, які представляли в більшості своїй морську силу. Протиборство цих полюсів і визначило зміст Ялтинсько-Потсдамської системи міжнародних відносин. Її характерною рисою було те, що протистояння двох потужних блоків йшло на межі балансування між холодною та ядерною війнами. Потсдамський світовий порядок був зруйнований

в 1991 році: з розпадом СРСР та світової системи соціалізму біполярна структура міжнародних відносин завершилась остаточно.

Сучасна (Біловезька, Маастрихтська, «постміжнародна») система міжнародних відносин характеризується, з одного боку, появою нових держав: спочатку навколо СРСР – шляхом «оксамитових» і силових революцій, а потім і на теренах СРСР; з другого – посиленням єдиної наддержави в особі США; нарешті, дуже потужним зростанням нових викликів, з якими зіткнулася вся світова цивілізація. У зв'язку з цим бельгійський учений А. Самюель навіть вважає, що людство уже вступило в «новий міжнародний світ». Швидкість і глибина змін, які спостерігаються, мають як мінімум три головних наслідки. По-перше, відбувся перехід від біполярного світу до комплексного. По-друге, цей перехідний світ став непередбачуваним і в ньому вже неможливе вирішення питань міжнародної безпеки старими військово-силовими методами. По-третє, надзвичайно важливого значення у сучасному світі, в тому числі й у сфері світової політики, відіграють інформаційні технології, що дозволило охарактеризувати сучасне суспільство як інформаційне. Ці наслідки можна звести до одного висновку: відбувається переструктурування всього світового політичного простору, а значить закономірності міжнародних відносин хоча й зберігаються, набувають нових рис і часто розглядаються у вигляді універсальних закономірностей тенденцій розвитку сучасних міжнародних відносин.

Треба також особливо звернути увагу на той факт, що у сучасному світі відбувається трансформація нині діючих концепцій і структур безпеки конфронтаційного типу в концепції та структури безпеки, засновані на співробітництві. Ця тенденція характеризується взаємовпливом і взаємозалежністю національного й міжнародного аспектів безпеки. Виникає нове розуміння та зацікавленість кожного суб'єкта в забезпеченні національної безпеки через безпеку міжнародну.

Міжнародна безпека – такий стан міжнародних відносин, за якого створюються умови необхідні для існування та функціонування держав, забезпечення їхнього повного суверенітету, політичної та економічної незалежності, можливої відсічі воєнно-політичного натиску й агресії, рівноправних відносин з іншими країнами. Водночас міжнародну безпеку треба розглядати як політику, що сприяє створенню ефективних гарантій миру як для окремої країни, так і всього світового співтовариства. Останні події, зокрема розпад СРСР та системи соціалізму, крах біполярного світу, воєнні дії НАТО в Югославії, війна Росії на Кавказі, терористичні акти в різних регіонах світу і т. п. ставлять на порядок денний необхідність побудови єдиної загальнолюдської системи міжнародного правопорядку. Вона має ґрунтуватися на засадах колективізму, добровільності та демократизму, але, разом з тим, передбачатиме жорстко визначені певні зобов'язання її членів. При цьому варто мати на увазі, що сучасна світова практика виробила три головні засоби дотримання міжнародної безпеки: стримування потенційної агресії чи інших небажаних дій за допомогою різних засобів тиску, в тому числі воєнної сили; покарання агресора чи іншого порушника між-

народної безпеки застосуванням проти нього тих чи інших практичних заходів впливу або ж їх поєднання; політичний процес як з метою доповнення силових рішень, так і всебічної легітимації (правової, політичної) підсумків даних міжнародних подій.

З метою забезпечення та зміцнення зовнішньої безпеки членів світового співтовариства, насамперед в особі держав, створюється система міжнародної безпеки. Вона ґрунтується на системі зобов'язань, гарантій і можливостей її суб'єктів. Серед різних систем міжнародної безпеки доцільно виділити: **глобальні** (біполярний світ з системою протистоянь і стримувань, що існували з боку СРСР і США); **регіональні**, що спираються на конкретні інститути в певному регіоні, зокрема в Європі – це ЄС, ОБСЄ, НАТО; **субрегіональні**, що зацікавлені у спільному забезпеченні військової безпеки змінюється потребою розвивати економічні зв'язки (Вишеградська група, Центральноєвропейська ініціатива, Балтійське співробітництво та ін.); **двосторонні домовленості**, які охоплюють військово-політичні та економічні проблеми і виступають базовим рівнем системи безпеки в Європі.

У цілому ефективність будь-якої міжнародної системи безпеки залежить від наступних факторів: стану і тенденцій розвитку сучасної геостратегічної ситуації, міжнародних реалій на регіональному та субрегіональному рівнях; внутрішнього становища держав і їх можливостей на далеку перспективу; характеру сучасних загроз, які найсуттєвіше впливають на стабільність держав на регіональному й субрегіональному рівнях; ефективності вже існуючих систем безпеки та їх спроможності змінюватися з урахуванням нових завдань; реальних можливостей створення нових систем безпеки і характеру їх взаємодії з існуючими.

Проблема регулювання міжнародних відносин у періоди історії нового та новітнього часу набувала особливої ваги. Це пов'язано із зростанням взаємозалежності світу, створенням складної системи міжнародних відносин, загостренням глобальних викликів людській цивілізації в екології і демографії, економіці та політиці, з поширенням зброї масового знищення і збереженням загрози ядерної війни. Основними соціальними регуляторами суспільних відносин, які були вироблені людством і застосовуються зараз, стали правові та моральні норми. У сфері міжнародних відносин вони мають свої суттєві особливості та відмінності.

Сучасне міжнародне право – це сукупність норм і принципів, які регулюють усю систему міжнародних відносин, а також взаємодію в рамках окремих груп або на двосторонніх засадах. Головними суб'єктами міжнародного права, носіями правоповноважень і юридичних обов'язків виступають держави. Водночас ними є і всі інші міжнародні актори, як-от міжурядові та міжнародні організації, транснаціональні корпорації, а також окремі індивіди.

Сутнісний зміст міжнародних відносин відображає принципи як фундаментальні норми міжнародного права. Вони закріплюють засади сучасної системи міжнародних відносин і міжнародного права, сприяють нормальному функціонуванню та розвитку цих систем. Головним міжнародно-

правовим документом сучасності, в якому сформульовані найперші принципи міжнародного права, є Статут Організації Об'єднаних Націй. Його прийняли у 1945 р. 50 держав – засновників ООН, в тому числі Україна. Найважливіші принципи сучасної міжнародної політики викладені також у «Декларації про принципи міжнародного права, які стосуються дружніх зносин і співробітництва між державами відповідно до Статуту ООН» (1970 р.). Істотну роль у розвитку головних принципів, у наповненні їх новим змістом відіграв «Заключний акт Ради з безпеки й співробітництва в Європі» (Гельсінкі, 1975 рік).

До головних принципів сучасного міжнародного права належать: мирне співіснування; принцип суверенної рівності держав; рівноправність народів та їхнього права самостійно визначати свою долю; незастосування сили або загрози силою в міжнародних відносинах; непорушності державних кордонів; територіальної цілісності держав; мирного врегулювання суперечок; невтручання у внутрішні справи держав; сумлінного виконання зобов'язань з міжнародного права та угод; всезагальної поваги прав людини й головних свобод.

Нескладно помітити, що зміст багатьох принципів перегукується, а тому їх можна систематизувати в три групи: перша – принципи, які формують положення про рівність суб'єктів міжнародних відносин; друга – принципи, які відстоюють незалежність міжнародних акторів; третя – принципи, спрямовані на мирне врегулювання міждержавних суперечностей.

Перелічені принципи сучасного міжнародного життя, які сформувалися впродовж століть, становлять найважливіший імператив існування людства, їх дотримання у здійсненні міжнародних, міждержавних взаємин робить можливим вилучення війни з життя суспільства. Безумовно, принципи міжнародного права не можна недооцінювати, але їх не слід абсолютизувати й переоцінювати. Вони впливають на всю систему міжнародних відносин разом з певними моральними імперативами та нормами.

З метою забезпечення юридичної та моральної цілісності міжнародне співтовариство має щонайменше три правові яруси.

*Перший* – «м'яке право» – система правових норм, яка поступово складається на основі численних резолюцій ООН, її органів, спеціалізованих закладів і цілої низки регіональних організацій. Ці норми позбавлені будь-якого відтінку примусовості. Як приклад, можна назвати Хартію прав та економічних зобов'язань держав (1974 р.), резолюцію ГА ООН про визначення агресії (1974 р.), Манільську декларацію 1982 р. про мирне врегулювання міжнародних протиріч.

*Другий* – «жорстке право» – система правових норм англо-американців. Яскравими прикладами її застосування стали події навколо Іраку та в районі Перської затоки в 1990-1991 рр. і в Югославії навесні 1999 р.

*Третій* – «загальне міжнародне право» – система правових норм, які займають провідне місце у правових системах держав і не залежать від волі останніх, тобто норм, які мають повністю обов'язковий характер і не допускають жодних відхилень. Загальне міжнародне право закладає фундамент світового

правопорядку, що повинно сприяти перетворенню світового співтовариства, заснованого на принципах міждержавності (інтеретатизму), у справжнє співтовариство націй, яке домінуватиме над державами в інтересах людини.

Зрештою, висвітлення питань міжнародних відносин у шкільному курсі новітньої історії повинно прямо (текст підручників, посібників, термінологічних словників, хрестоматій тощо) чи опосередковано (виклад учителем матеріалу, проведення додаткових занять та ін.) повинно базуватися на наступних чинниках: по-перше, чітке дефініювання базових категорій з міжнародної тематики – «міжнародні відносини», «міжнародна політика», «світовий політичний процес», «зовнішня політика», «дипломатія», «геополітика», «національні інтереси», міжнародна безпека», «міжнародне право», «система міжнародних відносин».

По-друге, розуміння системності міжнародних відносин, наявності та взаємозв'язку різних складових – теоретичної, історичної, дипломатичної, геополітичної.

По-третє, характеристика змісту й особливостей основних геополітичних епох чи систем міжнародних відносин (Версальсько-Вашингтонської, Ялтинсько-Потсдамської, «постміжнародної»).

По-четверте, аналіз закономірностей розвитку і тенденцій еволюції новітньої системи міжнародного світопорядку, базові характеристики якої зумовлені зміною кількісних і якісних параметрів і взаємодій між учасниками міжнародних відносин, процесами демократизації, глобалізації, інформаційної революції, міжцивілізаційного діалогу тощо.

По-п'яте, фактологічна точність, наукова достовірність і відповідність матеріалів підручників сучасному рівню знань, доступність його сприйняття, ілюстративність, насиченість посиланнями на документи, наявність тестових й інших завдань і роздаткових матеріалів.

### **Примітки:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і головн. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь, 2005. – С. 1231.
2. Жакье Б. Международные отношения. Т. I: Субъекты международной системы: Учебное пособие. – Нижний Новгород, 1997. – С. 8, 118.
3. Политология. Энциклопедический словарь. – М., 1993. – С.45.
4. Современные международные отношения и мировая политика: Учебник / Под ред. проф. А. В. Торкунова. – М., 2004. – С. 243.
5. Зінченко А. Історія дипломатії: від давнини до нового часу: Навчальний посібник / Вид. 3-є. – К., 2005. – С. 7, 11, 109.

В статье автор рассматривает вопросы методологии преподавания актуальных аспектов международных отношений в школьном курсе новейшей истории зарубежных стран.

**Ключевые слова:** международные отношения, дипломатия, новейшая история, геополитика, международная безопасность, международное право, учебник.

*Отримано: 27.08.2008*

Юрій Мицик

## **НОВЕ ЧИ ПРИЗАБУТЕ СТАРЕ: МІРКУВАННЯ ПРО КНИЖКУ «ШКІЛЬНА ІСТОРІЯ ОЧИМА ІСТОРИКІВ-НАУКОВЦІВ»**

У статті аналізується зміст брошури «Шкільна історія очима істориків-науковців», в якій розглядаються різноманітні підходи щодо змісту шкільних підручників з історії України. Автор пропонує власний погляд на створення сучасного підручника з вітчизняної історії.

**Ключові слова:** підручник історії, історія України, критика, історична наука, дискусія, нарада.

Для початку варто пригадати недавнє минуле. У школах радянської доби викладали Історію СРСР (насправді ж – історію Росії), в усіх вузах – історію КПРС, ще й науковий комунізм та науковий атеїзм. Історія України була присутня в шкільних програмах формально, у кращому випадку вчитель міг провести окремі уроки з української історії, але у своїх судженнях він не мав права виходити за межі, визначені московською цензурою. За радянських часів продовжувався у цій ділянці той самий русифікаторський курс, що й за царату. Ситуація змінилася тільки у 1991 р., після проголошення самостійної Української держави. У середній і вищій школі історія України посіла гідне місце у навчальних планах, але виникли інші проблеми. Отже, зупинимося на підручниках для школи середньої.

У 1991 р. вчителям історії доводилося використовувати окремі твори класиків української історіографії (М. Аркаса, М. Грушевського, Д. Дорошенка, О. Єфименко, І. Крип'якевича та ін.), які почали тоді перевидавати, емігрантську літературу, що нарешті стала доступною, статті сучасних українських науковців. Головним же посібником для вчителів стала «Історія України» Ореста Субтельного, канадського історика українського походження. Цей твір писався наприкінці ХХ ст. і містив у собі непогане узагальнення подій, але ж це не був шкільний підручник. На щастя, проблему з підручниками було швидко розв'язано, незважаючи на економічну кризу. Побачили світ сотні підручників та посібників різних авторів з усіх регіонів України (всього ж за 17 років незалежності було видано 3,5 тис. навчально-методичних видань), з'явилися історичні карти України, історичні атласи, навчальні зошити і т.д. Додамо, що майже у кожній області з'явилися посібники з історії місцевого краю чи історичного краєзнавства, вийшла серія документальних науково-популярних фільмів «Невідома Україна» тощо, побачили світ декілька науково-методичних журналів і газет, присвячених викладанню історії у школі. У цьому заслуга і Міністерства освіти та науки України та його структур на місцях, і Національної Академії наук України, і самих авторів підручників, серед яких бачимо як науковців, так і досвідчених учителів.



Слід наголосити, що процес запровадження повнокровного курсу історії України в середній школі й створення нових підручників проходив в умовах не тільки тривалої економічної кризи, яка суттєво гальмувала цей процес, а й у складних умовах політичної боротьби й тиску з боку антиукраїнських сил. Досить згадати, наприклад, судові позови комуністів проти професорів Ф. Турченка, С. Тимченка й П. Панченка – авторів підручника з історії України новітньої доби, спроби офіційних кіл Росії, підтримані її «п'ятою колоною», нав'язати українським історикам московські схеми історичного процесу. Тому, коли було створено Інститут національної пам'яті (ІНП), з'явилась надія, що він, зосередивши увагу на люстрації, на особливо болючих проблемах (голодомори й репресії, русифікація України, національно-визвольна боротьба українського народу), надасть рекомендації й щодо висвітлення цих проблем у шкільних підручниках з історії. І дійсно, невдовзі пролунали заяви керівника ІНП академіка І. Юхновського про необхідність створення цілком нових підручників...

19-21 жовтня 2007 р. у Кончі-Заспі відбулася Робоча нарада з моніторингу підручників історії України для середніх шкіл, матеріали якої були опубліковані у брошурі «Шкільна історія очима істориків-науковців»<sup>1</sup> її відкрив І. Юхновський, який, зокрема, висловив цілком слушну думку про те, що новий підручник має сприяти «розвиткові у дітей і юнацтва національної гордості, національної самосвідомості й патріотизму». Крім керівника ІНП у нараді взяли участь його перший заступник О. Іванків та начальник видавничого відділу ІНП В. Мороз, які виступили в ролі слухачів, а також 11 істориків (7 докторів наук і 3 кандидати). Саме обговорення відкрила голова групи з моніторингу підручників історії України для середніх шкіл професор Н. Яковенко, з ініціативи якої, власне, і була скликана ця нарада. Вона задала загальний тон, висловивши своє невдоволення підручниками (ряд її критичних положень було озвучено раніше на сторінках різних видань), і підсумок у протоколі наради був таким: «Шкільні підручники з історії України в цілому... не відповідають ні державному стандарту, ні сучасному стану історичної науки, ні потребам суспільства»<sup>2</sup>. Що й казати – висновок сумний. Але наскільки він об'єктивний?

Дозволю собі висловити думку з цього приводу і як науковець, і як людина, яка має безпосереднє відношення до справи написання підручників (автор, редактор і рецензент ряду підручників, очолював декілька років відповідну комісію МОН України). Одразу скажу, що зовсім не збираюся обороняти слабкі підручники, в яких багато фактичних помилок, написані некомпетентними авторами. Не збираюся заперечувати й того факту, що навіть автори найкращих підручників припускаються часом помилок та погрішностей (а хто від цього застрахований?). Але я проти огульної, голобельної критики, проти категоричних нігілістських оцінок 17-річного доробку українських авторів, тим більше, що самі критики помиляються щодо ряду принципів моментів, навіть дозволяють собі пересмикувати факти.

Вже сам підбір учасників наради, м'яко кажучи, здивував: більшість із них не писала підручників з історії України. На нараді була представлена досить вузька група однодумців, і не було нікого з їхніх опонентів, навіть жодного з авторів критикованих підручників! Одна ця обставина виключала принципову дискусію. Це не все. Переважна більшість учасників наради (10 осіб із 11) досліджує проблеми української історії XIX-XX ст., здебільшого новітньої доби. Виходячи з цього, мова мала б іти про висвітлення у підручниках історії України саме цього періоду. Однак цього не сталося. Хоча учасники дискусії й торкалися проблем історії XIX-XX ст., як і загальнотеоретичних питань, даремно тут шукати розгорнутих згадок про УНР, УПА та ОУН, про колективізацію, про голодомор-геноцид 1932-1933 рр. та інші два голодомори, про акцію «Вісла» 1947 р. й інші депортації, про російсько-українські відносини тощо, взагалі про пекучі проблеми історії нашого сьогодення на те, що з 1991 р., а навіть із 1945 р. (виняток становить доповідь О. Удада «Шкільний підручник як історіографічне явище» та його виступ у обговоренні). Спроба В. Гриневича та О. Лисенка порушити ці питання не була підтримана іншими учасниками наради.

Головним чином учасники наради, в першу чергу К. Баханов (Бердянськ), Л. Зашкільняк, М. Мудрий (Львів), Г. Касьянов, Н. Яковенко (Київ), займалися критикою підручників, в яких висвітлювалася історія України до XIX ст. (Скромних похвал, і то із застереженнями, були удостоєні критиками лише два підручники, авторами яких були Р. Лях, Н. Темірова; Н. Гупан, О. Пометун, Г. Фрейман). Під «роздачу» потрапили в основному 12 популярних книг, написаних такими авторами, як О. Бандровський, В. Власов, О. Данилевська, С. Голованов, С. Костирко, О. Малій, В. Мисан, В. Мороко, О. Реєнт, В. Смолій, В. Степанков, Ф. Турченко, П. Панченко, С. Тимченко, Б. Шалагінов, О. Шалагінова. Серед цих 16 авторів бачимо одного академіка НАН України, 7 докторів наук, 7 кандидатів наук і тільки одного вчителя-практика, який не має наукового ступеня. Таким чином, група авторів підручників виглядає солідно, принаймні не поступається групі критиків. У зв'язку із цим назва брошури виглядає досить претензійно, бо група критиків заявляє таким чином про своє виключне право на роль хранителів істини, ігноруючи своїх колег по цеху. До того ж згадані підручники мають своїх наукових редакторів та рецензентів із числа науковців (професори, доктори історичних наук М. Головка, М. Карабанов, С. Лях та ряд інших), автори в обранні сюжетів, дозуванні матеріалу та оцінках історичних явищ спиралися на програму курсу, яку розробив цілий колектив науковців та методистів (серед них можна назвати, наприклад, відомих істориків – доктора історичних наук С. Кульчицького, кандидата історичних наук І. Гирича та ряд ін.).

Учасники наради висловили вісім «суттєвих недоліків», як от: «підручники міфологізують походження українського народу..., представляючи буття нації як безперервний з прадавніх епох... процес»; «у підручниках домінує політична та мілітарна історія»; «підручники тиражують «песимістичне

увявлення» про Україну як простір з безперервним – від XIII до XX століть – «колоніальним статусом», прищеплюючи комплекс меншовартості...»; «підручникам притаманна апологетизація народних повстань, а по суті – схвалення анархічної, асоціальної поведінки»; «підручники педалюють на етноцентричному баченні історії» і т. д. (С. 43-44); «апологетизація Запорозької Січі, козакофільство» (С. 27), час від часу натикається або прямо говориться про залежність авторів підручників «від радянської історіографії» (С. 123).

Почнемо з першого постулату критиків, бо тут маємо справу з елементарним пересмикуванням. Автори критикованих підручників розуміють, що нація – це продукт новітньої доби, і тому, відображаючи ранні часи (Київська Русь, ранньомодерна доба), говорять лише про українську народність чи етнічну спільноту, а не націю. Якщо М. Грушевський вважав українцями антів IV ст., то В. Смолій та В. Степанков є обережнішими, вважаючи, що тоді існували праукраїнці, які склали ядро Антського союзу, племен<sup>3</sup>. Що ж то за «нація» у критиків, коли автори підручника говорять лише про «праукраїнські племена»? Додамо, що сучасні англійські історики ведуть походження англійців від ранньосередньовічних англосаксів, так само датують свій початок і французи, серби, хорвати й поляки ведуть свій початок від VI – VII ст. (цікаво, що на крупних польських банкнотах недавньої пори зображали Мешка I та Болеслава I – польських правителів X ст.). Євреї ж ведуть свій початок від Авраама (4 тис. років тому), а те, що давньоєврейська держава Давида й Соломона (X ст. до н. е.) була у стані розквіту, є загально-визнаним фактом.

Далі говориться про домінацію в підручниках політичної та військової історії. Але ж ця тенденція типова не тільки для українських підручників, а й для підручників закордонних держав, у т. ч. й членів ЄС. Досить зазирнути, наприклад, у польські підручники. Ось як виглядає зміст і обсяг першого («Польща наприкінці середньовіччя») з восьми розділів підручника Даріуша Бонковського: 1. Під правлінням Анжу (С. 6-8); 2. Польсько-литовська унія у 1385 р. (С. 9-11); 3. Велика війна з хрестоносцями 1409-1411 (С. 11-14); 4. Тринадцятилітня війна з хрестоносцями (С. 14-16); 5. Монархія Ягеллонів у Європі (С. 17-19); 6. Суспільство пізньосередньовічної Польщі (С. 20-22); 7. Польська економіка у XV ст. (С. 23-27); 8. Культура польського середньовіччя (С. 28-31). Приблизно такими ж є пропорції і в українських підручниках з історії України, автори яких велику увагу приділяють культурній та церковній історії. Дійсно, мало у нас (порівняно з західноєвропейськими країнами) історії повсякденності, але ж автори підручників враховували, що дану прогалину значною мірою заповнює курс українознавства.

Що стосується «етноцентричного бачення історії», то тут критики лукавлять. У підручниках приділяється певна увага народам, які проживають на території України (кримські татари, караїми, греки, вірмени та ін.), є дані й про позитивні зв'язки та контакти між цими народами й українця-

ми, але я можу погодитися з тим, що дані сюжети треба розширити. Та критики забули сказати, що куди більше матеріалу про сусідні народи, які проживають як національні меншини і на території України, подається в підручниках із всесвітньої історії, є ще й спеціальні програми та підручники з історії ряду національних меншин, які проживають у сучасній Україні. Отже, бажаним є звідки ґрунтовно поповнити свої знання. Відзначимо, що у країнах ЄС висвітлюється насамперед історія титульної нації (народу, національності, етносу) і його держави. Знову звернімося до підручників історії нашої сусідки Польщі (члена ЄС та НАТО). У покажчику до підручника Д. Бонковського знаходимо лише два поняття, пов'язані з Україною: «рестрові козаків» і «Богдан Хмельницький». Із 250 сторінок підручника лише 2-3 присвячено українським сюжетам (два абзаци про походження козаків і трохи більше – про повстання на чолі з Б. Хмельницьким (С. 97-98), окремі лаконічні звістки про події української історії (Люблінська унія, Цецорська та Хотинська битви тощо), переважно навіть без згадок про Русь-Україну чи русинів-українців. Таку ж Картину бачимо і в підручнику колективу авторів<sup>4</sup>. В останньому є маленький параграф «Брестська унія» (С. 186-187), чотири рядки про війну за «Галицьку Русь» між королем Казимиром III та литовськими князями (С. 11), у великому параграфі про Кревську та Люблінську унії є згадка про те, що в межах Речі Посполитої проживали також «русини (предки нинішніх білорусів та українців)», які сповідували православну віру (С. 174, 8). Оце і все! Немає даних про українців і білорусів і в подальшому викладі.

Не можна погодитися зі звинуваченнями у тиражуванні підручниками «песимістичного уявлення» про Україну, яке начебто прищеплює учням комплекс меншовартості, утому, що автори зосереджують увагу («довкола оплакування наших історичних кривд і невдач»). Критики, зокрема Г. Касьянов, побачили також у підручниках брак «позитивних прикладів та інтерпретацій». Це не відповідає дійсності. Автори підручників ніколи не ставили за мету поширювати песимістичний погляд на історію України. Вони подають чимало матеріалу про могутність Київської та Галицько-Волинської держави, багатство вітчизняної культури, про видатних митців, про перемоги української зброї, про демократичні традиції України тощо. Закид про тиражування «песимістичного уявлення» є некоректним уже хоча б тому, що колоніальний статус не був безперервним (Галицько-Волинська держава XIV ст., удільні князівства XIII-XV ст., Гетьманщина XVII-XVIII ст.), і про це чітко говорить в підручниках. По-друге, на відміну від багатьох європейських народів українці протягом тривалого часу дійсно не мали власної держави, і це породило чимало драм і трагедій для народу в цілому і для кожного жителя України зокрема. Мовчати про це означає свідомо викривлювати істину. Цікаво, а як учасники наради пропонують подавати історію голодомору – голокосту 1932-1933 рр., що забрав життя понад 10 млн. українців? Як малозначущий епізод, здатний породити меншовартість? Тим часом євреї чи вірмени постійно нагаду-

ють світу, особливо своїм дітям, про свої голокості, і ні в якому разі не вважають, що це породить якісь комплекси.

Це неправда і велика неправда, що, змальовуючи об'єктивну картину тяжкого гніту іноземних держав щодо України, героїзуючи національно-визвольну боротьбу українського народу, підручники можуть сформувати «комплекс меншовартості»! Такий комплекс може породити сама реалізація закликів Н. Яковенко та М. Мудрого, котрі пропонують знайти в підручниках місце для осіб з т. зв. «малоросійською ідентичністю» в часи Мазепи або лояльних до СРСР громадян, «які по-своєму теж любили Україну» (С. 13), пропонують також звернути увагу на активну роль лояльних українських інтелектуалів «у формуванні офіційної політики пам'яті» (С. 101). Невже автори не знають, що підручники у Норвегії та Франції не виховують дітей на прикладі Квіслінга, Лавала та їхніх прибічників? Тут же пропонуються такі підходи для написання майбутніх підручників, що в результаті будуть виховувати не патріотів України, а швейків та «перекотиполе» – осіб типу горьковського Луки («ще тепло, там й родина»)! До того ж критики чомусь не пояснюють причину появи «малоросів» та «хрунів». Перефразовуючи Д. Писарева, можемо сказати, що не тому в погребі волого, що там живуть мокриці, а тому й мокриці з'явилися, що волого у погребі. Не тому з'явилися колонізатори, що вже існували «малороси», а навпаки! Політика колонізаторів полягала у тому, щоб нищити борців за незалежність, а вирощувати породу лояльних до імперії людей!

Варто зважити і на специфіку української історії. Для порівняння долі України з долею держав – членів ЄС можна навести характерний приклад: під час гітлерівській окупації Люксембургу було поранено аж 7 люксембуржців (жодного загиблого!), під час окупації Голландії втрапили були дещо більшими, а під час окупації Данії нарахували 36 забитих і поранених датчан<sup>5</sup>. От якби під час окупації гітлерівцями України у 1941 р. загинуло стільки ж, як у країнах Бенілюксу і Данії разом узятих, то можна було б про це сказати дуже стисло і особливо не плакати. Але якщо у нас рахунок жертв ішов на сотні тисяч, то чи можна дану трагедію поставити на одну дошку з тією, що її пережили громадяни Данії та Люксембургу? Наскільки аргументованими є деякі зауваження критиків, можна судити, наприклад, з того, як один із них (К. Баханов) поставив у провину Б. Шалагінову та О. Шалагіновій те, що вони у «похмурих тонах» змалювали історію Русі-України після нашестя монголо-татар (С. 49). Але ж є загальноновизнаним, що ординське нашестя дійсно відіграло значну негативну роль у нашій історії, загальмувало розвиток земель Русі-України. То як же подавати авторам нашестя Батия? Як велике щастя для Русі-України чи як приклад позитивних контактів Сходу й Заходу? За такою логікою найліпшим засобом проти лупи є гільйотина! М. Мудрий пішов у критиці (цього разу вже В. Власова й О. Данилевської) «другим путем» і не знайшов нічого кращого, як поставити на одну дошку залежність племінних князів «від київського князя в часи

Київської Русі» і від монголів Батия (С. 94). Гелертерство такого роду не варто й коментувати!

Взагалі, критики чомусь протестують проти окреслення статусу українських земель протягом тривалого часу як колоніального. От Америка, Австралія, майже вся Африка, частина Азії, наприклад Індія, ті дійсно були колись колоніями, і дискусії нема. А Україна не була! А власне, чому? Невже, щоб країна була названа колонією, між нею та метрополією має пролягти океан? Невже тут щось суттєво важать ті подачки, які давали імперії, щоб посилити свою соціальну базу?

У цьому ж логічному ряду лежать і докори Н. Яковенко, яка ставить на карб авторам підручників, що вони не згадують про демографічні втрати та господарські спустошення земель, викликані «козацькою революцією середини XVII ст.» та Коліївщиною (С. 12); докори М. Мудрого за те, що автори цілком негативно окреслюють політику «урядів Російської та Австрійської імперій», а ті, виявляється, відкривали в Україні гімназії та університети. М. Мудрий завершує свій пасаж дивним запитанням: «Як можна, тотально відкидаючи всі без винятку позитивні аспекти австрійської, російської чи польської влади, прищепити повагу до влади української?» (С. 30), а далі констатує притаманність різним регіонам України (Центр-Схід-Захід) різних версій «історичної пам'яті» (С. 40). Знову доводиться вказати тут на пересмикування, оскільки в багатьох підручниках наголошується, наприклад, на тому, що в Австро-Угорщині українці мали змогу відкривати свої школи та гімназії, видавати українською мовою книги та газети, формувати українські політичні партії, але це добре лише порівняно з Російською імперією. Ніякі поступки не могли й не можуть замінити українцям, як і будь-якому народу, своєї незалежної держави! Зате репресій, переслідувань, асиміляції українці зазнали повною мірою, а тривале перебування в межах Російської імперії поставило український народ в особливо тяжке становище. Величезні зусилля народ скеровував на боротьбу проти іноземної влади, люди гинули у боротьбі за свою державу, за свободу. Тому в підручниках так детально розповідається про ці героїчні сторінки історії України, тому знаходяться слова вдячності й для Богдана Хмельницького, і для Івана Гонти, і для бійців армії УНР та УПА. І тут немає нічого дивного. Візьміть інші цивілізовані держави, в яких оспівують Х. Ботева і В. Левського (Болгарія), Т. Костюшка (Польща), Д. Вашингтона (США) та ін., ставлять їм пам'ятники. Критики прекрасно знають про це, як і про те, що внаслідок польських повстань кінця XVIII – XIX ст. була спалена частина Варшави, чимало поляків загинуло, було заслано в Сибір, чимало втратили своє майно, мусили емігрувати. А під час оборони Варшави у 1939 р., і особливо внаслідок Варшавського повстання 1944 р., майже вся польська столиця перетворилася на купу битої цегли, а більшість варшав'ян загинула. Але жоден з авторів польських підручників не засуджує їх за це, бо знає, за що польські патріоти проливали кров, і зовсім не вбачає в цьому вияв комплексу меншовартості. То чому ж у країнах ЄС позитивно оцінюються пат-

ріотичні чини попередніх поколінь? То чому ж аналогічні постаті та явища ми маємо трактувати негативно?

Шкода, що автори (Г. Касьянов, Н. Яковенко, М. Мудрий) побачили в описах боротьби українців за кращу долю і незалежність тільки «надмірну мілітаризованість» (С. 87), похвалу насильству, героїзацію «нищих людських інстинктів і дій» (С. 31). Варто нагадати й підкреслити, що в Україні не було своїх колоній, наші предки вели не загарбницькі війни проти Московії, Польщі, Туреччини тощо, а оборонні; це були війни за визволення, збереження себе як окремого етносу.

Чим же не вгодили, наприклад, Н. Яковенко гайдамаки та їх вожді (в першу чергу І. Гонта)? Тим, що прагнули ліквідувати панщину, припинити переслідування православної церкви, відновити Гетьманщину? Чому критикам ближча точка зору на гайдамаків дворянського історика Аполлона Скальковського («разбойники, воры, пятно в нашей истории»), польського шовініста Ф. Равіти-Гавронського, а не Тараса Шевченка?

Деяким критикам не подобається і те, як у підручниках подана історія українського козацтва. Так, Л. Зашкільняк звинувачує В. Власова у тому, що його підручник «наскрізь пронизаний ідеєю козакофільства, ідеалізацією козацтва як особливої верстви», заперечує вживання терміна «національно-визвольні війни», бо, на його думку, «йшлося передусім про забезпечення майнових прав і привілеїв козацького стану, а не українського народу загалом», а «козацький промисел» це начебто тільки вияв «фактично розбійницьких дій на прикордонні» (С. 78-79). Він дивується, чому автори підручників велику увагу приділяють Гетьманщині. Шкода, що сам Л. Зашкільняк не досліджує історію козацтва. Було б цікаво прочитати хоча б одну його статтю, де він подав би аргументований виклад своєї точки зору. А так доводиться проводити своєрідний «лікнеп», відіславши Л. Зашкільняка хоча б до капітальної історії українського козацтва, яку написали більш як 30 науковців<sup>6</sup>.

Прочитавши цю працю, він мав би переконатися у тому, що погляд на т. зв. «Хмельниччину» як на національну революцію чи на національно-визвольну війну українського народу є домінуючим в українській історіографії, що і знайшло своє відповідне відображення у підручниках. Смішно й сумно водночас читати його безапеляційну заяву про те, що тоді козакам-повстанцям йшлося тільки про вузькостанові інтереси. Тим часом, є елементарною істиною, що т. зв. «Хмельниччина» підняла на боротьбу більшість українців, що повстанці (а це не лише козаки, а й селяни, міщани, частина шляхти) виступили і в обороні православної церкви, що від цього повстання виграла маса раніше залежних селян, яка змінила свій статус, покозачилась і стала вільним фермерством? Через те, що покозачення було масовим, сучасники нерідко називали український народ козацьким. А значний інтерес авторів підручників до Гетьманщини пояснюється тим, що це був єдиний тоді осередок української державності, саме тут були кращі умови для існування українського народу і роз-

криття його творчого потенціалу, саме тут козацький стан виступає не лише як борець проти іноземного панування, а й як державотворчий стан. Тут ідеться насамперед не про повстання, а про внутрішню та зовнішню політику своєї держави, її соціально-економічне, церковне та культурне життя. Через видатну роль козацтва у боротьбі за незалежну Українську державу та її державотворчу роль воно було кісткою у горлі для російських і польських шовіністів.

Є нам що відповісти і на ряд інших критичних зауважень. Але, думаю, досить. Підсумовуючи, слід сказати, що загальна гостра критична оцінка підручників з історії України є в цілому необ'єктивною і упередженою, нерідко не базується на наукових підставах, а під маркою найсучасніших підходів пропонуються призабуті стереотипи з арсеналу компартійних ідеологів, російської та польської великодержавно-шовіністичної історіографії. То про який патріотизм можна говорити?

### **Примітки:**

1. Шкільна історія очима істориків-науковців. Матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / Упорядкування та редакція Наталі Яковенко. – К., 2008.
2. Там само. – С. 43.
3. Смолій В., Степанков В. Історія України. – К., Освіта, 2000. – С. 13.
4. Polacka K., Przybylinski M., Roszak S., Wendt J. Historia. Podrecznik dla klasy II gimnazium. – Gdansk, 2000.
5. Луйде Йонг. Пятая колонна в Западной Европе. – М., 2004. – С. 200, 35.
6. Історія українського козацтва. – К., 2006-2007. – Т. 1-2.

В статье анализируется содержание брошюры «Школьная история глазами историков-ученых», в которой рассматриваются разнообразные подходы по содержанию школьных учебников по истории Украины. Автор высказывает собственное мнение на создание современного учебника по отечественной истории.

**Ключевые слова:** учебник истории, история Украины, критика, историческая наука, дискуссия, совещание.

*Отримано: 26.09.2008*



Володимир Присакар

## ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються теоретичні основи особистісно орієнтованого навчання, методика його реалізації у практиці сучасної школи, демонструються можливості уроку історії у системі особистісно орієнтованого навчання, спрямованого на розвиток індивідуальних можливостей і здібностей учнів.

**Ключові слова:** особистісно орієнтоване навчання, особистісний підхід, індивідуальність, особистість, проектування освітнього процесу, особистісно орієнтований урок, колективні форми роботи, індивідуальні форми роботи.

Сучасна епоха характеризується процесами становлення нової парадигми у філософії та теорії освіти. Вони взаємопов'язані й ускладнені багатоманітністю і суперечливістю висхідних положень та висновків. Однак їх спільність – у прагненні до реалізації завдань і концепцій у практиці освіти. «Пріоритетом розвитку освіти, – як зазначається у «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», – є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують даліше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві»<sup>1</sup>.

Розробка особистісного підходу – дуже складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена, насамперед, тією обставиною, що особистість є чи не найскладнішим творенням у світі і одночасно – суб'єктом перетворення цього світу і самого себе. Вважаємо, що у цьому контексті особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку.

Питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогії у 70-90-ті роки ХХ ст. розглядалися у наукових працях Ш. Амонашвілі, І. Кона, А. Петровського, В. Сухомлинського, Б. Федоришина та інших. Сучасні вимоги до формування особистісного підходу в процесі навчання і виховання визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Бех, В. Давидов, В. Моляко, Л. Проколенко, Т. Титаренко та інших. Особистісно орієнтованому навчанню, його розвивальним функціям на теренах СНД присвячені фундаментальні дидактичні дослідження О. Балла, О. Бондаревської, О. Кондрашової, С. Подмазіна, О. Пометун, В. Рибалка, В. Серикова, А. Фурмана, І. Якиманської та інших, у яких автори визначальну роль відводять особистості дитини, її самобутності, самоцінності тощо. Під особистісно-орієнтованим навчанням вони розуміють органічне сполучення навчання (нормативно відповідного до умов розвитку суспільства) та уміння як індивідуально зна-

чущу діяльність окремого суб'єкта, у якому реалізується досвід його життєдіяльності.

В основі особистісно орієнтованого навчання, за дослідженням І. Якиманської, лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як «колективного суб'єкта, а насамперед як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом. Цей термін означає досвід життєдіяльності, набутий дитиною ще до приходу у школу, в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення, у процесі сприйняття і розуміння нею світу людей і речей. Суб'єктивний досвід називають особистим, власним, індивідуальним, минулим, життєвським, стихійним і т.п. В цих назвах фіксуються різні аспекти, джерела набуття цього досвіду, який спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти<sup>2</sup>. Враховуючи ті обставини, що впродовж останніх років значно зростає інтерес до особистісного підходу саме у теорії і практиці навчання, як нової парадигми освіти, метою нашої статті є психолого-педагогічне обґрунтування необхідності викладання історії у старших класах загальноосвітньої школи на засадах особистісно орієнтованого навчання.

Особистісно орієнтована педагогіка має свою вітчизняну історію. Визнання індивідуальності дитини вісью освітнього процесу було основою педагогічної системи Софії Русової: «... Індивідуалізм є той головний фактор, який творить соціальний прогрес, який знаходить шлях до розвитку нових форм життя»<sup>3</sup>. С. Русова вважала первинним розвиток індивідуальності дитини, завдання ж виховання вбачала у тому, щоб, не зневажаючи індивідуальності дитини, соціалізувати її, ввести у світ громадянськості.

Ідеєю формування особистості як морального суб'єкта діяльності пронизана вся науково-педагогічна творчість видатного українського педагога В. Сухомлинського: «Людину треба вчити і вчити, що вона живе не в пустелі, а серед людей. Кожен твій крок врешті-решт позначається на твоєму ближньому, тому що ідеш ти кудись і з якоюсь метою; кожне твоє слово в душі іншого відгукнеться, але як воно відгукнеться – залежить від тебе. Вже те, що ти дивишся на навколишній світ і бачиш його, таїть у собі добро і зло; усе залежить від того, що і як ти бачиш»<sup>4</sup>.

У сучасній науково-педагогічній думці, в середовищі педагогічної громадськості у зміст поняття «особистісно орієнтоване навчання одні вкладають реалізацію індивідуального підходу у навчанні через організацію і диференціацію навчального матеріалу різного рівня складності (звідси розподіл учнів групи – на сильну, середню, слабку), інші пов'язують його з світовими інноваційними процесами, які активізувалися в останніх роках через відкриття навчальних закладів нового типу (гімназій, ліцеїв, колегіумів), де широко використовуються різні форми диференційованого навчання.

Мислителі сучасності пропонують багато схожих за суттю ціннісних систем. На думку І.Д. Бежа: «Особистісно орієнтоване виховання передбачає мету формування і розвитку в дитини особистісних цінностей. Лише вони завдяки своїм сутнісним показникам здатні виконувати функцію ви-

щого критерію для орієнтації індивіда в світі й опори для особистісного самовизначення»<sup>5</sup>.

Ключову роль в особистісно орієнтованій організації діяльності відіграє надана учневі можливість вибору для нього, як суб'єкта діяльності, певних засобів реалізації визначеної мети, тих, яким він надає найбільшу перевагу. Такими засобами можуть бути: варіант відповіді домашнього завдання, вибір варіанта підготовки конспекту чи розв'язання завдань для закріплення матеріалу – будь-що що, не порушуючи шляху пізнання, дозволяє учневі усвідомити процес суб'єктного вибору, відповідальності за цей вибір і його результат. Наприклад, одна справа викликати трьох учнів і запропонувати їм відповідне завдання, і зовсім інша – назвати прізвища учнів і запропонувати їм самим вибрати варіант роботи. Саме постійне тренування суб'єктності – здатності до вільного вибору і відповідальності – найбільше сприяє становленню морально розвиненої особистості учня. У цій архіскладній «простоті» і полягає серцевина особистісно-орієнтованої педагогічної практики. Адже для цього суспільству і педагогам «усього-на-всього» необхідно навчитися будувати з ними особистісну взаємодію.

Для розуміння особистісно орієнтованого навчання, його проектування, реалізації у практиці роботи шкіл надзвичайно важливими для нас є такі положення:

- особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня, враховуючи його індивідуальні особливості як суб'єкта пізнання і наочної діяльності;
- освітній процес особистісно орієнтованого навчання надає можливість кожному учневі, з огляду на свої здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктний досвід реалізувати себе у пізнанні, навчальній діяльності, поведінці;
- зміст освіти, його засоби і методи відбираються та організуються таким чином, щоб учень мав можливість вибірковості у навчальному матеріалі, його викладі і формах організації;
- особистісно орієнтоване навчання організують за принципом варіативності, тобто визнанні різноманітності змісту і форм навчального процесу, вибір яких повинен здійснювати учитель-предметник, вихователь з урахуванням розвитку кожної дитини, її педагогічної підтримки у пізнавальному процесі, складних життєвих обставинах;
- критерії особистісно орієнтованого навчання враховують не тільки досягнутий рівень оволодіння знаннями, вміннями, навичками, але й сформованість інтелекту (його властивості, якості, характер проявів);
- сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовного та інтелектуального рівнів учня як основної мети сучасної освіти;
- навченість і освіченість не є тотожними за своєю природою і результатами<sup>6</sup>.

Мета особистісно орієнтованого навчання полягає у створенні оптимальних умов для розвитку і становлення особистості як суб'єкта діяль-

ності і суспільних відносин. Як ми вже зазначали вище, визнання індивідуальності, самобутності, самооцінки кожної людини, її розвитку не як «колективного суб'єкта», а насамперед як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом, лежить в основі запропонованого підходу до розуміння та організації особистісно орієнтованого навчання. Тому проектування освітнього процесу в особистісно орієнтованій системі навчання не обмежується, звичайно, спеціальною структурою учбового матеріалу, що і забезпечує учневі свободу вибору в діяльності. Важливо, як цей матеріал учитель використовує на уроці. Урок був і залишається основним елементом освітнього процесу, але в системі особистісно орієнтованого навчання істотно змінюється його функція, форма організації. В цьому випадку урок підпорядковується не повідомленню і перевірці знань (хоча і такі уроки потрібні), а виявленню досвіду учнів по відношенню до висловлюваного вчителем змісту. Для цього учитель, працюючи з класом, виділяє різні індивідуальні семантичні «коди» і, спираючись на них, відбирає ті, які найбільше відповідають науковому змісту знань, що мають засвоїтись.

Метою особистісного орієнтованого уроку є створення умов для виявлення пізнавальної активності учнів. Засобами досягнення учителем цієї мети можуть бути:

- використання різноманітних форм та методів навчальної діяльності, які дають можливість розкрити суб'єктивний досвід учнів;
- створення атмосфери зацікавленості кожного учня в результаті роботи усього класу;
- стимулювання учнів до висловлювань, використання різних способів виконання завдань без побоювань помилитися, почути хибну відповідь тощо;
- використання впродовж уроку дидактичного матеріалу, який дозволяє учневі обрати найбільш значущі для нього види та форми змісту;
- оцінка досягнень учня впродовж усього процесу його діяльності, а не тільки за кінцевим результатом;
- заохочення прагнень учня знаходити свій спосіб роботи, аналізувати впродовж уроку досягнення інших учнів, обирати та освоювати найраціональніші;
- створення на уроці педагогічних ситуацій спілкування, які б дозволяли кожному учневі виявляти ініціативу, самостійність, виборність у способах роботи, створення умов для природного самовираження учня<sup>7</sup>.

Робота на уроці з суб'єктивним досвідом учня вимагає від учителя спеціальної підготовки: не просто вміння викладати свій предмет, а вміння аналізувати зміст того, чим уже володіє учень із запропонованої теми. У цих умовах змінюється режисура уроку. Учні не просто слухають розповідь вчителя, а постійно співпрацюють з ним у режимі діалогу, висловлюють свої думки, діляться своїм розумінням змісту, обговорюють те, що пропонують однокласники, за допомогою вчителя ведуть відбір змісту, закріпленого науковими знаннями. Активність позиції на уроці дає можливість

учням виявити здібності у різних видах навчальної праці, використати життєвий досвід, бачити сильні і слабкі сторони своїх дій, порівняти себе з іншими учасниками навчальної роботи.

Виділення загальних завдань та засобів організації особистісно орієнтованого уроку має бути конкретизоване вчителем в залежності від призначення уроку, його тематичного змісту. Особливості технології особистісно орієнтованого навчання можна проілюструвати на прикладі розгляду теми уроку з новітньої історії у 10 класі: «Індустріальні країни Європи й Америки у 1919-1939 рр.». При вивченні цієї теми необхідно враховувати, що учні вже володіють достатнім обсягом фактичного матеріалу щодо підсумків Першої світової війни та поділу світу переможцями, передумов соціально-політичних рухів того часу.

Десятикласники вже вміють робити на емпіричному рівні прості умовисновки, аналізувати матеріал, розчленовувати його на головне та другорядне. Тема включає вісім уроків. Це дозволяє поступово показати основні етапи навчального процесу щодо технології особистісно орієнтованого навчання. Головною метою цієї теми є з'ясування основних тенденцій у розвитку індустріальних країн світу, а саме, – боротьба між ліберально-демократичними країнами та тоталітарними державами, боротьба, яка невідвратно вела до зіткнення між ними. Учням потрібно з'ясувати причини встановлення фашистських режимів у Італії, Німеччині, Іспанії як реакцію на наслідки війни та світову економічну кризу. Водночас необхідно акцентувати увагу на морально-етичному боці проблеми: у чому полягає небезпека фашистської диктатури і чи можлива вона у сучасний період.

Працюючи над цією темою, необхідно продовжувати формувати в учнів навички роботи з історичними документами та підручником, застосовуючи порівняльно-історичний метод для розв'язання таких завдань:

1. Визначити відмінність політики консерваторів і лейбористів в Англії.
2. Визначити спільне та відмінне у фашистських режимах Італії та Німеччини.

Для встановлення причинно-наслідкових зв'язків учням пропонується розв'язати наступні проблеми:

1. Чим було зумовлене прагнення правлячих кіл Англії «умиротворити» Німеччину?

2. Які причини приходу до влади Народного Фронту у Франції?

З метою розуміння причинно-наслідкових зв'язків доцільно застосувати методи порівняння та аналогії:

1. У чому полягала особливість економічної депресії у Франції?

2. Чому у Німеччині не вдалося запобігти встановленню фашизму?

Таким чином, при вивченні цієї теми учні мають можливість самостійно переносити свої знання та вміння у нову ситуацію, комбінувати засоби діяльності під час вирішення проблем, знаходити їх альтернативи як-от:

1. Чому фашизм не був встановлений у Франції?

2. Що може запозичити Україна з досвіду «нового курсу» Ф.Рузвельта?

3. Чому держави-переможці виявилися нездатними до збереження післявоєнного устрою встановленого ними у світі?

Вступний урок має відігравати ключову роль у структурі теми, тому потрібно викликати в учнів інтерес до визначеної проблеми. Якщо це завдання буде реалізовано, то проведення наступних уроків не буде супроводжуватись особливими труднощами. План-конспект вступного уроку з новітньої історії у 10 класі має таку структуру: 1. Мотивація та визначення мети. 2. Проектування. 3. Етап організації виконання плану діяльності. 4. Колективні форми роботи. 5. Індивідуальні форми роботи. 6. Контрольно-оцінювальний етап. 7. Для допомоги учням пропонується алгоритм самоаналізу та обговорення з учителем їх індивідуальних планів. Головним завданням учителя на даному етапі уроку є допомога у складанні реального індивідуального плану, який адекватно відображає навчальні можливості дитини. Ні в якому разі не слід занижувати рівень вимог, але й не можна миритися із завищеною самооцінкою.

На такому уроці у ході дискусії учні, опираючись на попередні знання, встановлюють, що Перша світова війна була несправедливою та загарбницькою для всіх учасників цього конфлікту. Головним бажанням воюючих сторін було намагання загарбати якомога більше земель, хоча вони маскували свої справжні наміри. Ця війна призвела до падіння трьох великих імперій, численних потрясінь та революцій. Люди, шукаючи порятунку в «мудрому та великому» керманичі, здатному захистити права та усіх знедолених, були розчаровані у ліберально-демократичних цінностях. У країнах, що мали незначний досвід демократичних традицій, це призвело до встановлення тоталітарних диктатур. Звідси ми розуміємо витоки тих протиріч, які призвели до конфлікту, оскільки політика країн з тоталітарними режимами була спрямована на пошук як внутрішніх ворогів, так і зовнішніх, тому й післявоєнний мир виявився нетривким, оскільки мав дуже багату вад.

З огляду на це, школярі роблять висновок, що основною тенденцією розвитку індустріальних країн Європи й Америки була боротьба між ліберально-демократичними та тоталітарними режимами. Це й привело до війни. На наступних уроках відбувається вивчення нового матеріалу, накопичення інформації та її критичне осмислення згідно з індивідуальними планами учнів, звертається увага на формування навичок розумової діяльності. При цьому учитель акцентує увагу учнів на тому, що вивчення цієї теми є дуже важливим для розуміння геополітичної ситуації в Європі в 30-і роки ХХ ст. Саме Німеччина, програвши Першу світову війну, стала ініціатором Другої світової. Хоча вперше фашизм виник не тут, але саме у Німеччині він набув логічного завершення. Досліджуючи генезу німецького фашизму, розкриваються витоки тих проблем, які не вдалося вирішити Лізі Націй, тому в цьому і полягала привабливість фашизму. Оскільки Італія та Іспанія виступали лише як сателіти Німеччини, то на вивчення тем щодо встановлення фашизму у цих країнах доцільніше відвести один урок, а у Німеччині – два. Зважаючи на рівень підготовки класу, упродовж двадцяти хвилин

першого уроку учитель викладає інформацію про Німеччину, необхідну для засвоєння фактичного матеріалу, на репродуктивному рівні. Після цього вчитель пояснює незрозуміле, відповідає на запитання, допомагає розібратися у труднощах. Учні, котрі можуть засвоїти програмовий матеріал на творчому рівні, працюють самостійно, отримуючи при цьому можливість одержати оцінку достроково.

Саме такий урок можна назвати особистісно орієнтованим. Під час його проведення учитель не просто є уважним до думки дітей, а й разом з ними здійснює рівноправну діяльність з пошуку та відбору наукового змісту знання, яке підлягає засвоєнню. За цих умов знання, які необхідно засвоїти, стають особистісно значущими. Звернемо також увагу на те, що критеріальна база оцінювання роботи вчителя на уроці не може бути єдиною. Вчитель має сам скласти «режисуру» уроку в залежності від його теми, рівня підготовки класу, цільової установки, часу проведення заняття тощо. Тому, в залежності від типу уроку, мають існувати різні критерії ефективності його проведення.

Результати проведеного дослідження серед 72 учителів історії Хмельницької області, які проходили курсову перепідготовку при Хмельницькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, дають підстави стверджувати, що переважна їх більшість (86%) усвідомлюють необхідність втілення у шкільну практику особистісно орієнтованого навчання. 23 (32%) учителя, які проводять уроки історії за системою особистісно орієнтованого навчання висловили такі думки: «Особистісно орієнтоване навчання спрямоване не на нагромадження знань за будь-яку ціну, а на пробудження зацікавленості у пошуку знань. Головна увага тут приділена, на відміну від перевантаження учнів фактичним матеріалом, розвивальному аспекту навчання». «В умовах традиційного навчання більшість часу вчитель витрачає на дисципліну, а в умовах особистісно орієнтованого навчання забезпечується доброзичлива атмосфера, учні стають співавторами уроку, опираються на особистий досвід». Фронтальні методи використовуються лише для пояснення нової інформації, важкої для засвоєння. Перевага надається групі, індивідуальним формам засвоєння знань.

Однак, за результатами опитування, у своїй практичній діяльності щодо впровадження системи особистісно орієнтованого навчання учителі історії зустрічаються із значними труднощами. Підтвердженням цього є відповіді на такі питання анкети: 1. У чому найбільше Ви відчуваєте потребу для оволодіння технологією особистісно орієнтованого навчання?: а) підвищення Вашої теоретичної і методичної підготовки; б) потреба у відповідній літературі і методичних посібниках; в) допомога в організаційно-методичній роботі. Анкети респондентів учителів історії, які не працюють за системою особистісно орієнтованого навчання, але виявляють бажання володіти технологією цього виду навчання, показують, що відчувають потребу у підвищенні теоретичної і методичної підготовки (66 %), у допомозі в організаційно методичній роботі (63%). Усі вчителі у своїх відповідях висловили побажання, що до своєчасного забезпечення відповідною літературою і

навчально-методичними посібниками. Ось чому професійне вдосконалення учителя повинно здійснюватись у процесі самостійної педагогічної діяльності. Самостійна педагогічна робота має бути школою творчого зростання, професійного самовиховання і самоосвіти учителя. Розвивати прагнення учителя-практика в оновленні інформації, пошуку способів її використання для нестандартного розв'язання навчально-виховних проблем покликана методична служба школи.

Враховуючи рівень вивчення проблеми, мету та завдання, можна зробити певні висновки:

- реалізація особистісно орієнтованої системи навчання вимагає суттєвої зміни пріоритетів від навчання як нормативно структурованого процесу, від учіння як індивідуальної діяльності школяра, її корекції та педагогічної підтримки. Тому ідея особистісно орієнтованого навчання полягає у створенні оптимальних умов для становлення індивідуальності, особистого розвитку, самовизначення й самоутвердження школяра;
- недооцінка особистісно орієнтованого характеру перетворює школяра у на виконавця волі вчителя, перешкоджає його включенню в активну пізнавальну діяльність і спілкування, гальмує процеси самопізнання, самовираження і самоствердження. При цьому у педагогів формується ціль на необхідності здійснення керівництва, методичних порад, що у свою чергу, не сприяє формуванню їх активної професійної позиції та індивідуального стилю діяльності;
- специфіка особистісно орієнтованого підходу при вивченні історії полягає у тому, що вчитель, аналізуючи причини невдачі учня, орієнтує його на успіх, стимулює мотивацію досягнень, перспективу особистісного зростання;
- Опираючись на ключові поняття особистісно орієнтованого навчання «гіпотеза – аргумент – висновок», учитель має змогу розвивати критичне мислення, формувати особистість, здатну орієнтуватися в навколишньому світі, виховувати не пасивних осіб, а активних громадян суспільства, оскільки історію необхідно викладати, використовуючи різний підхід, що допомагає краще зрозуміти варіативність історичного процесу, різноманітність засобів його пізнання.

#### **Примітки:**

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року №347/2002 // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кремени. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – С. 688-701.
2. Якиманская И.С. Личностноориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – С. 17.
3. Русова С. Нова школа соціального виховання // Український освітній журнал. – 1994. – № 1. – С. 14-15.
4. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори в п'яти томах. Т.2. – К.: Радянська школа, 1979. – С. 277.



5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Навчальний посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — С. 5.
6. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование. Социально-философское исследование. — Запорожье, 2000. — С. 141.
7. Там само.

В статье рассматриваются теоретические основы личностно-ориентированного обучения, методика его реализации в практике современной школы, демонстрируются возможности урока истории в системе личностно-ориентированного обучения, направленного на развитие индивидуальных возможностей и способностей учащихся.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированное обучение, личностный подход, индивидуальность, проектирование образовательного процесса, личностно-ориентированный урок, коллективные формы работы, индивидуальные формы работы.

*Отримано: 16.10.2008*

УДК 373.5.016:94

**Володимир Верстюк**

## **ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ (ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

У статті на основі аналізу державних нормативно-правових актів, педагогічної та методичної літератури розкриваються проблеми змісту шкільної історичної освіти.

**Ключові слова:** навчальна програма, державний стандарт освіти, зміст історичної освіти.

Сьогодні освіта в Україні перебуває у стані змін. Напрями й етапи трансформаційних процесів у цій сфері, як правило, синхронізовані із загальною доктринаю модернізації політичних, культурних та економічних інститутів. Радянська система освіти, яку успадкувала Україна, була спрямована на задоволення планової економіки та монопартійного політичного режиму, а історія вивчалася на основі формаційного підходу<sup>1</sup>. Разом із тим слід зазначити, що у 60-80-ті рр. ХХ ст. було зроблено чимало для розвитку методичної системи: запроваджено кабінетну систему навчання історії, почали широко використовувати технічні засоби навчання, зросла роль проблемного та розвиваючого навчання<sup>2</sup>.

Зміни освітньої парадигми, в цілому, та підходів до формування змісту освіти, зокрема, не могли не позначитись на шкільних навчальних програмах, оскільки саме ці документи визначають основний зміст навчальних предметів, конкретизують їх у змісті розділів і тем, поділяють за роками навчання<sup>3</sup>.

Створені в Україні програми з історії (проект програми 1992 р. та її нові редакції) в основних своїх рисах успадкували структуру вдосконале-

5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Навчальний посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — С. 5.
6. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование. Социально-философское исследование. — Запорожье, 2000. — С. 141.
7. Там само.

В статье рассматриваются теоретические основы личностно-ориентированного обучения, методика его реализации в практике современной школы, демонстрируются возможности урока истории в системе личностно-ориентированного обучения, направленного на развитие индивидуальных возможностей и способностей учащихся.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированное обучение, личностный подход, индивидуальность, проектирование образовательного процесса, личностно-ориентированный урок, коллективные формы работы, индивидуальные формы работы.

*Отримано: 16.10.2008*

УДК 373.5.016:94

**Володимир Верстюк**

## **ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ (ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

У статті на основі аналізу державних нормативно-правових актів, педагогічної та методичної літератури розкриваються проблеми змісту шкільної історичної освіти.

**Ключові слова:** навчальна програма, державний стандарт освіти, зміст історичної освіти.

Сьогодні освіта в Україні перебуває у стані змін. Напрями й етапи трансформаційних процесів у цій сфері, як правило, синхронізовані із загальною доктринаю модернізації політичних, культурних та економічних інститутів. Радянська система освіти, яку успадкувала Україна, була спрямована на задоволення планової економіки та монопартійного політичного режиму, а історія вивчалася на основі формаційного підходу<sup>1</sup>. Разом із тим слід зазначити, що у 60-80-ті рр. ХХ ст. було зроблено чимало для розвитку методичної системи: запроваджено кабінетну систему навчання історії, почали широко використовувати технічні засоби навчання, зросла роль проблемного та розвиваючого навчання<sup>2</sup>.

Зміни освітньої парадигми, в цілому, та підходів до формування змісту освіти, зокрема, не могли не позначитись на шкільних навчальних програмах, оскільки саме ці документи визначають основний зміст навчальних предметів, конкретизують їх у змісті розділів і тем, поділяють за роками навчання<sup>3</sup>.

Створені в Україні програми з історії (проект програми 1992 р. та її нові редакції) в основних своїх рисах успадкували структуру вдосконале-

них програм з історії радянських часів зразка 1980 р., але за змістом складових вони принципово відрізнялися від радянської цілевизначенням, структурою навчального матеріалу, переліком основних понять і, найсуттєвіше, змістом навчального матеріалу й концептуальними підходами до його формування (поступовий відхід від домінування формаційного підходу, відмова від партійного та класового підходів, поступове впровадження цивілізаційного підходу)<sup>4</sup>. Водночас, з дидактичної точки зору, українські програми з історії початку 90-х рр. ХХ ст. так само, як і радянські, незважаючи на важливість розвитку історичного мислення учнів та декларації необхідності орієнтації навчання на особистість учня, залишалися предметно-орієнтованими. Це відбилося у великому обсязі навчального матеріалу, характері вимог до навчальних досягнень учнів, загальних підходах щодо визначення умінь учнів, відірваних від конкретного навчального матеріалу<sup>5</sup>.

У середині 90-х рр. ХХ ст. з'явилися й альтернативні програми та підручники із шкільних курсів історії, кілька проектів концепцій і державних стандартів, що стало реальним підтвердженням відходу від традиції, яка формувалася десятиріччями. Гуманізація викладання історії привела до використання таких педагогічних технологій, як школа діалогу культур, національна самоідентифікація та міжкультурний синтез, ігрові підходи тощо. Монологічність, зазубрювання, ціннісну відчуженість почали витіснити активні форми роботи, поліваріативність навчання тощо<sup>6</sup>.

У шкільній практиці в цей час також рішуче відмовилися від формаційного розгляду історії (Концепція 1995 р, Програма 1996 р., Проект стандартів 1997 р.). Але втілити це в життя виявилось набагато складніше. Намагання вчителів, методистів, науковців поєднати формаційний, цивілізаційний та культурологічний підходи до моделювання змісту історичного матеріалу в навчальній літературі та практиці навчання історії, як правило, показали їх слабку методичну обізнаність. Але тут не було нічого дивного, це було зумовлено об'єктивною причиною: за часів радянської влади майже вся організаційно-методична робота проводилася в Москві та Ленінграді, а в республіках науковці та методисти лише розповсюджували напрацьовані у загальносоюзних центрах ідеї та новації<sup>7</sup>.

Наступний крок у розвитку національної системи освіти було зроблено в 1997 р., коли вийшли друком проекти стандартів освітніх галузей. Тоді серед науковців зав'язалася жвава дискусія довкола таких понять, як «достатньо необхідний», «мінімальний», «достатній» обсяг знань. Сперечалися і про назви освітніх галузей тощо<sup>8</sup>. Позитивним моментом було те, що робота над освітніми стандартами спонукала до реальної оцінки, визначення тогочасного стану національної освіти зі всіма її здобутками та недоліками, накреслила її перспективу<sup>9</sup>.

Один із варіантів державного стандарту з освітньої галузі «Суспільствознавство», підрозділ «Історія» було опубліковано в газеті «Освіта України» 25 липня 1997 р.<sup>10</sup> Авторський колектив подав в цьому варіанті всю суму знань (структурованих за тріадою: факти – поняття – зв'язки), які були

обов'язкові для засвоєння випускниками. В цьому варіанті передбачалося вивчати історію, дотримуючись принципів паралельності та синхронності. При цьому більша увага приділялася вітчизняній історії. Слабким місцем проекту стандарту було те, що поняття «час» випало з поля зору його авторів. Водночас він був інформаційно перевантажений і не було чіткого поділу між всесвітньою історією та історією України.

Навчальні програми, розроблені на основі державних стандартів освіти та інших нормативно-правових документів, були позбавлені чіткого поурочного поділу. Вчитель на власний розсуд міг міняти теми місцями, але так, щоб не порушувалася хронологічна канва подій<sup>11</sup>. Це було позитивним моментом, оскільки вчителі отримали можливість звертати більшу увагу на ключові моменти, які потребували детального вивчення.

Проте пріоритети в освіті не є статичними, вони змінюються з часом. Прийняття Закону України «Про загальну середню освіту», «Національної доктрини розвитку освіти», широка громадська дискусія підтвердили необхідність повсякчасного реагування на виклики сьогодення<sup>12</sup>.

Однією з проблем кінця 90-х рр. ХХ ст., що потребувала вирішення, було те, що шкільні програми з історії України й всесвітньої історії ХХ ст. багато в чому дублювали вузівські<sup>13</sup>. Стало очевидним, що програми мали зазнати змін та коректив.

Крім того, ще з 80-90-х рр. ХХ ст. у країнах Західної Європи та США почали поступово переносити акценти із запам'ятовування фактів на застосування знань та навичок, що більше відповідало інформаційному суспільству та ринковій економіці<sup>14</sup>. Це вимагало впровадження у практику навчання принципово нового типу програм. Альтернативою програм, орієнтованих на зміст навчання, мали стати програми, спрямовані на здобуття досвіду. У програмах цього типу зміст подавався у загальному вигляді, проте докладніше були розписані розумові операції, які ставилися перед учнями під час навчання<sup>15</sup>.

Останнім часом в Україні були створені необхідні умови для підготовки навчальних програм, спрямованих саме на результат навчання. Це:

- закріплення нової філософії освіти в стратегічних та концептуальних освітніх документах;
- поступове сприйняття учительським загалом необхідності організації навчального процесу на особистісно орієнтованих засадах;
- прийняття державних стандартів загальної середньої освіти;
- послідовне впровадження компетентнісного підходу\*, починаючи від рекомендації щодо змін характеру цілевизначення в планах-конспектах і завершуючи критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів<sup>16</sup>.

---

\* Сутність компетентнісного підходу полягає у спрямуванні навчального процесу на набуття учнями важливих компетентностей, тобто загальних здатностей особистості виконувати певний вид діяльності. Компетентність базується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню. Вона є показником успішності останнього.

З огляду на це, запропонована Міністерством освіти і науки України, орієнтована трискладова навчальної програми виглядала цілком доречною: 1) пояснювальна записка (вступ, мета й завдання навчального предмета, характеристика структури навчальної програми, особливості організації навчально-виховного процесу, оцінювання результатів навчальної діяльності); 2) зміст навчального матеріалу та вимоги до навчальних досягнень учнів; 3) додатки (міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки, перелік наочності та літератури для позакласного читання тощо)<sup>17</sup>.

Щодо завдань освітньої галузі «Суспільствознавство», то відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р., то вони були наступними:

- підготовка учнів до взаємодії з соціальним середовищем, до самореалізації їх як особистостей в умовах багатоманітного світу через засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій;
- формування в учнів національних та загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших народів, правової свідомості, економічного мислення;
- формування в учнів критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, життєвих та прикладних життєтворчих, соціалізуючих, комунікативних, інтелектуально-інформаційних навичок;
- формування в учнів почуття власної гідності, відповідальності, особистого ставлення до подій і явищ суспільного життя, досвіду емоційно-оцінної діяльності, здатності визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір, встановлювати особисті цілі, спрямовані на розвиток суспільства, держави, забезпечення власного добробуту і добробуту своєї родини<sup>18</sup>.

Сучасні навчальні програми з історії, розроблені у відповідності до державних стандартів та вимог, мають певні особливості, а саме:

- ✓ в програмі визначено вміння та навички, які формуються в учнів при вивченні курсу історії в певному класі та вказано перелік історичних понять;
- ✓ визначено критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у відповідності до 12-бальної системи оцінювання;
- ✓ більший акцент зроблено на самостійну пошуково-дослідну роботу учнів;
- ✓ в старшій школі запропоновано ввести узагальнюючі курси з вітчизняної та всесвітньої історії<sup>19</sup>.

Щодо структури сучасної шкільної історичної освіти в Україні, то вона базується на принципах лінійності (однократному хронологічно-послідовному вивченні історії) та концентричності (багатократному вивченні одних і тих же хронологічних проміжків часу з підвищенням рівня їх аналізу). Ці

принципи дають змогу більш якісно подати обсяг навчальної інформації, врахувати вікові особливості учнів. До того ж при вивченні історії сьогодні домінуючим є поліконцептуальний підхід (багато точок зору), який дозволяє враховувати етнічну, релігійну та культурну специфіку; формувати толерантне ставлення до думок інших людей<sup>20</sup>. Але при цьому змістове наповнення галузі «Суспільствознавство» побудоване на українознавчих засадах (вихованні в особистості рис патріота України, активного компетентного громадянина, людини з гуманістичними та демократичними цінностями)<sup>21</sup>.

Важливою новацією є те, що варіативна складова формується навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону, типу навчального закладу, індивідуальних інтересів та запитів учнів. Її обсяг загалом у середній школі складає 13,4%, а в старшій школі – 33,3% від гранично допустимого навчального навантаження учнів. Тобто, навчальних годин, особливо у старшій профільній школі, має вистачити для здобуття учнями якісної освіти. Крім того, залежно від профільності, за кожним напрямом передбачено закріпити певний фіксований відсоток навчального часу з варіативної складової. Наприклад, якщо йдеться про суспільно-гуманітарний профіль, то в 10-12 класах із 33,3% навчального часу варіативної складової (а це 30 годин на тиждень і 1050 на рік) 15 чи навіть 20% неодмінно має бути відведено на предмети галузі «Суспільствознавство»<sup>22</sup>.

Таким чином, зміни у змісті шкільної історичної освіти, пов'язані із переосмисленням ролі знань та зосередження уваги на уміннях їх здобувати й застосовувати, є нагальною потребою, яка закріплена низкою стратегічних та концептуальних документів. Основою цих змін стало поступове впровадження компетентнісного підходу.

Розроблення нових програм є логічним продовженням реалізації компетентнісного підходу, започаткованого у критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів і Державному стандарті базової та повної середньої освіти, тому визначення учнівських компетенцій є невід'ємною складовою нової навчальної програми з історії. Побудована таким чином програма також дасть можливість індивідуалізувати та технологізувати процес навчання, створить умови для самоосвіти, допоможе адекватно реагувати на суспільно-політичні та економічні зміни.

### **Примітки:**

1. Полянський П. Державний стандарт освіти: пошуки оптимального рішення // Історія в школах України. – 2002. – № 6. – С. 6.
2. Мисан В. Готувати до вивчення історії (Основні тенденції сучасної вітчизняної історичної пропедевтики) // Історія в школах України. – 2005. – № 4. – С. 15.
3. Баханов К. Учнівські компетенції як складова програм з історії для 12-річної школи // Історія в школах України. – 2004. – № 7. – С. 7.
4. Там само.
5. Там само.

6. Мисан В. Вказана праця. – С. 17.
7. Серова Г. Концептуальні підходи до конструювання змісту шкільної історичної освіти: сучасний погляд // Історія в школі. – 2004. – № 4. – С. 6.
8. Полянський П. Вказана праця. – С. 6.
9. Кульчицький С., Криlach К. Державний освітній стандарт з історії. Результати обговорення // Освіта України. – 1997. – № 52. – 26 грудня. – С. 8.
10. Кульчицький С., Калініна Л. та ін. Державний стандарт загальної середньої освіти. Історія // Освіта України. – 1997. – № 30. – 25 липня. – С. 3-10.
11. Євтушенко Р. Про вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін у 2004-2005 навчальному році // Історія в школах України. – 2004. – № 6. – С. 2.
12. Полянський П. Вказана праця. – С. 7.
13. Турченко Ф., Космина В. Проект концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи (Запорізький державний університет) // Історія в школах України. – 2001. – № 3. – С. 2.
14. Баханов К. Орієнтуватися на результат навчання (За матеріалами установчого семінару «Навчальні програми для 12-річної школи») // Історія в школах України. – 2004. – № 1. – С. 4; Помегун О., Костюк І. Нова історія в нову добу // Історія в школах України. – 2002. – № 1. – С. 53.
15. Баханов К. Орієнтуватися на результат... – С. 4.
16. Його ж. Учнівські компетенції як складова... – С. 8.
17. Його ж. Орієнтуватися на результат навчання... – С. 4.
18. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Історія в школах України. – 2004. – № 2. – С. 3.
19. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Всесвітня історія. Історія України. – К.: Перун, 2005. – С. 3-9.
20. Турянська О. Визначення функцій, мети та змісту історичної освіти: соціокультурні чи особистісно орієнтовані засади вибору? // Історія України. – 2004. – № 37. – С. 10.
21. Державний стандарт базової... – С. 3.
22. Полянський П. Вказана праця. – С. 7.

В статтю на основі аналізу державних нормативно-правових актів, педагогічної та методичної літератури розглядаються проблеми вивчення шкільного історичного виховання.

**Ключевые слова:** навчальна програма, державний стандарт виховання, зміст історичного виховання.

*Отримано: 30.10.2008*

Андрій Левдер

### **І.П. КРИП'ЯКЕВИЧ — АВТОР НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ»**

У статті здійснюється навчально-методичний аналіз учбового посібника І. Крип'якевича «Історія України» та визначається його роль у створенні української навчальної літератури.

**Ключові слова:** навчальний посібник, зміст підручника, історична карта, запитання, завдання, тести.

Сучасний етап розвитку молоді Української держави об'єктивно характеризується зростаючим інтересом до минулого нашого народу, а також до історичних знань. Проголошення Української держави у 1991 р. поставило на порядок денний будівництво нової системи освіти і відповідно розробку теоретичних проблем розвитку школи та педагогічної науки. За останніх 17 років незалежності України в освітній сфері відбулися суттєві зміни. Ці зміни характеризуються не лише переглядом парадигми філософії освіти: цілей, завдань, принципів, змісту, форм та методів, але й утвердженням нових підходів у вивченні історичної педагогічної спадщини. Останнє є не менш важливим і актуальним на етапі розвитку сучасної системи освіти.

Загальновідомо, що шкільна історична освіта є складовою національної шкільної освітньої системи. Саме вона повинна давати не стільки знання фактів, скільки навчити розуміти учнів історичний процес та осмислювати його.

Для розуміння та вирішення проблем, що виникають у зв'язку з утвердженням і реформуванням сучасної шкільної історичної освіти необхідний аналіз, узагальнення, творче осмислення та використання досвіду, нагромадженого за весь період шкільної освіти України.

Вивчення шляхів розвитку методичної думки і практики шкільного викладання історії у минулому необхідно, насамперед, для наукового розуміння засад сучасної методики викладання, яка увібрала в себе результати діяльності багатьох поколінь педагогів.

Шкільна історична освіта в Україні пройшла довгий і складний шлях розвитку. Вона постійно змінювалася з точки зору змісту, організаційних форм, методів навчання тощо. Ці зміни відбувалися, як правило, не з об'єктивних вимог розвитку української школи, а всупереч їм. Сьогодні залишені попередниками педагогічний досвід можуть використати українські педагоги для формування і утвердження нової освітньої системи. Але, щоб його використати, його потрібно знати.

Проблемі розвитку і становлення національної шкільної історичної освіти присвятили свої роботи ряд вчених — Н. Агофонова, Г. Васильович, І. Зайченко, М. Кучинський, В. Луців, А. Невгоровський, Л. Пироженко,



С. Сірополко, Б. Ступарик, О. Сухомлинська та ін. Ці вчені займалися проблемами змісту шкільних курсів, організацією та методами навчання, вихованням учнів, посталями у вітчизняній педагогічній науці, науковою та історичною спадщиною вчених.

У дослідженні постатей, що долучилися до розвитку історичної освіти, вагомих внесок зробила Л. Пироженко<sup>1</sup>. Вона описала педагогічну діяльність І. Крип'якевича, Н. Григоріїва, М. Аркаса, М. Хоткевича, О. Єфименко. Ці та ряд інших педагогів сприяли розвитку та функціонуванню шкільної історичної освіти в Україні у період національно-демократичної революції 1917-1920 рр. В той час почали функціонувати перші україномовні школи, були написані навчальні програми, видавалися шкільні підручники.

Важливе місце серед плеяди видатних науковців того часу посідає І. П. Крип'якевич. Більшість із нас при згадці його прізвища асоціює це з розвитком історичної науки. Це так. Іван Петрович Крип'якевич є автором чотирьох фундаментальних праць з історії, які були видані у Львові в 1935-1939 рр.: «Велика історія України» (1935 р.), «Історія Українського Війська» (1936 р.), «Історія української культури» (1937 р.), та «Всесвітня історія» (1939 р.)<sup>2</sup>. Він займався дослідженням проблеми автохтонності українського народу, розвитку військової справи, культури, мови, проводив археологічні дослідження в Прикарпатті і Волині, Львові, вивчав творчість І. Франка та документальну історичну спадщину Б. Хмельницького.

Однак, відомо, що І. Крип'якевич значну частину свого життя присвятив освіті. З 1909-1910 рр. працював вчителем приватної гімназії в Рогатині. Згодом у 1912-1914 рр. вчителював у державній академічній гімназії у Львові. Водночас багато друкується в «Письмах з «Просвіти», «Молодій Україні», «Неділі», київському «Літературно-науковому віснику»<sup>3</sup>. У період з 1916-1920 рр. пише декілька шкільних підручників: «Коротка історія України для початкових шкіл та перших класів гімназій», «Огляд історії України. Для вищих класів середніх шкіл та вчительських курсів», «Шляхами слави українських князів», «Оповідання з історії України для нижчих класів середніх шкіл». Згодом на початку 20-х років ХХ ст. працює учителем у польських гімназіях Львова. За радянських часів Іван Петрович завідував кафедрою історії України Львівського університету ім. І. Франка. В цей час для вузів він пише «Велику історію України» (1936 р.), «Історію України від найдавніших до теперішніх часів» (1941 р.) та «Історію України» (1941 р.), яка пізніше перевидавалась декілька разів. В 1941 р. без захисту дисертації на підставі наукових праць йому було присвоєно ступінь доктора історичних наук, а в 50-х роках він став академіком, заслуженим діячем науки УРСР.

Після смерті в 1967 р. залишилась велика спадщина вченого, яка нараховує понад 700 наукових та науково-популярних праць<sup>4</sup>. Як зазначив Я. Шашкевич: «На «Історіях України» Крип'якевича – різного формату, різного обсягу, різного призначення – виховувалося багато поколінь західноукраїнської молоді в минулому. До «Історії України» Крип'якевича і сьогодні, і завтра звертатиметься ще не одне покоління читачів»<sup>5</sup>.

Особливість педагогічної спадщини І. Крип'якевича полягає в тому, що при написанні шкільних підручників він використовував останні здобутки історичної науки. Матеріал намагався подавати просто, не переобтяжував його науковою термінологією, датами. Був також автором усіх історичних карт, укладачем запитань, завдань. Вперше запропонував використовувати тести.

Чому ж підручники І. Крип'якевича з історії України привертають нашу увагу та що корисного можна запозичити сьогодні в них при укладанні навчальної літератури?

Проаналізуємо один з учбових посібників історії України, призначений для учнів молодших та середніх класів. Ця книга була видана в 1961 р. в Нью-Йорку. Перевидання зроблене в Києві у 1992 р. тиражем 100 000 примірників. Посібник невеликий за обсягом і охоплює період від Княжої доби до революційних подій 1917-1920 рр. Складається з 3-х частин: «Княжа доба»; «Козацька доба»; «Нова доба». Вони, в свою чергу, поділені на 12 розділів: «Слов'яни»; «Київська держава»; «Володимир Великий і Ярослав Мудрий»; «Занепад Київської держави»; «Галицько-Волинська держава»; «Життя за княжих часів»; «Під Польщею і Литвою»; «Козаччина; Богдан Хмельницький і нова Українська держава»; «Гетьманщина»; «Відродження України; Нова Українська держава».

Зміст підручника наповнений літописними легендами: про смерть Олега, хрещення Ольги, походи Святослава, заснування Києва. Велику увагу автор приділяє внеску історичних постатей у формування української державності. Він описує життя та діяльність таких історичних діячів, як князів Олега, Ігоря, Ольги, Святослава, Володимира Великого, Ярослава Мудрого, Володимира Мономаха, Романа Мстиславича, Данила Галицького, гетьмана Петра Сагайдачного, Богдана Хмельницького, Івана Виговського, Петра Дорошенка, Івана Мазепи, Данила Апостола, письменників Івана Котляревського, Тараса Шевченка, Івана Франка, політичних діячів Михайла Грушевського, Симона Петлюри та інших. І. Крип'якевич звертає увагу на їх роль та внесок в історії України. В посібнику описано боротьбу українського народу з печенігами, татарами, турками, поляками, москалями. Автор детально зупиняється на хрещенні Київської Русі, створенні Запорозької Січі. Він героїзує українське козацтво, його звичаї, прагнення створити незалежну державу. Багато місця у посібнику відводиться питанням освіти, культури, релігії, розвитку сільського господарства, промисловості, торгівлі. І. Крип'якевич досить детально змальовує події 1917-1920 рр. Він описує розвиток політичних рухів, діяльність різних партій, Центральної Ради, Української Народної Республіки, Директорії, встановлення більшовицької влади в Україні.

«Історія України» написана зручною і доступною мовою. Автор використовує прості словесні конструкції. Наприклад: «Людські оселі серед лісів стояли рідко, на вільних полянах. Оселі були невеликі, бо люди жили окремо один від одного. Але ніколи ніхто не оселявся сам. Чим численніший був рід, тим легше було господарювати. В одному господарстві було

тридцять, сорок і більше людей. Всі господарювали спільно, не ділили землі та іншого майна. Проводирем був старший у роді, зазвичай дід або прадід. Він мав владу над всіма членами роду»<sup>6</sup>. Текст не переобтяжений великою кількістю дат та імен. Наприклад, у розповіді про Володимира Великого наведені тільки дві дати – про володарювання та хрещення Київської Русі<sup>7</sup>. Полегшує читання посібника ціла низка діалогів та прямої мови: «Тоді на поміч Мазепі прийшов Кость Гордієнко з своїми козаками. Він сказав до гетьмана: «Ми, військо запорозьке низове, дякуємо вам за те, що ви, як і пристало найвищому українському вождеві, взяли до серця недолю України, взялися визволити її з московської неволі!». Мазепа відповів: «Дякую вам, запорожці, що вірите мені. Я пристав до шведів не задля користі для себе, а з любові до рідної країни. Не можемо ж забути про честь і славу нашу, та, склавши руки, кинути наш край на волю гнобителя!» Запорожці бадьоро відгукнулися: «Волю добути, або дома не бути!»<sup>8</sup>.

У посібнику вміщено карти різного періоду: «Племена і народи Східної Європи IX-X ст.»; «Походи на Візантію і на Схід; Київська держава у X ст.»; «Галицько-Волинська держава у XII ст.»; «Татарські шляхи»; «Козацькі морські походи на татарські й турецькі міста»; «Українські землі в часи Хмельницького»; «Землі Запорозької Січі в XVIII ст.»; «Українські землі на початку XIX ст.»; «Українські землі 1914-1924 рр.» Тут потрібно зазначити, що І. Крип'якевич для своїх підручників сам укладав карти. Вони сприяють розвитку просторових уявлень в учнів. Наприклад, на карті «Київська держава в X ст.», учні мають змогу побачити межі володарювання київських князів, дізнатись про найбільші міста того часу, з'ясувати, які племена населяли ці землі, де вони розташовувались, з ким межувала Київська Русь<sup>9</sup>.

До кожного розділу автор підібрав запитання та завдання. Вони прості та зрозумілі й вимагають від учня відповіді в усній або письмовій формі. Наприклад:

1. Хто був першим могутнім київським князем? Які землі належали до його держави?
2. Хто такі варяги? Кудюю йшли вони походами?
3. Яке було значення зросту торгівлі для української княжої держави?
4. Як і чому намагалися греки шкодити українським купцям?
5. Розкажіть і запишіть найважливіші події з життя князя Ігоря та його заслуги для України.
6. Як княгиня Ольга дбала про лад у державі?
7. Яку віру прийняла княгиня Ольга?
8. Чому Ольгу звемо «Мудрою» і «Святою»?
9. Якими шляхетними прикметами відзначався князь Святослав?
10. Напишіть короткий твір-роздум на тему: «Чому бажав би я наслідувати кн. Святослава?»
11. Яке є значення перших князів України<sup>10</sup>.

У посібнику вміщено й завдання для роботи з мапами та контурними картами. Наприклад:

• Покажіть на мапі України, де жили слов'янські племена. Зазначте ці місяця на контурній карті<sup>11</sup>;

• Підкресліть на мапі такі міста: Галич – Львів – Володимир – Дорогичин – Люблин – Холм – Бересть – Вільно – Перемишль – Острог – Київ – Краків – Прага – Авсбург – Флоренція – Рим – Лондон<sup>12</sup>.

Автор посібника подав також завдання на закріплення вивченого матеріалу. Вони вимагають переважно письмової відповіді. Це речення, в яких потрібно вписати слово, дату, історичного діяча, завдання, розтлумачити значення історичних термінів, назв, постатей. Наприклад:

А. Поясніть коротко і запишіть значення слів: дружинник, похід, кочовники, кумис, орда, хан, ікона.

Б. Що важливого відбулося в роках: 988? 1054? 1169? 1185? 1223? 1240?

В. Хто це був: Андрій Боголюбський? Темуджин? Батий? Воєвода Дмитро?

Г. Поясніть і запишіть значення таких назв: Золоті ворота, Десятинна Церква, Софійський Собор, Печерська Лавра, Руська Правда, Слово о полку Ігоревім, Каяла, Суздаль, Москва.

Д. Якого українського князя бажали б ви наслідувати? Напишіть коротко чому<sup>13</sup>.

І. Крип'якевич був першим педагогом у вітчизняній методиці, який почав використовувати тестові завдання для закріплення та перевірки вивченого матеріалу. Такі завдання складались з простого запитання та декількох варіантів відповідей. Учень мав вибрати одну з наведених відповідей, або назвати свою. Наприклад:

1. Слов'яни були... а) погани, б) християни, г) ...
2. Над Дніпром коло Києва жили... а) Сіверяни, б) Уличі, в) Поляни, г) Дуліби.
3. На чолі племені стояв... а) король, б) цар, в) князь, г) ...
4. Слов'яни обробляли поле приладами, зробленими з... а) заліза, б) дерева, в) ...
5. Найстаршим богом слов'ян був... а) Волос, б) Перун, в) Дажбог, г) ...
6. Дніпром проходив важний торгівельний шлях з... а) півночі на південь, б) заходу на схід, г) ...<sup>14</sup>

На основі аналізу посібника І. Крип'якевича можна укласти короткі рекомендації сучасним авторам навчальної літератури. При укладанні та написанні шкільних підручників з історії варто звернути увагу на обсяги тексту та мову. Вона має бути простою, зрозумілою, не переобтяженою датою, поняттями, термінами. Для розвитку інтересу до історії доцільно використовувати пряму мову, діалоги. В підручниках повинна бути достатня кількість картографічного матеріалу, який сприяє розвитку просторових уявлень. Для вдосконалення системи контролю та засвоєння знань варто подавати завдання різного характеру, які розвивають навички роботи з текс-

том, мапою, контурною картою, вміння аналізувати, порівнювати тощо. Укладачам навчальної літератури потрібно враховувати також вік дітей. Засади українського підручникотворення, розроблені І. Крип'якевичем в 20-40-ві роки ХХ ст., залишаються актуальними й сьогодні.

### **Примітки:**

1. Пироженко Л. Автори перших популярних книг з історії України та їх творчий доробок (кінець ХІХ ст. – 20 рр. ХХ ст.). Част. ІІ: Г. О. Коваленко // Історія в школі. – 1998. – № 9. – С. 6; Ї ж. Автори перших популярних книг з історії України та їх творчий доробок (кінець ХІХ ст. – 20 рр. ХХ ст.). Част. І: О. Я. Єфименко // Історія в школі. – 1998. – № 7. – С. 10-14; Ї ж. Автори перших популярних книг з історії України та їх творчий доробок (кінець ХІХ ст. – 20 рр. ХХ ст.). Част. ІІІ: М. С. Грушевський // Історія в школі. – 1999. – № 4. – С. 16-19. Автори перших популярних книг з історії України та їх творчий доробок (кінець ХІХ ст. – 20 рр. ХХ ст.). Част. 4. М. М. Аркас // Історія в школі. – 1999. – № 5. – С. 16-18; Ї ж. Вклад Івана Крип'якевича в популяризацію історії України // Історія в школі. – 2000. – № 7. – С. 11-14 Ї ж. М. Хоткевич та його «Історія України» // Історія в школі. – 2000. – № 4. – С. 15-17.
2. Крип'якевич І. П. Було колись в Україні: Твори: Для серед. та ст. шк. віку / [упоряд., післяслова та прим. Б.З. Якимовича; передм. Р. І. Крип'якевича]; худож. О. В. Штанко. – К.: Веселка, 1994. – С.5.
3. Пироженко Л. Вклад Івана Крип'якевича. – С.11.
4. Там само. – С.12.
5. Крип'якевич І. П. Історія України / Відп. ред. Ф. П. Шевченко, Б. З. Якимович. – Львів: Світ, 1990. – С. 5.
6. Крип'якевич І. П. Історія України: Учб. пос. – К.: Всеукраїнське товариство «Просвіта», 1992. – С. 5.
7. Там само. – С.14-18.
8. Там само. – С.70-71.
9. Там само. – С.21.
10. Там само. – С.13.
11. Там само. – С.8.
12. Там само. – С.51.
13. Там само. – С.28.
14. Там само. – С.8.

В статье проводится учебно-методический анализ пособия И. Крип'якевича «История Украины» и определяется его роль в создании украинской учебной литературы.

**Ключевые слова:** учебное пособие, содержание учебника, историческая карта, вопросы, задание, тесты.

*Отримано: 1.09.2008*

Вікторія Курдибайло

## СИСТЕМА РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ІСТОРІЇ НА УРОКАХ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАТЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК У 5-6 КЛАСАХ

У статті розкривається роль і місце розвивальних завдань на уроках систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок. Визначаються особливості їх застосування на уроках історії в 5-6 класах.

**Ключові слова:** урок історії, розвивальне завдання, структура уроку, дидактична гра.

Перехід на дванадцятирічну шкільну освіту зумовив структурні зміни у процесі викладання історії. Було прийнято Державний стандарт освітньої галузі «Суспільствознавство», нову редакцію програм, започатковано видання третього покоління навчальної літератури. З 2008-2009 н.р. за новою редакцією програм вивчатимуть історію вже учні 8-х класів. Учителі, які викладають історію з 2005 р., очевидно, звернули увагу на те, що структурно нова редакція програм з історії суттєво відрізняється від попередньої. До нововведень програми належить розподіл часу за видами навчальної діяльності. У ній передбачені години на проведення уроків узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок. Вони входять до обох діючих класифікацій типів уроків, розроблених сучасними вітчизняними дидактами<sup>1</sup>.

Важливе місце у сучасній класифікації уроків, на нашу думку, належить урокам узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок, що, з одного боку, вимагають від школярів досить високого рівня сформованих здібностей і глибокого знання матеріалу, а з іншого, – оволодіння учнями цими операціями сприяє підвищенню їх логічної грамотності, розвитку мислення та міцному засвоєнню навчального матеріалу.

На основі вищезазначеного варто визначити основну **мету** публікації – розкрити особливості використання розвивальних завдань з історії на уроках систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок.

Для реалізації мети виділено основні **завдання**:

- проаналізувати особливості і структуру уроку узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок;
- розкрити роль і місце розвивальних завдань на уроках узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок;
- охарактеризувати особливості використання розвивальних завдань в 5-6 класах на уроках даного типу.

Загальновідомо, що урок узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок, як правило, проводиться після вивчення теми, тому його метою є навчити учнів виділяти, співставляти, узагальнювати і систематизувати ви-

вчений матеріал; розвивати уяву, мислення, пам'ять; виховувати творчу, критично та логічно мислячу, кмітливу, здібну особистість.

Урок систематизації та узагальнення знань, який проводиться як «урок самовизначення і самореалізації» є особливим за спрямованістю на внутрішній світ учня, на його особистісне ставлення до минулого і сьогодення, на формування власної позиції та системи цінностей<sup>2</sup>.

На цьому уроці можна виділити дві базові навчальні моделі: а) діяльність учителя; б) діяльність учнів. Основне завдання учителя – спланувати урок узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок так, щоб учні змогли повторити вивчене, узагальнити найважливіші факти, події, систематизувати отримані знання і підготуватися до тематичної атестації. Завдання учнів – активно діяти в запропонованому алгоритмі учителя.

Оскільки на уроці такого типу в учнів розвиваються та удосконалюються набуті на попередніх уроках знання, уміння і навички, то К. Коршак виділила чотири рівні сформованості вмінь узагальнювати і систематизувати:

- *високий (I) рівень* – характеризується повною відповідністю виконання завдання визначеним критеріям;
- *достатній (II) рівень* – часткова відповідність. Учень правильно виконує узагальнення та систематизацію, пояснює порядок здійснення операцій, але не може чітко або повністю пояснити один чи два етапи здійснення цих процесів: правильно, але неповно;
- *середній (III) рівень* – неповна відповідність. Цей рівень характеризується здійсненням узагальнення, але без пояснення виконання самої операції; невмінням перейти від загального до конкретного;
- *низький (IV) рівень* – характеризується нерозумінням поставлених перед учнями завдань і, відповідно неможливістю їх виконання<sup>3</sup>.

Уроки узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок є складними за своєю структурою, бо узагальнення та систематизація знань неможливі без повторення.

У школі повторення проводять з такою метою:

- щоб учні не забували вивченого;
- щоб закріпити необхідні елементи знань на тривалій період;
- для поглиблення і розширення відомостей про раніше вивчені явища, події, факти;
- для усвідомлення нового матеріалу;
- для уточнення набутих уявлень;
- для формування в учнів практичних навичок і умінь;
- для систематизації і узагальнення знань.

Структура такого типу уроку, насамперед, повинна відповідати структурі самого узагальнення і систематизації знань, в якому передбачається певна послідовність роботи: від засвоєння і узагальнення окремих фактів до формування в учнів понять, їх категорій і систем, а від них – до засвоєння все більш складної системи знань.

Структура уроку узагальнення і систематизації знань має такі елементи:

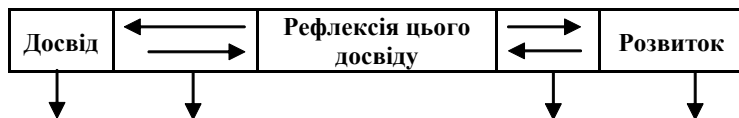
- 1) Мотивація учбової діяльності школярів.
- 2) Повідомлення теми, мети, завдань уроку.
- 3) Узагальнення окремих фактів, подій, явищ.
- 4) Повторення і узагальнення понять і засвоєння відповідної їм системи знань.

5) Повторення і систематизація основних теоретичних положень і провідних ідей науки.

6) Підсумки уроку.

7) Домашнє завдання<sup>4</sup>.

Рівень узагальненості сформованих знань визначає рівень проникнення в сутність навчального матеріалу та операційну структуру пізнавальної діяльності учня. Таким чином, знання стають для школяра інструментом перетворення не лише довкілля, а й власної особистості. У нього формується здатність займати активну особистісну позицію, постійно аналізувати, осмислювати й перебудовувати власний досвід. У процесі такої рефлексивної діяльності особистість просувається у своєму розвитку. Динаміку розвитку особистості можна подати схематично<sup>5</sup>:



На сучасному етапі розвитку шкільної освіти традиційне навчання поступається розвивальному, а процес навчання розглядається як процес взаємодії учителя та учня. Саме тому ефективним буде впровадження на уроках узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок системи розвивальних завдань, спрямованих на те, щоб даги змогу учням висловитися, формувати та доводити свою думку, не перебивати їх, а лише налаштовувати на правильне вирішення поставленого завдання. Мета розвивальних вправ полягає також у тому, щоб навчити учнів самостійно міркувати, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними в набутті нових знань. Робота вчителя – організувати спільну роботу школярів так, щоб їхня дискусія була змістовною, не переросла у взаємозвинувачення. Для цього співбесідники повинні:

- сформулювати свою точку зору;
- з'ясувати точку зору своїх партнерів;
- виявити різницю точок зору;
- спробувати розв'язати розходження за допомогою логічних аргументів, не переводячи логічну суперечність у площину особистих відношень<sup>6</sup>.

Застосовуючи систему розвивальних завдань на уроці, учитель повинен організувати навчальний процес так, щоб кожен учень відчув себе активним учасником, а не пасивним спостерігачем за навчальним процесом.



Саме через свою актуальність проблема розумового розвитку учнів займає важливе місце у науково-методичному доробку та педагогічних дослідженнях.

Перші ідеї розвивального навчання були сформовані ще древньогрецькими філософами. Наприклад, Аристотель у трактаті «Про душу» визначив, що головною метою виховання є розвиток вищих сторін душі: розумової та тваринної (вольової). Великий внесок у розвиток питань розвивального навчання зробили у своїх працях Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський.

Суть взаємозв'язку освітніх та розвивальних завдань, навчання та розвитку в цілому розкрито Л. Виготським. Він висловив гіпотезу про те, що суттєвою ознакою навчання є те, що воно викликає в дитини інтерес до життя, збуджує і надає рух багатьом внутрішнім процесам розвитку, які можливі лише у сфері взаємин з оточуючими та співробітництві з товаришами, але, продовжуючи внутрішній розвиток, вони стають внутрішнім досягненням самої дитини.

Цієї думки дотримуються й автори системи розвивального навчання Д. Ельконін та В. Давидов, які вважають, що особливу роль у процесі розвитку особистості відіграє колектив – навчальна спільність, мікросередовище, яке забезпечує можливість розвитку, рефлексію.

Сьогодні цими проблемами займаються О. Охредько, Л. Нечволод, які досліджують розвивальне навчання через використання навчальної гри, К. Баханов – через інноваційне навчання, С. Терно – через розвиток критичного мислення школярів. Ю. Комаров, В. Мисан, А. Осмолівський досліджують розвивальне навчання через аналіз історичних джерел як засобу розвитку учнівської особистості, Н. Венцова – через використання дискусії як засобу мотивації навчальної діяльності. О. Пометун розробила засади розвивального навчання, його складові, дослідила кооперативне навчання, обґрунтувала складові та елементи інноваційного підручника з історії як засобу розвивального навчання. К. Астахова вивчає організацію розвивального навчання в середній школі та стверджує, що реалізація принципів розвивального навчання припускає не лише зміну форм навчальної активності учнів, але й радикальну перебудову педагогічної діяльності учителя.

Ефективним розвивальне навчання стане тоді, коли його почнуть застосовувати на уроках історії узагальнення та систематизації знань в 5-6 класах, де учні знайомляться з пропедевтичним курсом історії і відбувається перехід до вивчення історії у певній системі. В цих класах учні засвоюють найважливіші історичні події, явища, факти, запам'ятавши які вони зможуть вільно робити висновки, логічно, критично та творчо мислити в подальшому вивченні історії.

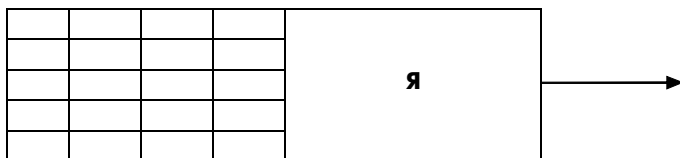
Застосовуючи систему розвивальних завдань, учитель повинен навчити школярів знаходити і розв'язувати суперечності, не боятися негативного в певному історичному факті та явищі, використовувати нестандартні оригі-

нальні рішення, опираючись на набуті знання та інтуїцію, що допоможе учням знайти вихід із будь-якої ситуації, проводити бесіди на різноманітну історичну тематику в, так званий, спосіб «цікаво знати».

Саме тому на уроках узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок з історії у 5-6 класах доречно було б використовувати різні види розвивальних завдань, до яких належать: кросворди, хронологічні задачі, дидактичні ігри, криптограми, загадки, схеми, порівняльні таблиці тощо. Особливість згаданих розвивальних завдань полягає в тому, що вони цікаві учням цього вікового періоду. Процес навчання тут здійснюється через своєрідну гру і, тим самим, програмовий матеріал засвоюється через зіставлення, порівняння історичних подій, фактів, формування узагальнених способів пізнавальної діяльності, оцінних суджень, емоційного ставлення до дійсності.

Одним із найпоширеніших видів розвивальних завдань є кросворд, що має дидактичну мету, спрямовану на репродуктивне і реконструктивне відтворення матеріалу. Дії під час розв'язування кросворду дуже прості і не потребують великого навантаження на дитину<sup>7</sup>. За час існування кросворд набув великої кількості форм, застосування яких дає можливість часто користуватися ним під час навчання, постійно підтримувати зацікавленість учнів чимось новим, незвичайним<sup>8</sup>. Однією з таких форм, що часто зустрічаються у робочих зошитах та методичних посібниках є головоломка. Наприклад, І. Букавін у зошиті «Історія стародавнього світу. 6 клас» під час уроку узагальнення за темою «Стародавній Схід» пропонує учням розв'язати головоломку «Давні держави»:

*Впишіть у клітинки назви давніх держав.  
Усі вони закінчуються на букву «Я»*



1. Держава на східному узбережжі Середземного моря. 2. Держава на східних кордонах Перського царства. 3. Держава в Малій Азії, царем якої був Крез. 4. Держава у південній частині Палестини. 5. Держава у Південно-Східному Ірані<sup>9</sup>.

Ще одним видом розвивальних завдань, що варто впроваджувати на уроках у 5-6 класах є хронологічна задача, спрямована на розвиток логіки, мислення, вміння орієнтуватися у просторі. Зокрема, у посібнику О. Охредька «Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс). 6 клас: Дидактичні матеріали до уроків» завдання до уроку узагальнення за темою «Давній Єгипет», містять таку вправу:

*Поставте події в хронологічній послідовності (позначте цифрами). Із попередніх букв відповідно до порядку зростання цифр складіть слово.*

*Поясніть значення цього поняття*

А		<i>Столиця Єгипту – місто Фіви.</i>
Г		<i>Вторгнення гіксосів.</i>
І		<i>Правління Рамзеса III.</i>
Р		<i>Об'єднання Єгипту в єдину державу.</i>
Я		<i>Підкорення Єгипту персами.</i>
І		<i>Виникнення держав у Єгипті.</i>
И		<i>Велике повстання рабів.</i>
Ц		<i>Реформи Ехнатона<sup>10</sup>.</i>

Близькою за навчальною метою та ознаками до хронологічних задач є криптограма, яка подає матеріал у «таємничій формі»<sup>11</sup>, що стимулює в учнів інтерес, зацікавленість у відгадці, розвиває кмітливість, логіку. Так, Н. Морозова та Н. Харківська у посібнику «Історія стародавнього світу. 6 клас», що вийшов у м. Харків в 2006 р., пропонують використати криптограму на уроці узагальнення з теми «Країни Передньої Азії у давнину»<sup>12</sup>:

*Розшифруйте імена богів:*

<i>а) 53, 32, 13 – бог 82, 32, 53, 84, 24, 84 –</i>	<i>а) 11, 13, 73 – бог 13, 61, 21, 11 –</i>
<i>б) 44, 11, 82, 11, 44 – бог 53, 23, 13, 24, 84 –</i>	<i>б) 61, 13, 72, 32, 72, 64 – бог 12, 61, 82, 72, 32 –</i>
<i>в) 32, 44, 63, 11, 43 – богиня 63, 23, 14, 11, 13, 13, 84 –</i>	<i>в) 61, 13, 62, 32 – бог 31, 23, 51, 22 –</i>

Ключ до криптограми:

Літери визначаємо за допомогою «Ключа до криптограми». Наприклад, число «24». Знаходимо цифру «2» у верхньому рядку криптограми і рухаємось униз до перетину з рядком, який починається з цифри «4». Отримуємо літеру «Ц».

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
<i>1</i>	<i>а</i>	<i>б</i>	<i>в</i>	<i>г</i>	<i>д</i>	<i>е</i>	<i>є</i>	<i>ж</i>
<i>2</i>	<i>з</i>	<i>и</i>	<i>і</i>	<i>ї</i>	<i>й</i>	<i>к</i>	<i>л</i>	<i>м</i>
<i>3</i>	<i>н</i>	<i>о</i>	<i>п</i>	<i>р</i>	<i>с</i>	<i>т</i>	<i>у</i>	<i>ф</i>
<i>4</i>	<i>х</i>	<i>ц</i>	<i>ч</i>	<i>ш</i>	<i>щ</i>	<i>ь</i>	<i>ю</i>	<i>я</i>

На уроці узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок ефективним буде використання дидактичної гри, оскільки, ще раз згадавши усі імена, дати, поняття у кількох іграх, учні змушені їх порівняти, зіставити, виділити спільне і розбіжне. Особливість гри в тому, що вона створює атмосферу здорового бажання, змушує по-новому використовувати накопичені знання і застосовувати їх не тільки механічно, а відповідно до ігрових обставин<sup>13</sup>.

Так, у підручнику «Вступ до історії України: Підруч. для 5 кл. загальноосв. навч. закладів», укладений В. Власовим та О. Данилевською до теми «Княжа Русь-Україна» пропонується гра «Аукціон», спрямована на розвиток творчих здібностей, мислення, пам'яті:

Пограйте у класі в історичну гру «Аукціон», присвячену видатним історичним діячам княжої доби. Підготуйте приз, який «продаватиметься під час аукціону: це може бути намальована вами колекція пам'яток княжої доби або список крилатих висловів тих часів тощо. Оберіть ведучого з-поміж учнів класу. Починаючи аукціон, він називає перше ім'я. Імена історичних діячів не повинні повторюватися. Виграє той, хто, назвавши історичну постать, не почує іншої пропозиції від своїх однокласників. Ті учні, які під час аукціону повторювалися або називали імена діячів інших періодів чи вигадані персонажі, вибувають з гри. Щоб гра допомогла вам краще пригадати опрацьований матеріал, називаючи імена історичних постатей, наводьте їхню коротку характеристику за планом: ким були, коли жили, чим славилися<sup>14</sup>.

Цікавими учням на уроках узагальнення стануть загадки. Їх можна використовувати як розминку. Таким чином, школярі, відпочиваючи, не відволікатимуться від теми уроку. Застосовувати загадки варто в кілька етапів: а) пропонувати відгадувати; б) давати час для складання власних. Робота над цим жанром корисна не лише для розвитку мислення, спостережливості, а й для засвоєння учнями нових термінів та імен.

Особливість загадок у тому, що вони підкреслюють, опоетизовують певні якості предметів та явищ навколишнього світу, примушують по-новому їх побачити. Загадка – це засіб виховання, навчання, розвитку в учнів умінь міркувати та доводити. Такий вид роботи подає Л. Нечволод у посібнику «Нетрадиційні уроки. Історія» до теми «Стародавня Греція II – поч. I тис. до н.е.»:

*Дітям пропонується вгадати правильне ім'я бога (богині), а також неправильне ім'я, надавши характеристику обом божествам*

Її найбільше шанували –  
Розумну, мудру справедливу!  
В руці зі списом зображали,  
Як Зевсові дочку сміливу,  
Її душа добру відкрита!  
Ім'я богині – ...

**Афіна** – правильна відповідь.

**Афродіта** – неправильна відповідь<sup>15</sup>.

Ще одним щаблем на шляху до розвитку творчих та логічних знань, умінь і навичок школярів є порівняльні таблиці. Їх особливість у тому, що учні вчать співставляти, аналізувати, розмежовувати, виділяти спільне та відмінне, позитивне та негативне. І. Букавін у зошиті «Історія стародавнього світу. 6 клас» пропонує на уроці узагальнення з теми «Давня Індія та Китай» заповнити таблицю «Великі винаходи»<sup>16</sup>:

Перелічіть винаходи, зроблені стародавніми індійцями й китайцями

Індійські винаходи	Китайські винаходи
1.	1.
2.	2.

Узагальнювати та систематизувати знання учням допомагає складання чи заповнення схем. Такий вид розвивальних завдань забезпечить розвиток логічних, послідовних, творчих знань. Школярі вчать виділяти головне з вивченого матеріалу. У підручнику О. Шалагінової та Б. Шалагінова «Історія стародавнього світу: Підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів» до уроку узагальнення з теми «Класична Греція» вміщено завдання: *Намалюйте схему «Управління Афіньським полісом за часів Солона»*<sup>17</sup>.

Усі вищеперераховані види розвивальних завдань необхідно використовувати у поєднанні з творчими завданнями, спрямованими на розвиток уваги, критичного та логічного мислення, пам'яті, умінь аналізувати, робити самостійні висновки. Це забезпечить успіх у навчанні історії і вчителям і учням. Творчі завдання містяться й у посібниках, і у підручниках, і у робочих зошитах. Це можуть використовуватись завдання типу: «Уявіть ситуацію...», «Складіть історичний портрет...», «Намалюйте ілюстрацію...» тощо.

Отже, проаналізувавши особливості використання системи розвивальних завдань з історії на уроках узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок у 5-6 класах, можна зробити наступні висновки:

- кожен урок узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок стане ефективним, якщо учитель використовуватиме вдало підібрану систему розвивальних завдань (кросворд, хронологічні задачі, дидактичні ігри, схеми, таблиці тощо), що забезпечить розвиток творчих здібностей, прищепить навички колективного пошуку істини, виховає відповідальність, товариськість, уміння працювати в колективі, прагнення до морального вдосконалення, формування логічної, критично-мислячої, творчої особистості;
- сучасні підручники, посібники, робочі зошити містять розвивальні завдання до уроків узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок, проте вони ще не зовсім опрацьовані. Нема виробленої чіткої системи розвивальних завдань. Навчально-методична література для 6 класу удосконалена більше ніж для 5, а навчання історії починається саме у 5 класі, де учні тільки починають знайомитися з фактами, явищами, подіями, запам'ятавши які, згодом легше зможуть орієнтуватися в історичному просторі і часі;
- необхідно удосконалювати зміст навчально-методичної літератури з історії для 5-6 класів новими видами розвивальних завдань, особливо на уроках узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок, оскільки добре сконструйована система вправ є одним із способів семодичного забезпечення дидактичних принципів розвивального навчання.

### Примітки:

1. Пометун О. Методика навчання історії в школі / Пометун О., Фрейман Г. — К.: Генеза, 2005. — С.214; Мисан В. Сучасний урок історії: типологія, структура, характеристика форм // Історія в школі. — 2006. — №3. — С. 20-25.
2. Пометун О. Вказана праця. — С.224.
3. Варзачька Л., Кратасюк Л. Мета, принципи, зміст особистісно-зорієнтованої освіти // Бібліотечка «Диво слова». — 2006. — № 4. — С. 2-5.
4. Там само. — С.5.
5. Там само.
6. Левітас Ф. Сучасний урок: основні вимоги до організації навчального процесу // Історія в школі. — № 12. — 2006 — С. 26-33.
7. Усі уроки до курсу «Історія стародавнього світу». 6 клас / Упоряд. Н. Морозова, Н. Харківська. — Харків: Основа, 2006. — С.9.
8. Там само. — С.10.
9. Букавин І. Історія стародавнього світу. 6 клас. Зошит. — Тернопіль: Астон, 2007. — С.25.
10. Охредько О. Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс). 6 клас: Дидактичні матеріали до уроків. — Харків: Ранок, 2007. — С.33.
11. Там само. — С.13.
12. Там само. — С.115.
13. Охредько О. Гра — це діяльність. Дидактична гра на уроках історії стародавнього світу // Історія в школах України. — 2005. — № 2. — С. 44-46.
14. Власов В., Данилевська О. Вступ до історії України: Підруч. для 5 кл. загальноосв. навч. закладів. — К.: Генеза, 2005. — С. 84.
15. Нетрадиційні уроки. Історія / Укладач Л.І. Нечволод. — Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. — С.84.
16. Букавин І. Вказана праця. — С.31.
17. Шалагінова О., Шалагінов Б. Історія стародавнього світу: Підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів. — К.: Пед. преса, 2006. — С.189.

В статье рассматривается роль и место развивающих заданий на уроках систематизации и обобщения знаний, умений и навыков. Определяются особенности их применения на уроках истории в 5-6 классах.

**Ключевые слова:** урок истории, развивающее задание, структура урока, дидактическая игра.

*Отримано: 29.10.2008*

Ігор Люлька

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕКСПОНАТІВ ШКІЛЬНОГО МУЗЕЮ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ**

У статті визначається місце і роль експонатів шкільного музею при навчанні історії в школі. Звертається увага на методи роботи з їх використанням на уроках історії.

**Ключові слова:** музей, музейний експонат, методи роботи, самостійна робота, наочний матеріал, музейний урок.

Сьогодні в Україні діє більше трьох тисяч музеїв, створених при закладах освіти<sup>1</sup>. Завдання сучасної системи освіти, що поступово реалізується в Україні, вимагає творчого оновлення всіх її ланок, зокрема й музейної справи. Музей освітнього закладу повинен стати одним із ефективних засобів навчання, розвитку, виховання молоді у процесі вивчення історії та культури України, загальнолюдських цінностей, їх збереження, використання. Досягненню цієї мети сприятиме розробка і впровадження науково-методичних засад музейної педагогіки, краєзнавства, що ґрунтуються на перевіреному практикою історичному та сучасному досвіді музеїв загальноосвітніх шкіл. Одним із завдань педагогічного колективу школи, в якій є музей, – якомога ефективніше використовувати його зібрання в навчально-виховній роботі з учнями<sup>2</sup>.

Основу будь-якого музею, в тому числі й шкільного, складають фонди. Базовий елемент фонду – музейний експонат. Існує декілька класифікацій музейних експонатів. Найчастіше серед них виділяють такі:

- культурно-історичні пам'ятки;
- історичні джерела всіх типів;
- науково-допоміжні матеріали – карти, схеми, таблиці, плани, графіки;
- відтворені – копії, репродукції, фотографії;
- тексти – продумана, цілісна, систематично організована сукупність заголовків до розділів і тем, анотації, етикетки, всі ті написи, що полегшують розуміння змісту експозиції і дають інформацію про експонати<sup>3</sup>.

Найпростіше тлумачення «музейний експонат» можна подати в такий спосіб – це предмет, який зберігається в музеї або, точніше, у фондах музею. Однак таке визначення не відповідає науковим вимогам. Адже під музейним експонатом передусім розуміємо оригінал (але не тільки!), безпосередній результат діяльності людини або життя природи, який має значення документа й відповідає профілю музею. Отже, в цьому визначенні акцентується на тому, що він виступає переважно речовим носієм інформації. Тим часом музейні експонати – не тільки першоджерела знання, але й культурно-історичні цінності. Виходячи з цього можна констатувати, що музейний експонат – це вибраний з реальної дійсності предмет музейного значення,

що включений до музейного зібрання і здатний довго зберігатися. Він є носієм соціальної й естетично наукової інформації, автентичним джерелом знань та емоцій, культурно-історичною цінністю, а отже й частиною національного надбання<sup>4</sup>.

Музейні експонати відрізняється від решти краєзнавчих пам'яток тим, що, виступаючи основою всієї діяльності музею, вони володіють функцією історичної пам'яті. У ньому віддзеркалюється особливе ставлення людини до дійсності. Його цінність виявляється і фіксується в процесі музеєзнавчого та профільно-наукового дослідження<sup>5</sup>.

Шкільні музеї є різновидом навчальних структур. Вони створюються й функціонують у загальноосвітніх школах і позашкільних установах з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу, розвитку пізнавальної та творчої активності учнів, формування в них навичок ціннісноорієнтованого ставлення до історико-культурної спадщини, прилучення до неї. Специфіка шкільного музею полягає в тому, що характер і зміст його діяльності визначається педагогічною доцільністю, можливістю комплектувати його згідно з вибраною концепцією та профілем<sup>6</sup>.

Шкільні музеї мають деякі специфічні риси діяльності, оскільки мета їх створення й завдання діяльності завжди педагогічні. На різних історичних етапах педагогічні завдання реалізовувалися специфічними музейними засобами, що відповідали характеру школи, основним напрямкам панівної дидактичної системи. У XIX ст. — це широке впровадження в навчальний процес принципу наочності (ілюстративна школа); на початку XX ст. — методи «школи дії», «трудової школи»; у перші роки радянської влади — краєзнавство, останнім часом — розвиток творчої та громадської активності молоді. На початку шкільні музеї розвивалися як засіб підвищення ефективності навчання, у 1920-х роках — як засіб розвитку, з 1960-х років — як виховні заклади. Цьому відповідав і характер колекцій шкільних музеїв.

Таким чином, правомірність існування й ефективність діяльності шкільного музею визначаються, по-перше, ступенем залученості в його діяльність учнів, а, по-друге, використанням його матеріалів у навчально-виховному процесі, однак не тільки учителями-ентузіастами, але й усім педагогічним колективом<sup>7</sup>.

Теоретичне обґрунтування використання фондів шкільного музею у процесі вивчення історії закладено радянськими методистами в 50-60-ті роки XX ст. Ефективність його застосування в навчанні визначалася вченими і методистами, різноманіттям форм і методів на уроках. У практиці радянської школи сформувалися такі види навчальної діяльності з використанням експонатів шкільного музею: навчальна екскурсія в музеї, урок-екскурсія в музеї, використання музейних експонатів учнями як навчальних посібників на уроці, демонстрація музейних предметів під час бесіди учителя, підготовка доповідей і повідомлень учнями для уроків за завданням учителя на основі їх самостійної роботи в музеї, заняття шкільних факультативів, гуртків, спілок, проведення навчально-практичних конференцій<sup>8</sup>.



У радянській методичній літературі зустрічається цілий ряд публікацій щодо використання екскурсій як основної форми діяльності в шкільному музеї. Екскурсія, зазвичай, визнавалася формою навчально-виховної роботи з учнями, яка передбачала організований вихід за межі школи для спостереження явищ, що вивчалися в звичайних умовах<sup>9</sup>. Проте радянські методисти більше приділяли увагу виховному потенціалу шкільних музеїв. Вони вважали, що основне їхнє завдання – викликати інтерес до теми, збагатити навчальний матеріал наочністю<sup>10</sup>. Базовим у принципі історичного краєзнавства був взаємозв'язок місцевої історії з історією усєї країни<sup>11</sup>. Відомий український методист М. Лисенко стверджував, що «учні більш ґрунтовно і свідомо засвоюватимуть історичний матеріал тоді, коли вони безпосередньо його споглядають»<sup>12</sup>. Найкращим засобом пізнання історичних пам'яток він вважав дослідження їх оригіналів, а єдиним методом забезпечення такого систематичного вивчення справжніх пам'яток історії є використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії, зокрема дослідження історичних пам'яток у місцевих музеях<sup>13</sup>. У 80-х роках ХХ ст. в діяльності шкільних музеїв почала домінувати навчальна функція. «Шкільний музей – це тип навчального музею», – стверджував М. Борисов<sup>14</sup>.

Якщо проаналізувати публікації зі шкільного музеєзнавства сучасних педагогів, то відкривається наступне: з 1991 року ми майже не зустрічаємо досліджень про використання основних і допоміжних фондів шкільних музеїв на уроках історії. Спроби дослідити форми і методи вивчення краєзнавчих об'єктів зорієнтовані на поглиблене їх вивчення учнями зробив Я. Треф'як у публікації «Методика краєзнавчої роботи в школі». Автор вважав, що однією з визначальних форм організації краєзнавчої роботи є екскурсії до музею, лабораторні роботи з документами, архівними матеріалами, навчально-практичні роботи з експонатами<sup>15</sup>. Науковці О. Пометун і Г. Фрейман у посібнику «Методика навчання історії в школі» орієнтують на досвід європейських педагогів у питанні використання музейних експонатів на уроках історії. Автори пропонують під час роботи у музеї використовувати «робочі аркуші» із серіями завдань для дослідження одного чи декількох експонатів<sup>16</sup>. Елементи роботи з експонатами шкільного музею описав К. Баханов у праці «Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України». Тут він розкриває методику роботи з речовими джерелами в умовах використання практично-лабораторного методу навчання історії. Автор визначає основні етапи самостійної роботи учнів над історичним джерелом (в т. ч. над музейним експонатом)<sup>17</sup>.

Роберт Страдлінг у праці «Викладання Історії Європи ХХ століття» висловлює думку про те, що використання музейних засобів інформації і реконструйованого оточення допомагає створити відчуття історичного періоду, тоді як інтерактивний підхід і численні маршрути музеями сприяють індивідуальному і груповому навчанню<sup>18</sup>. Крім того, на думку автора, музей є джерелом свідчень, на які можна зробити запит і проводити аналіз тим же шляхом, що і аналізується інше джерело історичних свідчень<sup>19</sup>.

У публікації Л. Белякової «Уроки в музеє» зроблено спробу розглянути функціональні компетенції учня, яких він набуває у процесі роботи з музейними експонатами. На думку науковця, це: пізнавальні (діалог з епохою, особистістю, музейним експонатом); діяльнісні (учні працюють як дослідники); кульмінаційні (самореалізація і самоактуалізація)<sup>20</sup>. Таким чином, проведений аналіз науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок про недостатнє вивчення питання використання експонатів шкільного музею на уроках історії.

Аналіз того досвіду, який є на сьогоднішній день, дозволяє нам стверджувати, що існують різні підходи до класифікації методів роботи з використанням музейних експонатів на уроках історії. Так, М. Борисов виділяє два можливих варіанти:

- 1) пояснення учителем навчального матеріалу із залученням фондів шкільного музею;
- 2) поєднання пояснення учителем навчального матеріалу з самостійною роботою учнів над експонатами<sup>21</sup>.

Ми ж пропонуємо до цих двох варіантів долучити й третій. Загально-відомо, що з використанням інноваційних підходів до навчання на уроках історії суттєво змінюється функція вчителя й учня. У зв'язку з цим можливий варіант, коли учні самостійно досліджуватимуть музейні експонати як джерела інформації без допомоги вчителя за розробленими схемами, пам'ятками.

Зупинимось на таких варіантах детальніше. В першому випадку, під час використання музейних експонатів на уроках історії, може використовуватися система концентризму та сумісного концентризму. Для системи концентризму типовим є поступове отримання учнями знань (на основі демонстрації експонату) з історії рідного села (міста), району, області, держави. Система сумісного концентризму передбачає демонстрацію музейного експоната та синхронізація знань з історії на місцевому, районному, обласному та загальнодержавному рівнях<sup>22</sup>.

Слід зазначити, що пояснювально-ілюстративна розповідь учителя завжди залишалася дієвим методом у викладанні історії. «... Слово може замінити наочність, але одна наочність ніколи не замінить слова», – стверджував М. Пирогов<sup>23</sup>. Без живого слова навіть найбільш яскраві наочні посібники не нададуть учневі потрібного впливу. Великою помилкою вчителя буде ігнорування даними методами.

У другому випадку відбувається поєднання пояснення вчителем навчального матеріалу з самостійною роботою учнів над вивченням експонатів музею. Прийомами активізації пізнавальної діяльності учнів на таких уроках є: «здивування» (співставлення двох музейних експонатів, під час якого діти знаходять такі спільні риси, що це викликає подив в учнів); «інтелектуальний штурм» (робота учнів в міні-групах, кожній з яких ставиться запитання: «Чого не очікували?»); «головна життєва мудрість» (група повинна підготувати висновок, головну думку трьома-чотирма реченнями);

«повчальна мудрість» (складання 2-3 проблемних адресних запитань, які можна задати учневі, учителю, музейному працівнику); «бенефіс музейного експоната» (учням пропонується провести міні-екскурсію, використовуючи один експонат)<sup>24</sup>. Пошук можливостей оптимізації музейних занять привів ряд учителів та методистів до використання маршрутних листів, що сприяють індивідуалізації навчального процесу. Це дозволяє зробити опис конкретного музейного уроку. Даний вид діяльності стимулює учня, оскільки показує ступінь участі його на кожній стадії роботи над темою. Існують такі стадії самостійної роботи учня з музейними експонатами: описова, конструктивна, класифікаційна, інтерпретаційна, творча<sup>25</sup>.

Для посилення пізнавального рівня експозиції не досить показувати лише оригінали, необхідно широко використовувати різноманітні допоміжні матеріали (карти-схеми, художні твори, текстовий та анотаційні матеріали).

У третьому випадку, виконуючи завдання вчителя учні самостійно досліджують музейний експонат. Метою такого виду самостійної роботи учнів є не стільки дослідження навчального матеріалу за допомогою музейного експонату, скільки розвиток певних здібностей, умінь і навичок пізнавальної активності. В такому дослідженні використовується 1-2 музейних експонатів, не береться до уваги текстологічна та фактографічна критика джерела (їх подають учням верифікованими), за винятком, коли ставиться за мету розвиток критичного мислення і вміння дивитися на події під різними кутами зору<sup>26</sup>.

Структура самостійної роботи учнів з музейним експонатом складає єдність таких чинників: 1) актуалізація знань і корекція опорних уявлень; 2) мотивація навчальної діяльності; 3) усвідомлення змісту; 4) самостійне виконання роботи; 5) узагальнення та систематизація результатів; 6) підведення підсумків<sup>27</sup>.

Варто пам'ятати, що для використання будь-якого наочного матеріалу в процесі викладання історії існують певні обмеження. Не слід завантажувати урок великою кількістю наочного приладдя. Добирати наочний матеріал потрібно так, щоб він був доступним і зручним для огляду. Варто спеціально готувати учнів до сприйняття демонстраційного матеріалу. Методика показу наочного приладдя повинна спиратися на певні психологічні закономірності сприймання, такі як виділення об'єкта з фону, перехід до сприймання частинами і всілому, та навпаки<sup>28</sup>.

Ефективним у навчально-виховному процесі музейний матеріал буде тоді, коли він є не тільки засобом ілюстрації та конкретизації загальноісторичних подій і явищ, але й джерелом отримання нових знань, розширення наукового світогляду учнів, коли музейний експонат використовується для порівняння, співставлення, коли він тісно пов'язаний із загальноісторичними процесами і розкриває специфічні особливості розвитку рідного краю<sup>29</sup>.

Актуальним на сьогодні залишається використання музейних експонатів на уроках історії із застосуванням новітніх інформаційних техноло-

гій. Можна виділити такі переваги використання новітніх інформаційних технологій для демонстрації музейного експонату: якість зображення – яскраве, чітке і кольорове зображення на екрані; зручне пояснення виду роботи з різним приладдям; легке усунення недоліків і помилок у слайдах; детальне пояснення матеріалу або розгляд лише базових питань теми залежно від підготовленості учнів; коригування темпу й обсягу навчального матеріалу; достатньо добре освітлення робочого місця учнів під час демонстрації презентації; підвищення рівня використання наочності на уроці; зростання продуктивності уроку; забезпечення міжпредметних зв'язків.

На завершення можемо констатувати, що виховна, навчальна робота шкільних музеїв спрямована на формування гармонійної, соціально активної особистості, на її моральне, естетичне виховання, поглиблення інформованості, освіченості. До особливостей роботи на уроках історії з музейними експонатами можна віднести: специфічність навчально-виховного потенціалу музейних засобів; специфічний педагогічний вплив музеїв на різні вікові групи; фактори, що визначають тематику, форми і методи навчально-виховної діяльності музеїв.

Критичний аналіз сучасного музейного будівництва та краєзнавчого руху в системі освіти дає підстави стверджувати, що тут існує чимало проблем, обумовлених недостатнім фінансуванням, нігілістичним ставленням до пам'яток історії та народної культури, залишками формалізму в навчально-виховній роботі, відсутністю чіткого уявлення про національну школу. Разом із тим, маємо широку мережу музеїв навчальних закладів, певний позитивний досвід їх використання в навчанні та вихованні, значний інтерес народу до власної історії, піднесення громадської та творчої активності. Нагальним завданням нашого часу є не лише усунення існуючих недоліків, але й з'ясування позитивних тенденцій, перспективних напрямків подальшого розвитку музеїв навчальних закладів, оновлення змісту роботи, впровадження в практику науково обґрунтованих форм, методів навчально-виховної діяльності з використанням фондів шкільних музеїв.

Успіх музеєзнавства у сучасній школі залежить від того, наскільки вона сконцентрована на головних найбільш актуальних напрямках, в якій мірі вона забезпечує вирішення гострих питань сьогодення.

### **Примітки:**

1. Гайда Л. Юні музеєзнавці. Навчальна програма гуртка // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2007. – № 40. – С.1-3.
2. Методичні рекомендації по створенню музеїв при навчальних закладах системи освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://kramnychka.org.ua/>
3. Там само.
4. Шевченко В.В., Ломачинська І.М. Музеєзнавство: Навч. посібн. для дистанційного навчання. – К.: Вид. ун. «Україна», 2007. – С.23.
5. Там само.
6. Соломонова Т. Шкільні музеї в Україні: тенденції і проблеми розвитку // Історія України. – 2007. – № 45. – С. 4-6.

7. Там само. – С.6.
8. Там само.
9. Педагогический словарь. – Т.2. – М., 1960. – С.722.
10. Кудрина Т.А. Музей и школа: пособ. для учителя. – М., 1985. – С.44.
11. Белякова Л.М. Уроки в музее // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С.137-139.
12. Лисенко М.М. Методика використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії СРСР. – К.: Радянська школа, 1961. – С.19.
13. Там само. – С.27.
14. Борисов Н.С. Методика историко-краеведческой работы в школе. – М.: Просвещение, 1982. – С.27.
15. Треф'як Я. Методика краєзнавчої роботи в школі // Історія в школах України. – 2002. – № 1. – С. 33-37.
16. Пометун О., Фрейман Г. Методика викладання історії в школі. – К.: Генеза, 2006. – С.171.
17. Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України: посіб. для вчителя. – К.: Генеза, 1996. – С.33.
18. Страдлінг Р. Викладання історії Європи ХХ століття. – [Б.М]: Вид-во Ради Європи, [Б.р]. – С.157.
19. Там само. – С.160.
20. Белякова Л.М. Вказана праця. – С.139.
21. Борисов Н.С. Вказана праця. – С.62.
22. Там само. – С.122.
23. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1952. – С.604.
24. Баханов К.О. Вказана праця. – С.122.
25. Белякова Л.М. Вказана праця. – С.139.
26. Баханов К.О. Вказана праця. – С.29.
27. Там само. – С.33.
28. Мельник Л.Г. Методика викладання історії в середній школі. – К.: Вища школа, 1974. – С.153.
29. Борисов Н.С. Вказана праця. – С.121.

В сообщении определяется место и роль экспоната школьного музея при обучении истории в школе. Обращается внимание на методы работы с их использованием на уроках истории.

**Ключевые слова:** музей, музейный экспонат, методы работы, самостоятельная работа, наглядный материал, музейный урок.

*Отримано: 14.08.2008*

Ірина Дробна

## **НОВИЙ ПІДРУЧНИК З ІСТОРІЇ: ОБГОВОРЕННЯ ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКИМИ І РОСІЙСЬКИМИ НАУКОВЦЯМИ**

У статті на основі аналізу науково-методичних матеріалів і сучасних досліджень робиться спроба висвітлити дидактичні пошуки провідних педагогів України, Росії та Європи щодо вдосконалення навчальної літератури з історії для створення підручника нового покоління.

**Ключові слова:** шкільний підручник з історії, багатоперспективність, міжпредметні зв'язки, особистісно орієнтоване навчання.

Досить актуальною проблемою у процесі вивчення історії є стан та вдосконалення шкільного підручника, що активно обговорюється в сучасній педагогічній і методичній літературі. Зокрема, відома українська дослідниця О. Пометун визначила систему вимог до навчальної літератури з історії, напрацьованих європейськими дидактами, та основні критерії щодо шкільних підручників з історії, розроблені співробітником Інституту імені Г. Еккерта Фальком Пінгелом<sup>1</sup>. Систему принципів вимог до змісту підручника з історії на основі останніх досліджень, зокрема і зарубіжних, висвітлювали у своїх розвідках О. Пометун, Н. Гупан<sup>2</sup> та В. Мисан<sup>3</sup>. Зокрема, останній стверджує, що шкільний підручник з історії за певних педагогічних умов або ситуацій, які моделюватиме вчитель на уроці, може стати історичним джерелом. Ірина та Петро Мороз на основі аналізу досліджень українських та російських колег визначили основні функції підручника з історії<sup>4</sup>. Водночас К. Баханов при характеристиці сучасних підручників з історії в Україні дійшов висновку, що впродовж 2000–2005 рр. модернізація підручників відбувалася у напрямі впровадження сучасних підходів, а у концептуальному відношенні ці підручники стали логічнішими з більш послідовною побудовою<sup>5</sup>.

Російський дослідник Є. Вяземський проаналізував діяльність Міжнародного інституту підручників імені Г. Еккерта і проблеми дослідження й вибору навчальної літератури в країнах Європи<sup>6</sup>. Я. Муценко висвітлила основні аспекти діяльності Ради Європи щодо перегляду й удосконалення шкільних підручників з історії та її співпрацю з країнами, що утворилися на початку 1990-х років на пострадянському просторі<sup>7</sup>. Д. Конечка-Славинська представила нову модель аналізу з погляду риторики, оповіді підручника і його тривимірного сприйняття<sup>8</sup>.

Проблема якості європейських підручників з історії розглядалась ще на перших конференціях Ради Європи, де було відзначено цілий ряд недоліків, допущених авторами цієї навчальної літератури. Найсуттєвішими із них є: перевага методу повчальної розповіді; висвітлення історичних подій з національної точки зору; євроцентристський погляд на світовий історичний розвиток; приділення більшої уваги історії великих народів та незнач-

не висвітлення історичного минулого національних меншин; неадекватне висвітлення чи повне замовчування історії певних регіонів та окремих країн (Росія, скандинавські країни, Польща, Туреччина); однобічне висвітлення історії релігії; домінування політичної історії та ігнорування історії культури<sup>9</sup>.

На семінарі в Архангельську (1998), в якому взяли участь автори підручників, видавці, вчителі історії, стояло на порядку денному питання підготовки, публікації та використання нових підручників історії. Проведені дискусії дали можливість виявити і сформулювати певні аспекти проблеми, зокрема особливості сучасної моделі шкільного підручника історії; співвідношення в ньому світових, європейських і національних цінностей; критерії «кращого» підручника історії і обґрунтування його вибору вчителями історії; «ідеальну» модель підручника історії, універсального для різних регіонів Росії. Крім того, учасники семінару розглядали російську традицію шкільного підручника історії затвердженого державою, і право вчителя на вибір підручника; який тип підручника в більшій мірі відповідає потребам школи – «товстий», із запасом фактичного матеріалу, що включає джерела, чи «тонкий», що має дидактичну функцію. Окремо обговорювалось питання наявності у вчителів історії спеціальної методичної і дидактичної літератури, чи достатньо мати якісний підручник історії; роль вчителя історії в процесі підготовки і видання підручників та його можливості впливати на цей процес<sup>10</sup>.

Упродовж 1994-1995 рр. в 27 країнах проводилося опитування школярів і вчителів. Одним із питань було: «Як у вас зазвичай проходить урок історії?». Найбільша кількість учасників відповіли: «Ми працюємо з шкільним підручником». Лише у Франції, Хорватії та Чехії користування шкільним підручником не є вирішальним при організації роботи. Відповідаючи на друге запитання: «Від якого викладу історії ти отримуєш задоволення?», стосовно використання шкільного підручника у всіх країнах висловили негативну думку. І нарешті, третє запитання: «Якому викладу історії ти довіряєш?». Майже в усіх країнах шкільний підручник був названий надійним, об'єктивним джерелом інформації. Правда були три виключення: Україна, Туреччина і з найнегативнішою оцінкою – Росія<sup>11</sup>.

Виникає питання: «У чому ж проблема, в змісті чи у формі?» Ще на початку минулого століття історик Ф. Шмідт зауважив: «Якщо ми, дорослі, цілком не вважаємо себе зобов'язаними пам'ятати всіх полководців і дипломатів, усі взяття Магдебурга та інших міст, якщо ми можемо бути професорами, письменниками, ким завгодно, а саме – керівниками, носіями культурного життя, давним-давно і безповоротно забувши ту премудрість, якої нас учили, то запитується: навіщо ми змушуємо наших дітей вивчати імена, дати та інше, котрі їм, поки вони в школі, отруюють життя, а коли вони завершать шкільний курс, непотрібні?»<sup>12</sup>.

Дане запитання було поставлене майже сто років тому, але лишається надто актуальним, тому проблеми відбору, змісту, структури, експертизи

шкільних підручників з історії знаходяться сьогодні в центрі уваги. Значний інтерес, у зв'язку з цим, представляє зарубіжний досвід у галузі теорії, методології і практики побудови навчальної книги. Одним із провідних наукових центрів вивчення шкільних підручників історії та інших гуманітарних дисциплін в Європі є Міжнародний інститут підручників (Інститут міжнародних досліджень в сфері навчальних матеріалів) імені Георга Еккерта<sup>13</sup>. Створення у 1951 році цього закладу стало відповіддю ученого на спустошливий досвід Другої світової війни. Усвідомивши, як підручники можуть сприяти розпалюванню ненависті між народами, він поставив собі за мету створення інституції, яка могла б допомогти поліпшити підручники і перетворити їх в інструменти взаємного порозуміння і поваги між націями. У своїй роботі головну увагу Інститут приділяє дослідженню підручників з історії, громадянської освіти і географії, які можуть найбільше сприяти зростанню національної самосвідомості<sup>14</sup>.

У бібліотеці Інституту міститься 130 тисяч книг із дев'яноста країн світу, половина з яких – шкільні підручники, що дає можливість порівняти як зовнішній вигляд, так і їх зміст. Порівняльний аналіз російських і західноєвропейських підручників дозволив російській дослідниці О. Стреловій з'ясувати, що навчальні книги як за змістом, так і формою значно випереджають підручники з історії пострадянських країн, а подальша робота у цьому напрямі сприятиме вдосконаленню і формуванню нового покоління навчальних книг з історії<sup>15</sup>. Моніторинг якості шкільних підручників історії в європейських країнах проводить Європейська асоціація вчителів історії «EUROCLIO». Вона ініціює проведення зустрічей педагогів, учених, видавців для обговорення та розв'язання складних питань викладання історії, реалізує різноманітні проекти написання підручників історії новітнього часу в країнах Східної та Центральної Європи<sup>16</sup>. У процесі роботи члени організації дійшли висновку, що складно сформулювати критерії сучасного якісного підручника. Опитування вчителів історії та школярів виявило, що навіть найвідоміші й професійно розроблені підручники можуть не викликати інтересу школярів (буває і так, що підручник цікавий учням, але він не береться до уваги вчителями), а тому помилковим є ігнорування ставлення учнів до навчальних книг. На думку європейських вчених, якісний підручник історії може бути створений лише на основі синтезу об'єктивних критеріїв якості й суб'єктивного педагогічного учнівського досвіду його сприйняття<sup>17</sup>.

Перелік основних критеріїв сучасного підручника з історії обґрунтовано авторами колективної монографії за редакцією президента Європейської асоціації викладачів історії «EUROCLIO» Йоке Ван Дер Лееув-Роорд «Підручники історії в Європі. Що таке гарний підручник з історії?» Так, на їх думку, підручник має бути: розвивальним; активним і творчим; академічно і педагогічно сучасним; багатоперспективним; відповідати віковим та індивідуальним можливостям учнів; написаним доступно для певної вікової групи мовою; відповідати програмним вимогам; привабливим; пов'я-



заним з додатковим матеріалом, інформаційними та комунікаційними технологіями; давати можливість для позапрограмної роботи<sup>18</sup>.

Професор О. Пометун на основі висновків щодо змісту підручника з історії вітчизняних і зарубіжних дослідників вважала, що вони повинні відповідати наступним принципам: цілісність, системність, гуманізація, інтегрованість, полікультурність, альтернативність, багатоперспективність, рефлексивність<sup>19</sup>. Водночас, російський дослідник М. Студенікін зазначав, що «підручник є найважливішим засобом навчання історії» і вказував, що школи повинні отримувати зразки підручників і робити заявки на ті з них, які їм до вподоби, а не нав'язувати їх навчальним закладам без урахування думки педагогів<sup>20</sup>.

Цікаву пропозицію щодо розробки підручника, який би реалізував функцію особистісно орієнтованого навчання, висловили українські педагоги Ірина та Петро Мороз, зауваживши що його мова повинна бути звернена безпосередньо до учня. З цією метою в підручниках для основної школи можна навіть звертатися на «ти», аби учень краще відчував діалогічну співпрацю з автором (авторським колективом) підручника<sup>21</sup>.

Автори одного з перших оригінальних українських підручників з історії стародавнього світу на теренах незалежної України, Олександра та Борис Шалагінови, переконані, що підручник з історії обов'язково повинен мати й виховний потенціал. Застосовуючи деякі принципові положення французької школи «Анналів», вони зробили спробу показати, як в ході складного історичного процесу у свідомості людства утверджувалися ідеали добра, милосердя, благодоства, краси<sup>22</sup>.

Отже, сучасний підручник з історії повинен будуватися на діалогічній формі викладу матеріалу авторами підручника з читачами, бути адаптованим до вікових особливостей учнів та їх пізнавальних можливостей. Відтак доцільно включати до складу авторських колективів підручників історії не лише академічних істориків, але й педагогів-практиків.

У більшості західноєвропейських країн за вибір підручника відповідають вчителі, міністерства освіти або самі школи. Так, у Німеччині, на основі висновків експертів, міністерство приймає рішення про дозвіл чи заборону використання навчального посібника в школах. Цікаво, що можливість застосування підручника при навчанні історії може бути з необмеженим терміном дії (іноді з умовою усунення недоліків у наступному виданні) або з обмеженим терміном дії з роз'ясненням, що питання про видачу дозволу може розглядатися лише після виправлення всіх недоліків<sup>23</sup>.

Захистом від неякісного підручника вважається професіоналізм учителя. В окремих випадках, коли з'ясовується, що він суперечить Декларації прав людини, національній конституції, законам країни, органи влади приймають відповідні міри<sup>24</sup>.

На відміну від країн Європи, у Російській Федерації домінує позитивістське розуміння завдань і змісту історичної освіти, у відповідності з якими головною їх метою вважається вивчення «перевіраних фактів, дійсної

історичної картини, всієї правди історії»<sup>25</sup>. Цьому сприяє те, що усі діючі підручники з історії Середньовіччя написані авторитетними фахівцями, вчителями-істориками, і кожний із них, залишаючись оригінальним творінням певного автора, робить свою корисну справу<sup>26</sup>. Але через це виникає проблема подачі матеріалу, оскільки довгі однорідні тексти параграфів погано сприймаються школярами<sup>27</sup>.

Методист О. Стрелова визначила, що для російської школи і шкільної історичної освіти недостатньо дослідженими та реалізованими є такі питання: основні функції підручника історії в умовах особистісного і ціннісноорієнтованого навчання, зміст «академічних» (науково-історичних) і педагогічних критеріїв розробки шкільного підручника історії, співвідношення в проектуванні концепції сучасної навчальної книги, варіативність шкільних підручників історії, варіанти методики роботи з підручником історії і наукові обґрунтування їх використання в різних педагогічних ситуаціях<sup>28</sup>.

Чимало російських авторів відзначають важливість застосування багатоперспективності при вивченні історії, а відтак якісний підручник з історії покликаний допомогти учням сформулювати багатомірне сприйняття сучасного світу; вміння жити в полікультурному, багатонаціональному суспільстві; демократичні цінності; досвід критичного мислення; повагу до історії, самобутності в культурному наслідуванні свого та інших народів<sup>29</sup>. Але дотепер цей підхід втілювався у незначній частині підручників з історії. Крім того, нарешті, декларується розвиток нових галузей в історичній науці, таких як історія навколишнього природного середовища, історія ландшафту, відкриття нових аспектів історії культури, історичної антропології тощо (всі вони можуть розкрити цікаві сторінки минулого). Однак на практиці ці досягнення залишаються на периферії історичної освіти, і те саме можна сказати про більшість спроб встановити різноманітні зв'язки між історією та іншими дисциплінами<sup>30</sup>. Хоча методисти особливу увагу звертають на стратегічно важливе значення міжпредметних зв'язків, які сприяли б формуванню цілісного погляду на оточуючий світ, з'ясуванню ролі і місця різних наук у загальному процесі пізнання<sup>31</sup>. А завдання певної навчальної дисципліни полягало б у наданні учням знань та формуванні вмінь, необхідних для вивчення інших предметів. Це сприяло б більш глибокому їх вивченню, а прикладом може служити використання в країнах Західної Європи методики опори на знання учнів історичної ситуації при вивченні літературних творів<sup>32</sup>. На нашу думку, досить ефективною є спроба включати систему міжпредметних зв'язків у підручники нового покоління з історії, оскільки це буде відповідати новій парадигмі – формування компетентнісної особистості.

Для покращення якості підручника, польська дослідниця Д. Конечка-Славінська пропонує модель тривимірного сприйняття підручника з історії. До її складових відноситься: по-перше, історична розповідь ніби «згори», спрямована на переконливі вчинки, завданням яких є виклик у читача віри

в очевидність і адекватність представленого авторського бачення подій. По-друге, підручник з історії є основним педагогічним засобом у шкільній освіті та має виконувати конкретні навчальні функції, спрямовані, передусім, на формування знань, умінь та настанов учнів, що надає йому переконливості. По-третє, зміни в підходах до учня, які відбуваються на програмному рівні, а також конкуренція на видавничому ринку, змусили авторів шкільних підручників вжити низку заходів задля доступності та привабливості розповіді, а відтак – завоювання потенційних читачів<sup>33</sup>.

Отже, на сучасному етапі розвитку історичної освіти шкільний підручник все ж залишається провідним засобом навчання, його переваги, пов'язані з такими характеристиками: він зручний, доступний по ціні; не залежить від місця і часу; не вимагає жодних технічних засобів і електроенергії; його можна використовувати вибірково чи повторно, передати іншій людині, а також комбінувати з іншими засобами навчання<sup>34</sup>.

### **Примітки:**

1. Пометун О. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії // Історія в школах України. – 2002. – № 6. – С. 13-17.
2. Пометун О., Гупан Н. Підручник як засіб виховання громадянина (З практики реалізації основних принципів створення, на прикладі підручника з новітньої історії України для 11 класу) // Історія в школах України. – 2005. – № 4. – С. 19-24.
3. Мисан В. Шкільний підручник як історичне джерело. (Чи потрібно здавати в макулатуру старі підручники з історії?) // Історія в школах України. – 2008. – № 1. – С. 24-29.
4. Мороз П., Мороз І. Функції сучасного шкільного підручника з історії // Історія в школі. – 2007. – № 2. – С. 14-20.
5. Баханов К. Модернізація українських підручників з історії на початку ХХІ століття // Історія в школах України. – 2007. – № 2. – С. 30-33.
6. Вяземский Е.Е. Проблемы школьного учебника: международный опыт // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 4. – С. 29-33.
7. Муценко Я. Шкільний підручник з історії: європейське бачення // Історія в школах України. – 2003. – № 6. – С. 39-43.
8. Конечка-Славінська Д. Підручник з історії у тривимірному розумінні // Історична освіта і сучасність. Як викладати історію школярам і студентам. – К.: К.І.С., 2007. – С. 397-405.
9. Лоу-Беер Э. Совет Европы и история в школе. – Страсбург, 1997. – С. 11.
10. Вяземский Е.Е. Актуальные проблемы школьного исторического образования на конференциях и семинарах совета Европы // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – № 9. – С. 76.
11. Майер Р. Роль учебников на уроках истории в современной Европе // Преподавание истории в школе. – 2000. – № 8. – С. 53.
12. Терно С. Підручник з історії сьогодні: стан і перспективи // Історія в школах України. – 2004. – № 1. – С. 6.
13. Муценко Я. Вказана праця. – С. 40.
14. Кегель І. Кілька думок щодо розробки підручників з історії // Історія в школах України. – 1999. – № 2. – С. 6.

15. Стрелова О.Ю. Европейские модели школьного учебника истории // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2002. — № 4. — С. 33.
16. Пометун О., Костюк І. Нова історія в нову добу // Історія в школах України. — 2002. — №1. — С. 52.
17. Вяземский Е.Е. Вказана праця. — С. 30-31.
18. Пометун О. Вказана праця. — С. 16.
19. Пометун О., Гупан Н. Вказана праця. — С. 20.
20. Студеникин М.Т. Некоторые итоги и перспективы реформы исторического образования // Преподавание истории в школе. — 2001. — №2. — С. 61.
21. Мороз П., Мороз І. Вказана праця. — С. 15.
22. Шалагінова О. Чому за нашим підручником хочеться навчатися? // Історія в школах України. — 2005. — № 2. — С. 19.
23. Муценко Я. Вказана праця. — С. 42.
24. Майер Р. Вказана праця. — С. 54.
25. Вяземский Е.Е. Вказана праця. — С. 32.
26. Подальк Н. Шкільний підручник з історії середніх віків: роздуми автора // Історія в школах України. — 2005. — № 2. — С. 24.
27. Ведюшкін В. Історія середніх віків у російських шкільних підручниках: учора, сьогодні і завтра // Історія в школах України. — 2005. — № 2. — С. 29.
28. Стрелова О.Ю. Вказана праця. — С. 36.
29. Вяземский Е.Е. Вказана праця. — С. 76.
30. Крїїнс Х., Томс Д., та ін. Європейські обрії історичної освіти // Сучасні підходи до історичної освіти / Уклад. І. Костюк, П. Кендзьор. — Львів: НВФ «Українські технології», 2004. — С. 12.
31. Защинська С. Міжпредметні зв'язки на уроках історії // Історія в школі. — 2001. — № 5. — С. 25.
32. Вільчковський Е., Пасічник В. Система підготовки вчителів історії у західноєвропейських вищих навчальних закладах // Історія в школі. — 2002. — № 2. — С. 12.
33. Конечка-Славінська Д. Вказана праця. — С. 405.
34. Майер Р. Вказана праця. — С. 53.

В статтю на основі аналізу науково-методического матеріала і сучасних досліджень робиться спроба розкрити дидактичні пошуки керівників України, Росії і Європи по удосконаленню шкільних підручників історії з метою створення підручника нового покоління.

**Ключевые слова:** шкільний підручник по історії, багатовидовість, міжпредметні зв'язки, особистісно-орієнтоване навчання.

*Отримано: 6.10.2008*

Петро Григорчук

**КОМАРНІЦЬКИЙ О.Б. ІСТОРІЯ УКРАЇНИ: МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО ТЕСТУВАННЯ. НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК. – КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ: ПП БУЙНИЦЬКИЙ О.А., 2007. – 456 с.**

У розбудові Української держави важливим завданням і складовою внутрішньої політики є формування національної свідомості й історичної пам'яті нашого народу. Впродовж 20-80-х рр. минулого століття в Україні під заборонаю об'єктивних досліджень перебувало багато сторінок вітчизняної історії. Лише зі здобуттям Україною державної незалежності відкрилися сприятливі можливості для розширення проблематики історичних досліджень, видання навчальної літератури. З'явилася низка підручників, посібників, довідників з історії України. Серед них – навчальний посібник кандидата історичних наук, доцента кафедри історії України О.Б. Комарницького «Історія України: матеріали для підготовки до тестування».

Власне сама структура посібника є класичною. Він складається зі вступу, 16 розділів, які містять 33 параграфи і охоплюють період від найдавніших часів і до кінця 2007 року. Оригінальними є композиція структурних частин посібника, виклад матеріалу. Кожний розділ містить примірні тестові завдання із незалежного зовнішнього стандартизованого сертифікаційного тестування. Звертає увагу формулювання деяких з них. Наприклад: «Чому англійський археолог Г. Чайлд назвав період неоліту «неолітичною революцією»?», «Чому сучасні історики литовське проникнення в українські землі називають «коксамитовим»?», «Коли і як почалася українська колонізація Подніпров'я і Запорозжжя? Що примушувало ватаги ухоронників, незважаючи на небезпеку з боку татар, йти в низов'я Дніпра і за пороги?», «Восени 1648 р. українські війська, розгромивши польську армію, успішно просуваються на захід, дійшли до Замостя і мали вільний шлях на Варшаву. Чому Б.Хмельницький пішов на перемир'я з Польщею і повернув своє військо назад в Україну?», «У листі до Олени Орлик король Франції Людовик XV писав: «Мадам, я втратив достойного шляхтича, Франція – сміливого і видатного генерала, ім'я якого залишається в славетних анналах армії. Пан граф Орлик помер, як слід помирати людині його роду й гідності». Про кого писав король Франції? Що ви знаєте про цю людину?», «Чому держав-

ність Карпатської України Гітлер назвав «нежиттездатною?») і т.д. До кожного з цих завдань подано стислі, у доступній формі, відповіді.

Позитивною рисою посібника є його об'єктивність, відсутність одностороннього підходу до оцінок тих чи інших явищ, котрі знайшли відображення в історичному процесі. Відмовившись від докладного історіографічного та джерелознавчого аналізу, автор зосередився на максимально стислому викладенні великого за обсягом фактичного матеріалу. Рецензований посібник вміщує дані про протодержавні й державні утворення на теренах України, головні події української політичної та соціально-економічної історії, різноманітні суспільно-політичні течії, національно-визвольний рух, політичні партії, громадські, культурні об'єднання, події воєнної історії всіх часів, зовнішню політику України, українську культуру.

Цінність видання ще й у тому, що після кожного розділу наведені лаконічні і, одночасно, змістовні біографічні довідки про визначних політичних і громадських діячів, представників українського національно-визвольного руху, яких тоталітарна система зарахувала до «ворогів народу», подано стислий огляд творчого доробку вчених, письменників, митців. Посібник містить також пояснення найживіших історичних термінів і понять, перелік найважливіших подій. Вищезазначене свідчить про універсальність видання. Воно може прислужитися не лише абітурієнтам та старшокласникам, але й студентам неісторичних факультетів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації при підготовці до семінарських занять, модульних контрольних робіт, до іспиту з історії України.

Ми солідарні з автором у тому, що даний посібник буде корисним у вивченні та осмисленні складного, насиченого подіями, але цікавого і повчального історичного минулого нашої держави.

**ПЕРЕЛІК ПІДРУЧНИКІВ, ПОСІБНИКІВ ТА ІНШИХ ВИДАНЬ  
З ПРОБЛЕМ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ, ВИДАНИХ НАУКОВО-  
ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ ІСТОРИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ  
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА З 1991 ПО 2008 РР.**

**ПІДРУЧНИКИ ТА НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ**

**1992**

Завальнюк О.М. Хлібозаготівлі і голод 1932-1933 рр. на Хмельниччині: Матеріали на допомогу вчителям історії. – Кам'янець-Подільський, 1992. – 20 с.

**1993**

Винокур І.С., Трубочанінов С.В. Історія Поділля та Південно-Східної Волині. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 1993. – 112 с.

Завальнюк О.М. Україна напередодні і в перші дні війни з гітлерівською Німеччиною: Матеріали на допомогу студентам історичного факультету. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут, історичний факультет, 1993. – 21 с.

Завальнюк О.М. Бойові дії на Південно-Західному і Південному фронтах (липень 1941 – липень 1942 рр.): Матеріали на допомогу студентам історичного факультету. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут, історичний факультет, 1993. – 24 с.

**1994**

Винокур І.С., Телегін Д.Я. Археологія України. Навчальний підручник для студентів вузів. – К.–Тернопіль: Навчальна книга – БОГДАН, 1994. – 318 с.

Трубочанінов С.В. Історія Поділля та Південно-Східної Волині. Книга 2. – Кам'янець-Подільський: Центр Поділлєзнавства, 1994. – 80 с.

**1995**

Винокур І.С., Трубочанінов С.В. Історія України. Ч.1. Пробний навчальний посібник для студентів усіх спеціальностей. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 1995. – 48 с.

Газін В.П. Новітня історія країн Європи та Америки (1945–1994 рр.): Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут, науково-видавничий відділ, 1995. – 320 с.

Мельник Е.М., Трубочанінов С.В., Федьков О.М. Історія України: в 3-х частинах. — Ч.2. — Кам'янець-Подільський: Центр Поділлєзнавства, 1995. — 60 с.

Петров М.Б. Вірмени на Поділлі. Методична розробка для вчителів історії та студентів. — Кам'янець-Подільський, 1995. — 40 с.

Смолій В.А., Степанков В.С. У боротьбі за створення незалежної держави // Історія України: нове бачення: У 2 т. / О.І. Гуржій., Я.Д. Ісаєвич та інші / Під заг. ред. академіка НАН України В.А. Смолія. — К.: Україна, 1995. — Т.1. — С. 152-218.

## 1996

Винокур І.С., Трубочанінов С.В. Давня і середньовічна історія України. Навчальний посібник. — К.: Глобус, 1996. — 224 с.

Завальнюк О.М. Україна в роки Другої світової війни: Навчально-методичний посібник. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут, 1996. — 124 с.

Завальнюк О.М., Філінюк А.Г., Мельник Е.М. Українська національно-демократична революція. Відновлення державності українського народу: Методична розробка. — Кам'янець-Подільський: Кам.-Под. держ пед ін-т., істор. ф-т, 1996. — 64 с.

Мельник Е.М., Суrowsий А.Ф., Трубочанінов С.В. Історія України: в 3-х частинах. — Ч.3. — Кам'янець-Подільський: Центр Поділлєзнавства, 1996. — 112 с.

Мельник Е.М. Українська національно-демократична революція 1917-1920 рр.: Методичні рекомендації. — Кам'янець-Подільський, 1996. — 104 с.

Реснт О.П. Типова програма кандидатського іспиту зі спеціальності 07.00.01 — історія України. — К.: Вид-во фірми "Світ", 1996. — 24 с.

Трубочанінов С.В. Історична географія України скіфо-сарматського часу: Методична розробка на допомогу студентам. — Кам'янець-Подільський, 1996. — 124 с.; іл.

Трубочанінов С.В. Історична географія України періоду Київської Русі: Методична розробка на допомогу студентам. — Кам'янець-Подільський, 1996. — 108 с.

## 1997

Винокур І.С., Трубочанінов С.В. Історія України. Навчальний посібник для 6-7 класів. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 1997. — 176 с.

Винокур І.С., Телегін Д.Я., Титова О.М. та ін. Археологія доби українського козацтва XVI-XVIII ст.: Навчальний посібник. — К.: ІЗМН, 1997. — 336 с.

Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи і Америки (1918-1945 рр.): Навчальний посібник. — Кам'янець-Подільський: Інформаційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного педуніверситету, 1997. — 388 с.



Кушнір Б.М. Невторованими стежками. – Кам'янець-Подільський: Інформаційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного педуніверситету, 1997. – 192 с.

Смолій В.А., Степанков В.С. Українське національне відродження: Створення козацької держави // Історія України: Навчальний посібник / В.Ф. Верстюк, О.В. Гаврань, О.І. Гуржій та ін.; Під ред. В.А. Смолія. – К.: Видавничий Дім «Альтернативи», 1997. – С.77-113.

Рибак І.В. Історія рідного краю ХХ століття: Навчальний посібник для учнів Х-ХІ класів. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1997. – 44 с.

Філіпюк А.Г. Українська національно-демократична революція 1917-1920 років: Методичні рекомендації. – Кам'янець-Подільський, 1997. – 64 с.

### **1998**

Винокур І.С., Трубочанінов С.В. Історія України. Навчальний посібник для 7 класу середніх загальноосвітніх шкіл. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 1998. – 89 с.

Рибак І.В. Історія радянського суспільства: зародження та утвердження (1917-1941 рр.): Навчальний посібник для студентів історичних факультетів. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. – 140 с.

Рибак І.В. Історія радянського суспільства: випробування, криза, загибель (1941-1991 рр.): Навчальний посібник для студентів історичних факультетів. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. – 148 с.

Трубочанінов С.В. та ін. Історія України. Навчальний посібник для 7 класу. – Кам'янець-Подільський, 1998.

Трубочанінов С.В. та ін. Всесвітня історія. Кінець XV-XVIII ст.: Пробний навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський, 1998. – 94 с.

### **1999**

Завальнюк О.М. Україна в роки Другої світової війни: Навчальний посібник. Вид 2-е, доопр. і доп. – Кам'янець-Подільський, 1999. – 140 с.

### **2000**

Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи і Америки (1945-2000 рр.): Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2000. – 476 с.

Смолій В.А., Степанков В.С. Історія України. Давні часи та середньовіччя: Пробний підручник для 7 класу. – К.: Освіта, 2000. – 270 с.

Смолій В.А., Степанков В.С. Національна революція. Створення козацької держави // Історія України: Навчальний посібник / В.Ф. Верстюк, О.В. Гаврань, О.І. Гуржій та ін.; Під ред. В.А. Смолія. Видання 2-е, доповнене й перероблене. – К.: Видавничий Дім «Альтернативи», 2000. – С.88-128.

Рибак І.В. Практикум з історії радянського суспільства: Навчальний посібник для семінарських і практичних занять. Ч. I. – Кам'янець-Подільський, 2000. – 92 с.

Рибак І.В. Практикум з історії радянського суспільства: Навчальний посібник для семінарських і практичних занять. Ч. II. — Кам'янець-Подільський, 2000. — 94 с.

Реснт О.П., Дрібниця В.О. Історія України: Навчальний посібник для 9-го кл. — К.: Фаренгейт, 2000. — 206 с.

Реснт О.П. Нариси з історії української революції // Історія України. — 2000. — № 29. — серпень. — 80 с.

Трубчанинов С.В. Історія України та всесвітня історія XX століття. — К.: Актуальна освіта, 2000. — 88 с.

Трубчанинов С.В. Експериментальний підручник для 7 класу. — Кам'янець-Подільський, 2000. — 64 с.

Хоптяр Ю.А. Основи конституційного права України (Курс лекцій). — Коломия: Видавничо-поліграфічне товариство «Вік»; Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2000. — 160 с.

## **2001**

Гуцал А.Ф. Давні міри, письмо та календар. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2001. — 168 с.

Завальнюк О.М., Телячий Ю.В. Будівництво української загальноосвітньої школи в роки національно-демократичної революції (1917-1920): Історичний нарис. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2001. — 212 с.

Козак І.Й. Основи української філософії. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2001. — 224 с.

Реснт О., Малій О. Історія України. Новітня історія: Навчальний посібник для 10 класу. — К.: Фаренгейт, 2001. — 296 с.

## **2002**

Кукурудзяк М.Г. Історіографія історії нового і новітнього часу країн Європи і Америки / Конспект лекцій. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2002. — 136 с.

Рибак І.В. Хмельниччина від найдавнішого часу до сьогодні. Навчальний посібник для студентів неісторичних спеціальностей. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. — 157 с.

Рибак І.В. Новітня історія рідного краю: Навчальний посібник для учнів Х-ХІІ класів загальноосвітніх шкіл. — Кам'янець-Подільський, 2002. — 84 с.

Смолій В.А., Степанков В.С. Національна революція. Створення козацької держави // Історія України: Навчальний посібник / В.Ф. Верстюк, О.В. Гаврань, О.І. Гуржій та ін.; Під ред. В.А. Смолія. Видання 3-є, доповнене й перероблене. — К: Видавничий Дім «Альтернативи», 2000. — С.88-128.

Степанков В.С. Написання і захист дипломної роботи: Методичні поради. — Кам'янець-Подільський, 2002. — 39 с.

Турівний В.П. Сучасне українське державотворення: національно-політична суть, етнопедагогічний аспект. — Кам'янець-Подільський, 2002. — 208 с.

Федьков О.М. Українська історіографія: Методичні рекомендації. – Кам'янець-Подільський: Інформаційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету, 2002. – 34 с.

Хоптяр Ю.А. Основи права (курс лекцій). – Кам'янець-Подільський: «МЕДОБОРИ» (ПП Мошак М.І.), 2002. – 284 с.

## **2003**

Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи і Америки. 1918-1945 рр.: Підручник. Видання друге, доповнене і перероблене. – К.: Видавничий дім «Слово», 2003. – 471 с.

Лозовий В.С. Поділля в період гетьманату (1918 р.): Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: “МЕДОБОРИ” (ПП Мошак М.І.), 2003. – 36 с.

Рибак І.В. Історія України: Навчальний посібник-коментар. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2003. – 144 с.

Рибак І.В. Хмельниччина в шкільному курсі історії: Навчальний посібник для учнів X-XI класів. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. – 88 с.

Трубчанінов С.В. Історична географія України: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2003. – 168 с.

Федьков О.М., Дубінський В.А. Програма та методичні поради з педагогічної практики студентам IV-V курсів історичного факультету (денна форма навчання). – Кам'янець-Подільський, 2003. – 54 с.

## **2004**

Газін В.В. Всесвітня історія XX ст.: Навчальний посібник для старшокласників та абітурієнтів. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2004. – 156 с.

Газін В.В. Історія України середини XVI – XVIII ст.: Навчально-методичний посібник для студентів історичних факультетів. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2004. – 132 с.

Газін В.П., Копилов С.А. Новітня історія країн Європи та Америки (1945-2002 рр.). – К.: Либідь, 2004. – 624 с.

Завальнюк О.М., Рибак І.В. Новітня аграрна історія України: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 288 с.

Лозовий В.С. Аграрна політика Директорії УНР і її реалізація на Поділлі (1919 р.): Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський, 2004. – 40 с.

Рибак І.В. Матвєєв А.Ю. Історія України: Навчальний посібник-коментар. Видання друге, доповнене. – Хмельницький: ТОВ НВП «ЄВРІКА», 2004. – 200 с.

Рибак І.В. Історія рідного краю від найдавніших часів до новітньої доби: Навчальний посібник для учнів 7-8-9 класів. – Кам'янець-Подільський, 2004. – 122 с.

Рибак І.В. Історія рідного краю новітньої доби: Навчальний посібник для учнів 10-11 класів. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 118 с.

Ресент О.П., Морозов А.Г. та ін. Українська революція: Навчальний посібник. — Вінниця: Вид-во “Фоліант”, 2004. — 432 с.

Ресент О.П. та ін. Українська революція: Хрестоматія. — Вінниця: Вид-во “Фоліант”, 2004. — 176 с.

Рокачук В.Н., Плахтій М.П. Логіка. Навчально-методичний посібник для практичних робіт. — Кам’янець-Подільський, 2004. — 64 с.

Федьков О.М., Дубінський В.А. Викладання історії в загальноосвітній школі: Методичні поради з педагогічної практики студентам IV-V курсів історичного факультету (заочна форма навчання). — Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. — 46 с.

Філінюк А.Г., Заторжинська В.М. За покликом серця: Нарис життя й науково-краєзнавчої діяльності В.С. Прокопчука. — Кам’янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. — 292 с.

## 2005

Дубінський В.А. Методика викладання історії в школі: Навчально-методичний посібник для організації самостійної роботи студентів історичного факультету. — Кам’янець-Подільський, 2005. — 82 с.

Завальнюк О.М. Українська еліта і творення національної університетської освіти: фундатори і будівничі (1918-1920 рр.). — Кам’янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2005. — 496 с.

Завальнюк О.М., Комарніцький О.Б., Олійник Ю.В. Хмельниччина у 1941-1944 рр.: хроніка війни. — Кам’янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2005. — 140 с.

Олійник С.В. Музика в засвоєнні знань учнів з історії: Методичні поради. — Кам’янець-Подільський: К-ПДУ, редакційно-видавничий відділ, 2005. — 22 с.

Рибак І.В., Матвеев А.Ю. Історія України у проблемному викладі, в особах, термінах, назвах і поняттях: Навчальний посібник-коментар. — К.: Центр навчальної літератури, 2005. — 200 с.

Степанков В.С. Магістерська робота: Методичні поради. — Кам’янець-Подільський, 2005. — 45 с.

Степанков В.С. Написання і захист бакалаврської роботи: Методичні поради. — Кам’янець-Подільський, 2005. — 42 с.

Трубчанинов С.В. Історична географія України: Курс лекцій. — Кам’янець-Подільський: Оіум, 2005. — 192 с.

Філінюк А.Г. Нормативно-правове забезпечення управлінської діяльності у вищому навчальному закладі: Навчальний посібник для слухачів магістратури вищих навчальних закладів IV рівня акредитації. — Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2005. — 306 с.

Хоптяр Ю.А. Етнологія. — Кам’янець-Подільський: ПП Мошак М.І, 2005. — 144 с.

**2006**

Городецький О.О., Ігнат'єва Т.В., Найчук А.В. Програма та методичні поради з інформаційно-аналітичної практики студентам III курсу історичного факультету (спеціальність 6.040300 «Політологія»). – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2006. – 26 с.

Гуцал А.Ф. Давні календарі, міри, монети та письмо. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. – 208 с.

Ігнат'єва Т.В. Політична глобалізація: Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2006. – 50 с.

Комарніцький О.Б. Джерелознавство історії України. Навчально-методичний посібник для студентів історичних факультетів. – Кам'янець-Подільський: ПП Заріцький, 2006. – 172 с.

Комарніцький О.Б. З любов'ю до України, з повагою до людей... До 30-річчя науково-педагогічної діяльності О.М.Завальнюка. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2006. – 212 с.

Копилов А.О., Юга О.А. Генеологія: Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський, 2006. – 50 с.

Малий В.В. Історія народів Росії (1861 р. – початок XX ст.): Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. – 464 с.

Найчук А.В., Вонсович Г.Б. Програма та методичні поради з політологічної практики студентам II курсу історичного факультету (спеціальність 6.040300 «Політологія»). – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільська міська друкарня, 2006. – 60 с.

Олійник С.В., Трубочанінов С.В. Україна в період між двома світовими війнами: Конспект лекцій. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. – 192 с.

Олійник С.В. Архівознавство України: Методичні рекомендації для студентів історичного факультету. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2006. – 36 с.

Прокопчук В.С. Учнівська науково-дослідницька робота: написання і захист (методичні рекомендації). – Хмельницький: Друк ПП Мельник А.А., 2006. – 47 с.

Рибак І.В. Історія народів Росії нової доби (початок XIX-XX ст.). – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2006. – 215 с.

Рибак І.В. Новітня історія Росії радянської доби (1917-1991 рр.). – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2006. – 288 с.

Рокачук В.Н. Історія розвитку філософської думки з найдавніших часів і до наших днів. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2006. – 296 с.

Степанков В.С., Дубінський В.А. Новітня історія країн Азії та Африки: Методичні рекомендації до вивчення курсу. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2006. – 81 с.

Степанков В.С., Дубінський В.А. Нова історія країн Азії та Африки: Навчально-методичний посібник для студентів історичного факультету заочної форми навчання. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2006. — 86 с.

Хоптяр Ю.А. Історія Росії (XVIII ст.). — Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М.І., 2006. — 256 с.

Філінюк А.Г. Методика наукової роботи з історії: Навчальний посібник для магістрантів історичних факультетів. — Кам'янець-Подільський, 2006. — 112 с.

Філінюк А.Г. Наукова робота студента: Методичні рекомендації з написання наукової роботи для студентів і магістрантів усіх спеціальностей та форм навчання. — Кам'янець-Подільський, 2006. — 68 с.

Якубовський В.І. Музеєзнавство: Навчальний посібник-практикум. — Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М.І., 2006. — 272 с.

## 2007

Білецька Т.В. Політична конфліктологія: Навчально-методичний посібник (Рекомендовано МОН України) / Т.В. Білецька — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2007. — 80 с.

Вонсович С.Г. Політичний аналіз і прогноз: Навчально-методичний посібник / С.Г. Вонсович — Кам'янець-Подільський, 2007. — 68 с.

Газін В.В. Історія України від найдавніших часів до XX століття / В.В. Газін, А.В. Пристай — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. — 264 с.

Газін В.В., Пристай А.В. Історія України XX — початку XXI століття. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. — 176 с.

Городецький О.О. Програма та методичні поради з педагогічної практики студентам IV курсу історичного факультету (Спеціальність 6.040300 “Політологія”) / О.О. Городецький, Т.В. Ігнатєва, А.В. Найчук, Т.В. Буткевич, Е.І. Федорчук — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільська міська друкарня, 2007. — 61 с.

Городецький О.О. Політологія: Навчальний посібник (Рекомендовано МОН України) / О.О. Городецький, В.В. Нечитайло, В.В. Кобильник. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2007. — 159 с.

Городецький О.О. Політологія. Хрестоматійне видання: Навчальний посібник (Рекомендовано МОН України) / О.О. Городецький, В.В. Нечитайло, В.В. Кобильник — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет: редакційно-видавничий відділ, 2007. — 366 с.

Завальнюк О.М. Наукова звитяга у щоденному вимірі. До 60-річчя від дня народження та 40-річчя науково-педагогічної діяльності доктора історичних наук, професора, академіка Валерія Степановича Степанкова / Упоряд. і автор вст. ст. О.М. Завальнюк. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. — 256 с.

Логвина В.Л. Політологія: Навчальний посібник / В.Л. Логвина. — К.: Центр видавничої літератури, 2007. — 304 с.

Опря А.В. Християнська церква і сучасні політичні процеси: Навчально-методичний посібник для магістрантів історичного факультету / А.В. Опря. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. – 78 с.

Рибак І.В. Наш край в історії України. Навчальний посібник для учнів загальноосвітніх шкіл / І.В. Рибак. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2007. – 260 с.

Копилов С.А. Державна агестація з історії: Навчально-методичний посібник для студентів V курсу історичного факультету (спеціальностей 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Історія», 7.030301 «Історія») / А.С. Копилов, В.С. Степанков, В.А. Дубінський. – Кам'янець-Подільський, 2007. – 206 с.

Копилов С.А. Джерелознавство нової і новітньої історії країн Європи і Америки: Навчально-методичний посібник / А.С. Копилов. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2007. – 47 с.

Комарницький О.Б. Історія України: матеріали для підготовки до тестування. Навчальний посібник / О.Б. Комарницький. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2007. – 456 с.

На допомогу першокурснику: Довідник для студентів історичного факультету / Упоряд.: В.А. Дубінський, С.Г. Вонсович. За ред. С.А. Копилова. – Кам'янець-Подільський, 2007. – 70 с.

Смолий В.А. Історія України. Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України / В.А. Смолий, В.С. Степанков. – К.: Генеза, 2007. – 224 с.

Смолий В.А. История Украины. Учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений. Рекомендовано Министерством образования и науки Украины / В.А. Смолий, В.С. Степанков. – К.: Генеза, 2007. – 224 с.

Степанков В.С. Проблеми Української революції XVII ст. (1648-1676 рр.): Методичні поради для магістрантів історичного факультету / В.С. Степанков. – Кам'янець-Подільський: Редакційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного університету, 2007. – 53 с.

Степанков В.С. Українська держава в середині XVII століття: проблеми становлення, боротьби за незалежність і впливу геополітичного фактору (1648-1657 рр.): Методичні поради для студентів історичного факультету / В.С. Степанков. – Кам'янець-Подільський, 2007. – 41 с.

Степанков В.С. Нова історія країн Азії та Африки: Навчально-методичний посібник для студентів історичного факультету / В.С. Степанков, І.А. Опря, В.А. Дубінський – Кам'янець-Подільський: Редакційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного університету, 2007. – 163 с.

Філінюк А.Г. Наукова робота студента. Методичні рекомендації для студентів і магістрантів усіх спеціальностей і форм навчання / А.Г. Філінюк, А.М. Трембіцький. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. – 75 с.

Філінюк А.Г. Історія України. Кінець XVIII – перша половина XIX століття: Навчальний посібник для студентів історичних факультетів

вищих навчальних закладів / А.Г.Філінюк. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. — 296 с.

Федьков О.М. Українська історіографія. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. — 42 с.

Федьков О.М. Програма та методичні рекомендації з педагогічної (фахової) практики студентами третього курсу історичного факультету / О.М. Федьков, В.А. Дубінський. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. — 38 с.

## 2008

Боровець І.І. Нова історія країн Європи і Америки (1870-1918 рр.): Методичні рекомендації до семінарських занять для студентів IV курсу / І.І.Боровець; Кам'янець-Подільський педагогічний університет. — Кам'янець-Подільський, 2008. — 68 с.

Вонсович Г.Б. Програма та методичні поради з виробничої практики студентів V курсу історичного факультету (спеціальність 7.040301 “Політологія”) / Г.Б. Вонсович, В.А. Найчук, В.С. Клименко. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. — 74 с.

Газін В.П. Новітня історія країн Європи і Америки. 1918-1945 рр.: Підручник. Видання друге, доповнене і перероблене / В.П. Газін, С.А. Копилов. — К.: Видавничий дім «Слово», 2008. — 472 с.

Кобильник В.В. Теоретичні та методологічні проблеми політологічних досліджень: Навчально-методичний посібник / В.В.Кобильник. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільська міська друкарня, 2008. — 96 с.

Малий В.В. Історія народів Росії XIX століття (до 1861 року): Навчальний посібник / В.В.Малий. — Кам'янець-Подільський: Оіом, 2008. — 384 с.

Найчук А.В. Політологічна теорія держави: Навчально-методичний посібник / А.В.Найчук. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. — 91 с.

Найчук А.В. Філософсько-педагогічна думка України: динаміка у цивілізаційному вимірі: Монографія / А.В.Найчук. — К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. — 209 с.

Сидорук С.А. Наддніпрянська Україна в системі міжнародних відносин наприкінці XVIII – в 40-х рр. XIX ст. (методичні рекомендації) / С.А.Сидорук. — Кам'янець-Подільський: К-ПНУ ім. Івана Огієнка, 2008. — 19 с.

Степанков В.С. Новітня історія країн Азії та Африки: Навчально-методичний посібник для студентів історичного факультету заочної форми навчання / В.С.Степанков, В.А.Дубінський – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. — 128 с.

Хоптяр Ю.А. Історична термінологія: Навчальний посібник / Ю.А. Хоптяр. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. — 448 с.



Якубовський В.І. Археологія: навчально-методичний посібник (за кредитно-модульною системою) / В.І. Якубовський – Кам'янець-Подільський: ПП “Мошак М.І.”, 2008. – 96 с.

## **ЗБІРНИКИ**

Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи: Науковий збірник. – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2002. – 424 с.

Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – 208 с.

Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти: Збірник наукових праць за підсумками науково-практичної конференції (4-5 грудня 2003 р.). – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 186 с.

Педагогічне Поділля: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. – Вип. IV, Т. 2. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2005. – 312 с.

Матеріали XII Подільської історико-краєзнавчої конференції / Ред. кол.: О.М. Завальнюк (співголова), В.І. Войтенко, Л.В. Баженов (відповід. редактор) та ін. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. – Т. 2. – 512 с.

Сучасні освітні технології навчання у Вищій школі: теорія і практика: Науковий збірник. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2008. – 380 с.

## **СТАТТІ**

### **2002**

Баженов Л.В. Стан і проблеми створення та видання навчальних посібників з регіональної історії України для вузів і шкіл України // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи: Науковий збірник. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – С. 37-43.

Винокур І.С. Археологія у вивченні історії краю // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи: Науковий збірник. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – С. 64-72.

Газін В.В., Дубінський В.А. Краєзнавчий факультатив: ефективні прийоми роботи // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи: Науковий збірник. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – С. 142-148.

Ганаба С.О. Методи використання структурно-логічних схем на уроках історії // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2002. – Т. 2. – С. 253-258.

Дубінський В.А. Творчий успіх вчителя з Кам'янця-Подільського // Освіта, наука і культура на Поділлі: Збірник наукових праць. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2002. — Т. 2. — С. 261-265.

Карбан Т.В. Використання ігор під час вивчення історії рідного краю // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи: Науковий збірник. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. — С. 124-128.

Прокопчук В.С. Краєзнавство в закладах Дунаєвського району на Хмельниччині // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи: Науковий збірник. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. — С. 60-64.

Рибак І.В. Подвижники шкільного краєзнавства на Поділлі (Борис Михайлович Кушнір) // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи: Науковий збірник. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. — С. 359-363.

Філінюк А.Г. Вивчення історії Поділля кінця XVIII – початку XIX століття в контексті історичного краєзнавства // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи: Науковий збірник. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. — С. 116-124.

Шевченко Т.Б. Творча діяльність учнів на уроках історії і правознавства // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2002. — Т. 2. — С. 258-261.

## **2003**

Степанков В.С., Дубінський В.А. Інтерактивні методи навчання у викладанні суспільно-гуманітарних дисциплін (з досвіду роботи викладачів історичного факультету Кам'янець-Подільського державного університету) // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: Збірник наукових праць. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. — С. 34-42.

## **2004**

Газін В., Дубінський В. Нові підходи до формування вузівського навчального курсу історичного краєзнавства // Хмельниччина: Дивокрай. Науково-краєзнавче видання. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2004. — № 1-2. — С. 66-71.

Ганаба С.О. Технологія уроку історії (з практики викладання спецсемінару на історичному факультеті Кам'янець-Подільського державного університету) // Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти: Збірник наукових праць за підсумками науково-практичної конференції (4-5 грудня 2003 р.). — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. — С. 39-40.

Завальнюк О.М., Петров М.Б., Філінюк А.Г. Формування історичного мислення у студентів історичних факультетів університетів // Актуальні

проблеми трансформації соціогуманітарної освіти: Збірник наукових праць за підсумками науково-практичної конференції (4-5 грудня 2003 р.). – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – С. 112-117.

Степанков В.С., Дубінський В.А. Сучасні педагогічні технології у викладанні історії (з досвіду підготовки вчителів на історичному факультеті Кам'янець-Подільського державного університету) // Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти: Збірник наукових праць за підсумками науково-практичної конференції (4-5 грудня 2003 р.). – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – С. 22-24.

## 2006

Газін В., Дубінський В. Особливості використання історико-краєзнавчого матеріалу при викладанні вітчизняної історії в школі // Хмельниччина: Дивокрай. Науково-краєзнавче видання. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. – № 1-2. – С. 63-68.

Комарницький О.Б. “Кам'янецька хроніка” у джерелознавстві історії України на історичному факультеті класичного університету // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. – Т. 8: Матеріали четвертого круглого столу “Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі”. – С. 436-444.

Макарова Л.В. Вивчення мемуарів у курсі джерелознавства всесвітньої історії на історичному факультеті // Освіта, наука і культура на Поділлі: Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. – Т. 8: Матеріали четвертого круглого столу “Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі”. – С. 445-450.

Макарова Л. Використання історико-краєзнавчого матеріалу Поділля при викладанні всесвітньої історії в школі // Хмельниччина: Дивокрай. Науково-краєзнавче видання. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. – № 1-2. – С. 74-76.

Рибак І. Екскурсійні туристичні маршрути школярів Хмельниччини: “Люби і знай свій рідний край” // Хмельниччина: Дивокрай. Науково-краєзнавче видання. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. – № 1-2. – С. 68-72.

## 2007

Баженов Л.В. Центр дослідження історії Поділля і впровадження краєзнавства в систему освіти Хмельниччини // Матеріали XII Подільської історико-краєзнавчої конференції / Ред. кол.: О.М. Завальнюк (співголова), В.І. Войтенко, Л.В. Баженов (відповід. редактор) та ін. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. – Т. 2. – С. 319-323.

Дубінський В.А. Викладач і методист // Наукова звитяга у щоденному вимірі. До 60-річчя від дня народження та 40-річчя науково-педагогічної діяльності доктора історичних наук, професора, академіка Валерія Степа-

новича Степанкова / Укл. О.М. Завальнюк. — Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. — С. 234-239.

Дубінський В.А., Мельник О.А. Етнологічний компонент при викладанні регіональної історії в школі // Матеріали XII Подільської історико-красназничої конференції / Ред. кол.: О.М. Завальнюк (співголова), В.І. Войтенко, Л.В. Баженов (відповід. редактор) та ін. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. — Т. 2. — С. 437-445.

Копилов С.А., Дубінський В.А. Практична підготовка студентів-істориків до інноваційної діяльності (з досвіду роботи історичного факультету Кам'янець-Подільського державного університету) // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. — Т. 10: Матеріали п'ятого круглого столу “Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі”. — С. 494-507.

Макарова Л.В. З досвіду вивчення художньої літератури в курсі джерелознавства всесвітньої історії // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. — Т. 9: Матеріали п'ятого круглого столу “Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі”. — С. 494-500.

Прокопчук В.С. Історична бібліографія: шлях до вузовської аудиторії // Освіта, наука і культура на Поділлі: Збірник наукових праць. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. — Т. 9: Матеріали п'ятого круглого столу “Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі”. — С. 472-484.

Трубчанінов С.В. Вивчення методів наукового картографування історичного минулого (на прикладі карт “Геродотової Скіфії”) // Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. — Т. 10: Матеріали п'ятого круглого столу “Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі”. — С. 507-510.

Трубчанінов С.В. Проблеми використання історичної географії на історичних факультетах // Освіта, наука і культура на Поділлі: Збірник наукових праць. — Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. — Т. 9: Матеріали п'ятого круглого столу “Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі”. — С. 500-503.

## 2008

Газін В.В., Дубінський В.А. “Голодомор 1932-1933 рр. в Україні” у практиці навчання історії в школі: загально-методичний аспект // Геноцид: Голодомор 1932-1933 років на Хмельниччині: причини, жертви, наслідки (до 75-річчя Голодомору 1932-1933 рр. на Україні). — Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. — С. 199-208.

Козак І.Й. Викладання філософії та спеціальність // Сучасні освітні технології навчання у вищій школі: теорія і практика: Науковий збірник. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. — С. 5-10.

Плахтій М.П. Використання інтерактивних методів навчання на практичних заняттях з логіки // Сучасні освітні технології навчання у вищій

школі: теорія і практика: Науковий збірник. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. – С. 10-13.

Тимофійшина Л.І. Деякі аспекти використання філософських дисциплін у вищій школі // Сучасні освітні технології навчання у вищій школі: теорія і практика: Науковий збірник. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. – С. 13-19.

## **РЕЦЕНЗІЇ**

Комарніцький О.Б. Хмельниччина: Дивокрай: Науково-краєзнавче видання / Редкол.: О. Завальнюк (гол. ред.), Л. Баженов, Ю. Блажевич, І. Винокур та ін. – Кам'янець-Подільський, 2005. – № 1-2. – 104 с.

Копилов С.А., Рибак І.В. Історія рідного краю від найдавніших часів до новітньої доби: Навчальний посібник для учнів 7-8-9-х класів. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 124 с. Рибак І.В. Історія рідного краю новітньої доби: Навчальний посібник для учнів 10-11 класів. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 120 с. // Хмельниччина: Дивокрай. Науково-краєзнавче видання. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2004. – № 1-2. – С. 106.

## **ПЕРІОДИЧНІ ВИДАННЯ**

Історія в середніх і вищих навчальних закладах України. – 2005. – № 1. – січень. – 65 с.

Історія в середніх і вищих навчальних закладах України. – 2005. – № 2. – лютий. – 57 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Тетяна Білецька** – старший викладач кафедри політології і соціології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Іван Боровець** – старший викладач кафедри всесвітньої історії Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Володимир Верстюк** – магістр історії, аспірант кафедри всесвітньої історії Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Світлана Ганаба** – аспірантка Інституту вищої освіти АПН України (м. Київ).

**Максим Гон** – доктор політичних наук, виконуючий обов’язки професора кафедри всесвітньої історії Рівненського державного гуманітарного університету.

**Петро Григорчук** – кандидат історичних наук, професор, завідувач кафедри історії слов’янських народів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Ірина Дробна** – магістр історії, аспірант кафедри всесвітньої історії Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Володимир Дубінський** – старший викладач кафедри всесвітньої історії Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Сергій Копилов** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії, декан історичного факультету Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Вікторія Курдибайло** – заступник декана історико-філологічного факультету “Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені С. Дем’янчука” (м. Рівне).

**Ігор Люлька** – методист кабінету суспільних предметів Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, старший викладач кафедри методики і змісту загальної середньої освіти.

**Віктор Мисан** – кандидат педагогічних наук, Заслужений вчитель України, доцент, завідувач кафедри всесвітньої історії та методики викладання суспільних дисциплін «Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені С. Дем’янчука» (м. Рівне).

**Юрій Мицик** – доктор історичних наук, професор кафедри історії національного університету “Києво-Могилянська академія” (м. Київ).

**Віталій Нечитайло** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри політології і соціології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Володимир Присакар** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Іван Рибак** – кандидат історичних наук, професор, завідувач кафедри історії народів Росії та спеціальних історичних дисциплін Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Сергій Троян** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри міжнародних відносин і країнознавства Рівненського інституту слов’янознавства Київського славістичного університету.

**Юрій Хоптяр** – кандидат історичних наук, професор кафедри історії народів Росії та спеціальних історичних дисциплін Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Олександр Юга** – викладач кафедри всесвітньої історії Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

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

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

# **ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ**

**Збірник наукових праць**

**ВИПУСК 1**

---

---

Підписано до друку 2.04.2009 р. Формат 60x84/16.  
Гарнітура «Таймс». Папір офсетний. Друк різнографічний.  
Обл.-вид. арк. 11,4. Умовн. друк. арк. 9,8.  
Тираж 100. Зам. № 338.

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.