

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 5

Кам'янець-Подільський
2014

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

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

Рекомендовано до друку вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 6 від 29 травня 2014 р.)

Рецензенти:

- О. П. Реснт**, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент АН НАН України, заступник директора Інституту історії України НАН України (м. Київ);
В. В. Марчук, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Редакційна колегія:

- С. А. Копилов**, доктор історичних наук, професор (голова, науковий редактор);
В. В. Газін, кандидат історичних наук, доцент (заступник голови);
В. А. Дубінський, кандидат історичних наук, доцент (відповідальний секретар);
П. В. Вербицька, доктор педагогічних наук, професор;
В. П. Газін, доктор історичних наук, професор;
О. В. Доброжанський, доктор історичних наук, професор;
В. О. Мисан, кандидат педагогічних наук, доцент;
Ю. А. Мицик, 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;
А. Г. Філінюк, доктор історичних наук, професор.

Проблеми дидактики історії : збірник наукових праць / П78 [редкол.: С. А. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. — Вип. 5. — 184 с.

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

УДК 94:37.02(082)
ББК 63.3я43+74.202

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

© **К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2014**

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

УДК 37:93/94-057.875

Поліна Вербицька

СУЧАСНА ІСТОРИЧНА ДИДАКТИКА: ВІДПОВІДІ НА СУСПІЛЬНІ ВИКЛИКИ

Історична освіта сприяє засвоєнню досвіду минулого та його уроків у проєкції на розв'язання сучасних суспільних проблем. Викликом історичної освіти є наявність в сучасному суспільстві різних за формою і змістом інформаційних потоків з історичною інформацією, що здійснюють значний вплив на масову свідомість та відображають суб'єктивність, недостовірність та тенденційність історичної інтерпретації. Суспільні й освітні потреби стимулюють застосування до процесів навчання історії та суспільних дисциплін нових підходів.

Ключові слова: історична освіта, молодь, історична пам'ять, діалогічний підхід, багато перспективність.

Сучасні процеси глобалізації сприяють посиленню процесів інтеграції світового освітнього простору, який стає дедалі відкритим для міжкультурної взаємодії, міжкультурних контактів та міжнародної співпраці. «Світ розвинув чудову здатність нагромаджувати інформацію й миттєво надавати її у різних формах майже кожному, хто потребує. Це кардинально змінило бізнес, освіту, дім, зайнятість, менеджмент і практично все, що нас оточує»¹. В нових умовах інформаційні технології, а також здатність активно їх використовувати в практичній діяльності стають важливою умовою життєдіяльності та соціальної комунікації особистості. Історична освіта має стати чинником примирення, виховання толерантності, міжкультурного діалогу молодого покоління.

Сучасні підходи до історичної дидактики стали предметом наукового пошуку у працях українських науковців – К. Баханова, С. Ганаби, Л. Зашкільняка, Г. Касьянова, В. Мисана, М. Мудрого, О. Удада, Н. Яковенко та ін. Водночас суспільна актуальність проблеми і вимоги педагогічної практики зумовлюють подальший науковий та практичний розвиток цієї проблематики.

Метою статті є розгляд проблем та актуалізація завдань історичної дидактики в Україні в контексті сучасних суспільних викликів.

Історична освіта сприяє засвоєнню досвіду минулого та його уроків у проєкції на розв'язання сучасних суспіль-

них проблем. Формування колективної історичної пам'яті, створення у сприйнятті молодого покоління цілісного образу історичного минулого національної спільноти, з якою воно себе ідентифікує, є важливою функцією історичною освіти. Модерна національна ідентичність, на думку С. Єкельчика, залежить від установки на «природну» тяглість колективного минулого, теперішнього і майбутнього народу².

На відміну від історичної науки, історична пам'ять є спрощеним сприйняттям минулого членами соціальної спільноти. Порівнюючи історичну пам'ять та історичну науку, французький соціолог початку ХХ століття М. Гальбвак стверджував, що колективна пам'ять складається з численних голосів різних груп, тому вона ненадійна, ефективна лише при повтореннях, усучасне згадуване, тоді як історія – документально підтверджена, має справу з унікальними подіями і критично дистанціюється від сьогодення, а історичний нарратив – монолітний. «Історія як така починається тільки тоді, коли закінчується традиція і соціальна пам'ять тьмяніє і розпадається», – зазначив М. Гальбвак³. Отже, змістом пам'яті є не стільки об'єктивна інформація про події минулого, скільки уявлення його певного образу, суб'єктивне сприйняття та його оцінка окремою особистістю.

У зв'язку з тим, що пам'ятання – це індивідуальний і суб'єктивний процес, «історична пам'ять», на думку дослідників, є сумнівною метафорою. Як зазначила Н. Яковенко, «...людська пам'ять не сягає глибше трьох поколінь, тож ідеться про вигаданий образ минулого – певне «колективне переживання», яке згуртовує спільноту в цілісну одиницю завдяки спільним «спогадам» про нібито єдиного предка, про спільно освоєну/здобуту територію, про спільно пережиті успіхи й невдачі тощо. В цьому сенсі «історична пам'ять», по суті, тотожна мітові, бо вибирає з хаотичного плину суцього якісь певні, потрібні спільноті вартості, а також дає змогу долати тимчасовість і скороминущість життя окремої людини⁴.

Характеризуючи феномен історичної пам'яті, дослідники вказують на її соціальний характер. За М. Гальбваксом, індивіди не можуть зберігати та активізувати особисті спогади, якщо їх не сконструйовано у певних соціальних рамках (сім'ї, релігії, нації) і не підтримано цими групами⁵. А процес запам'ятовування у залежності від об'єкта й технології сприйняття, виключно соціальний, і навіть, і навіть, якщо належить індивіду, то лише декларативно, опосередковано, через його приналежність до соціуму.

Отже, історична пам'ять є важливим чинником інтеграції та консолідації спільноти. Відповідно до теорії французького дослідника П. Нора, колективна пам'ять концентрується і репрезентується у «місцях пам'яті», які мають символічне значення, формуючи і зберігаючи пам'ять суспільства. Створення і усвідомлення індивідами «місць пам'яті» є важливим засобом формування групової ідентичності; а дослідження зміни цих

місць дає змогу зрозуміти зміну історичної самосвідомості й колективної ідентичності певної соціальної групи⁶. У серії книжок П. Нора «Місця пам'яті» охарактеризовано розмаїття французьких пам'ятників, місцевостей як місць пам'яті, що колись були живитою колективною пам'яттю, але згодом перетворилися на інституціоналізовану історичну пам'ять. Можна зазначити, що у цьому сенсі Україна є відкритим музеєм, де мирно співіснують «місця пам'яті», присвячені тоталітарному минулому, а також пам'ятники тим, хто боровся за державну незалежність.

Спільні уявлення про історичне минуле, колективна історична пам'ять є важливою базою інтеграції та консолідації суспільства. Кожен народ має свою історичну пам'ять, яка відрізняє його від інших народів. *Історична пам'ять* – це колективне уявлення про минуле, фундамент національної ідентичності, – зазначила Н. Яковенко⁷.

Враховуючи те, що минуле й надалі є предметом політичних маніпуляцій та засобом суспільної дезінтеграції, суспільне порозуміння та примирення щодо контрверсійних і вразливих сторінок історичної пам'яті є важливим завданням освіти. Зокрема, пам'ять про Другу світову війну є найбільш суперечливою сторінкою історії в колективній пам'яті, об'єктом гострих суспільних дискусій, маніпулювання якою спричиняє суспільну дезінтеграцію. Відтак історична освіта може стати важливим чинником інтеграції сучасного суспільства у контексті пошуку адекватних засобів для розв'язання проблеми конфлікту історичної пам'яті.

Проблеми довкола історичної пам'яті та ситуації, що історично склалася в Україні, деякі дослідники пояснюють геополітичним становищем українських земель між Сходом і Заходом. Зокрема, Н.Яковенко зазначила, що «Простір, який сьогодні є територією України, впродовж багатьох віків членували постійно зміщувані внутрішні кордони: між мовними та етнічними групами, державами, релігіями, політичними та культурними системами, ареалами відмінних економічних укладів. Це зробило його яскраво вираженою контактною зоною з вельми строкатим спектром соціокультурних феноменів»⁸.

На підтвердження зазначеного вище М. Рябчук пише про дві України, де існують різні світи, різні цивілізації, що відрізняються способом мовлення і способом мислення місцевих жителів, які орієнтуються на цілком інші культурні моделі, цивілізаційні й географічні центри, сповідують інші, принципово непримирненні й непокдані між собою історичні міфи та наративи, бачать не тільки минуле, а й майбутнє краю цілком інакше⁹.

Водночас слушною є думка Олі Гнатюк про те, що поняття Європи і Азії, Заходу і Сходу означають набагато більше, аніж звичайні географічні терміни. «Їм занадто часто, навіть у наукових працях, приписують ціннісні поняття (Європа = демократія / цивілізація / індивідуалізм, Азія = деспотизм / вар-

варство / колективізм). Отой семантичний надмір відіграє організаційну роль у конструюванні Іншого / Чужого, що не визнає вартостей певної спільноти. Приписування рис європейскости або азійскости, східности або західности є емоційно навантаженим – це *othering* [іншування – П.В.], що його супроводжує формування стереотипів; воно також дає змогу обрентувати домінування над Іншим / Чужим»¹⁰.

Відтак формування історичної пам'яті українського суспільства супроводжується цілим рядом проблем, серед яких найважливішими є проблема визначення особистістю власної ідентичності в різноманітному й суперечливому світі; позитивне сприйняття та повага до вибору іншої людини, інтеграція та консолідація спільноти на основі загальнолюдських цінностей.

Процес засвоєння особистістю досвіду минулого, його історичної пам'яті формується за допомогою різних джерел – усної історії (членів родини, свідків подій), засобів масової інформації, творів мистецтва тощо. Зокрема, власні спогади про події або уявлення про них, сформовані історичною наукою, мають тенденцію витіснитися яскравішими і виразнішими образами художньої літератури чи кінематографу¹¹.

Реальним викликом історичної освіти є наявність в сучасному суспільстві різних за формою і змістом інформаційних потоків з історичною інформацією, що здійснюють значний вплив на масову свідомість та відображають суб'єктивність, недостовірність та тенденційність історичної інтерпретації. До них можна віднести історичні програми, науково-популярні передачі, популярні журнали, документальні та художні фільми на історичну тематику. Задовольняючи певні політичні чи комерційні інтереси, засоби масової інформації формують міфологізований образ історії.

Відповідно в сучасних соціокультурних умовах при формуванні змісту історичної освіти важливим є застосування інтеркультурного виміру до розуміння сутності явищ історичного процесу, що передбачає орієнтацію особистості на засвоєння цінностей і досягнень багатокультурної спадщини України та світу, позитивне сприйняття та відтворення загальноприйнятних соціокультурних норм, формування на цій основі соціально-комунікативної здатності особистості конструктивного розв'язання конфліктів, відтворення на практиці ненасильницьких моделей поведінки.

Детальне дослідження історичних подій, виявлення позитивного взаємовпливу різних етноконфесійних спільнот, критичний аналіз та відкрита дискусія вразливих і контроверсійних питань сприяє подоланню соціальних упереджень та стереотипів. Отже, історична освіта має стати чинником примирення, виховання толерантності, міжкультурного діалогу молодого покоління. Міжкультурний діалог в історії сприяє розумінню соціальних відносин минулого, їхніх причин, наслідків, впливу на сучасне і майбутнє.

Суспільні й освітні потреби стимулюють застосування до процесів навчання історії та суспільних дисциплін нових підходів. Вивчення історії має на меті розвиток критичного ставлення особистості до інформації на основі роботи із різними історичними джерелами, які містять різні інтерпретації минулого. Для того, щоб уявлення про ту чи іншу подію були повноцінними і достовірними, у процесі роботи з історичним матеріалом слід залучати різні види джерел (текстові, візуальні, статистичні тощо).

Історичне джерело має слугувати засобом пізнання тієї чи іншої людини, історичного середовища, суспільства загалом. Письмові джерела є одним із найбільш звичним видом історичних джерел (свідчення очевидців та учасників подій, газетне повідомлення, офіційний документ, думка дослідника тощо). Активне використання візуальних джерел (карти, карикатури, фотографії, плакати тощо), а також робота із статистичними джерелами, свідченнями очевидців, усною історією, офіційними документами та поглядами істориків сприяє набуттю різноманітних умінь та навиків історичного аналізу. Важливим історичним джерелом є усна історія, яка відображена у спогадах учасників історичних подій (мемуари, щоденники, інтерв'ю, листи тощо).

Важливою умовою є використання багатоперспективності у викладанні історії, що передбачає розгляд певної історичної проблеми з різних кутів зору. Історичний процес слід сприймати як багатовимірне явище. А тому загальноприйнятим підходом сучасної історичної освіти є відхід від однобокого традиційного тлумачення історичних джерел і особливо текстових, які містять оцінки історичних подій і процесів. Оцінка історичного факту завжди має різні інтерпретації.

Як зазначає Роберт Страдлінг, «багатоперспективність у контексті викладання історії спрямована на досягнення декількох речей: для отримання більш повного та широкого розуміння історичних подій із урахуванням подібностей та розбіжностей точок зору усіх зацікавлених сторін; для глибшого розуміння історичних зв'язків між народами, транскордонними сусідами або більшістю й меншин у межах національних кордонів; для отримання чіткого уявлення динаміки стосунків між народами та суспільними групами, що перебувають у взаємній залежності та взаємозв'язках»¹².

Відтак важливою умовою критичного аналізу історичних джерел є використання багатоперспективності у вивченні історії, що передбачає розгляд певної історичної проблеми з різних кутів зору. Аналізуючи документи, які можуть представляти різні позиції та кути зору, доцільно здійснити порівняння різних описів, шукаючи відмінності та подібності у фактах, а також судження, що виражають певні погляди або думки. З'ясування відмінностей у трактуванні одного ж історичного факту чи події та причин такої оцінки (неповна інформація, суб'єктивність, різний досвід, певна релігійна чи політична приналежність тощо)

сприяє формуванню здатностей аналітичного та критичного мислення, дають можливість формулювати об'єктивні, зважені та незалежні судження при оцінці історичних явищ.

Через дослідження різноманітних перспектив інтерактивне навчання історії може сприяти емоційному розвитку особистості, розумінню культурних особливостей та почуття приналежності до спільноти. Уміння та навички, вироблені засобами проблемного підходу до роботи з вразливими питаннями минулого є головними життєвими здатностями для успішної взаємодії молодого людини в сучасному суспільстві.

Важливою складовою в структурі історичної свідомості особистості є ціннісно-мотиваційний компонент. Цей компонент може формуватися через усвідомлення різних варіантів етнічної та релігійної приналежності, почуття зв'язку із малою батьківщиною, наступність культурних та історичних традицій. Разом з тим громадянська ідентичність має включати сприйняття себе, власного оточення, спільноти, суспільства, світу у зв'язку з образом України, через усвідомлення ролі країни в світовому масштабі, ціннісні ставлення до держави, громадянства, до своїх громадянських обов'язків.

Історична освіта базується на системі цінностей, які через культуру, традиції, філософію визначають спрямування виховних зусиль у процесі становлення особистості. Аксиологічний компонент історичної освіти, який має на меті формування емоційної культури особистості, представлений базовими загальнолюдськими та демократичними цінностями та визначається мотивами та установками особистості. Формування позитивного ставлення до загальнолюдських цінностей включає визнання універсальності основних прав людини, повагу до людської гідності та свободи, повагу до різноманітності, усвідомлення важливості діалогу в демократичному суспільстві, солідарність, заперечення ксенофобії та дискримінації.

Висока емоційна культура та позитивна мотивація особистості у процесі вступу у діалог культур дає змогу сформувати її ціннісне ставлення до культури і традицій різних етноконфесійних спільнот, готовність до трансляції цінностей іншим членам суспільства, долати можливі негативні наслідки суспільної взаємодії. Здатності до саморозвитку є необхідною умовою особистої мобільності та можливості віднайти шляхи конструктивної взаємодії.

Відповідно до цього результатом ефективної реалізації змісту та методики історичної освіти визначено формування позитивних ставлень молоді, формування її громадянської ідентичності, що не заперечує збереження інших ідентичностей, які базуються на спільній ціннісній основі.

Навчання історії має забезпечувати можливості дослідження шляхів формування різних ідентичностей, історико-

культурної спадщини, цінностей та моделей поведінки людей у минулому; а на цій основі формувати свідому особистість, якій притаманне позитивне ставлення та сприйняття різноманітності та здатність до незалежного вибору.

Реалізація діалогічного підходу засобами історичної освіти має на меті формування, збереження, трансляцію і розвиток культурних норм, цінностей, знань і смислів, сприяючи інтеграції, соціальній консолідації, що є важливим суспільним запитом навчальному закладу на підготовку особистості до ефективної життєдіяльності.

Водночас діалогічність як концептуальний підхід в історичній освіті розглядає знання не як самоціль, а гнучкий та творчий продукт, що виникає у процесі діалогової взаємодії її учасників, та перебуває у стані постійної зміни та перегляду. «Переломлюючись крізь призму індивідуального світовідчуття, світобачення, світорозуміння минулого життя епох, знання перетворюються на засіб розвитку особистості, і носять незавершений, відкритий для подальших інтерпретацій характер», – зазначає С. Ганаба¹³.

Саме тому важливим завданням історичної освіти є формування критично мислячої особистості, яка здатна критично оцінити минуле і сучасне, розуміти та поважати відмінності іншої людини, виявляти готовність до конструктивного діалогу та здатність здійснити усвідомлений вибір на базі стійких ціннісних орієнтацій.

Завданням історичної дидактики в сучасних умовах визначено нами підготовку молодого покоління до життя у багатокультурному суспільстві, до успішного виконання певних соціальних ролей, що потребує відповідних знань та навичок соціальної комунікації на основі загальноприйнятих суспільних цінностей і традицій. Саме у процесі розвитку системи ставлень особистість набуває нової якості – суб'єктності, що виявляється, коли індивід діє в суб'єктно значущій ситуації.

Історична освіта покликана забезпечувати можливості для молоді досліджувати шляхи, яким чином минуле допомагало формувати різні ідентичності, спільні культури, цінності і формувати толерантне ставлення особистості до різноманітності. Молоді люди мають не лише отримувати знання про історичні події, але й бути готовими до конструктивного діалогу з представниками різних культур, носіями різної історичної пам'яті, виробити толерантне ставлення до них, повагу до їх поглядів та уподобань.

Отже, у процесі історичної освіти молоді відбувається формування культури поведінки, умінь та способів їх реалізації у суспільстві. Нами виділено такі здатності, яких студенти мають змогу набути у процесі історичної освіти, а саме: вміння висловлюватися, аргументувати та відстоювати власну позицію, вміння обирати і досліджувати історичну проблему;

вміння критично аналізувати історичні джерела з позиції багатоперспективності, первинності, упередження та суб'єктивності, історичної точності; оволодіння методами обробки інформації, її класифікації та систематизації; навички моделювання, проектування, прогнозування дослідницького процесу; вміння формулювати запитання; узагальнювати інформацію та формулювати висновки про історичне явище, подію; у процесі історичного дослідження застосовувати сучасні комунікаційні та інформаційні технології.

Це передбачає набуття студентами знань та навичок аналізу та рефлексії (розуміння соціокультурних процесів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висловлювання та аргументація самостійних суджень, критичний аналіз суспільних проблем); формування позитивного ставлення до демократичних цінностей та принципів; набуття навичок досягнення компромісу та консенсусу засобами діалогу; вміння приймати виважене рішення та здійснювати усвідомлений вибір та; вміння оцінити власну участь у суспільних справах.

Професійні якості викладачів історії є важливою умовою ефективності освітнього процесу. Для того, щоб долати стереотипи, необхідні знання, бажання ці знання набувати і застосовувати, особистісна мотивація саморозвитку особистості.

У цьому контексті вважаємо за доцільне визначити основні компетентності викладача, необхідні для навчання і виховання молоді в сучасних умовах. Зокрема, теоретична і практична готовність та позитивне ставлення до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі; достатній рівень знань для розуміння природи історичної і культурної спадщини, наявність комунікативної, діалогової здатності, уміння розв'язувати ціннісні суперечки у полікультурному просторі навчального закладу і суспільства; володіння діалоговими стратегіями, враховуючи різні історико-культурні позиції; наявність проектних і дослідницьких здатностей; вміння рефлексії мислення і поведінки, здатність долати власні стереотипи; формування власного уявлення про події минулого; врахування соціокультурних особливостей і потреб студентів; вміння визначати власну ідентичність і навчати цьому вихованців; вміння створювати простір діалогу на занятті, у навчальному закладі, спільноті.

Ці здатності виявляються у високій чутливості особистості до проблем полікультурного середовища, творчому осмисленню та позитивному сприйнятті суспільних змін, переосмисленню своєї позиції, що реалізується у власній готовності до змін, особистого професійного удосконалення. Це дає змогу не лише розвинути відповідні здатності в студентів, адаптувати їх до реалій сучасного світу, але й сприятиме у вирішенні власних особистісних і професійних завдань. Дане дослідження не вичерпує порушеної проблеми, відтак подальші наукові пошуки мають неабиякий потенціал у розвитку сучасної історичної дидактики в Україні.

Примітки:

1. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; пер. з англ. – Львів : Літопис, 2005. – С. 37.
2. Єкельчик С. Імперія пам'яті. Російсько-українські стосунки в радянській історичній уяві / С. Єкельчик. – К. : Критика, 2008. – С. 26.
3. Halbwachs M. The collective memory / M. Halbwachs ; trans. francis J. Ditter, Vida Jazdi Ditter. – New York, 1980. – С. 53.
4. Яковенко Н. Вступ до історії / Н. Яковенко. – К. : Критика, 2007. – С. 334.
5. Halbwachs M. The collective memory / M. Halbwachs ; trans. francis J. Ditter, Vida Jazdi Ditter. – New York, 1980.
6. Нора П. Всемирное торжество памяти / П. Нора // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. – 2005. – № 2-3 (40-41). – С. 37-51.
7. Яковенко Н. Вступ до історії. – С. 375.
8. Яковенко Н.М. «Україна між Сходом і Заходом»: проекція однієї ідеї / Н.М. Яковенко // Паралельний світ. Дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVI-XVII ст. – К. : Критика, 2002. – С. 334.
9. Рябчук М. Дві України: реальні межі, віртуальні війни / М. Рябчук. – К. : Критика, 2003. – С. 18.
10. Гнатюк О. Прощання з імперією. Українські дискусії про ідентичність / О. Гнатюк ; пер. з польсь. – К. : Критика, 2005. – С. 77-78.
11. Нагорна Л. Національна ідентичність в Україні / Л. Нагорна. – К. : ІПіЕНД, 2002. – С.27.
12. Strudling R. Teaching 20th-century European History / R. Strudling // Council of Europe Publishing. – Council of Europe, January 2001. Printed in Germany. – P. 141-142.
13. Ганаба С.О. Історична освіта у методологічному фокусі інтерсуб'єктивності: монографія / Світлана Ганаба. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – С. 33.

History education promotes the assimilation of past experience and lessons learned in its projection to solve contemporary social problems. The challenge of history education is the presence in modern society of different forms and contents of information streams with historical data, which have a significant influence on mass consciousness and reflect subjectivity, inaccuracy and tendencies of historical interpretation. Social and educational needs stimulate the using of new approaches to the processes of history teaching and social science.

Key words: *history education, youth, history memory, dialogical approach, multiperspectivity.*

Отримано: 16.10.2013

Віктор Мисан

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ПРОПЕДЕВТИКИ, АБО МАНКУРТИЗМ НАСТУПАС

У запропонованій статті розкриті основні положення нової програми з шкільної історичної пропедевтики. На основі порівняння навчальних програм, що розроблялися упродовж останніх двадцяти років, визначено тенденції, що привели до зміни змісту та структури початкового курсу історії України у 5 класі загальноосвітньої школи.

Ключові слова: історична освіта, зміст шкільної історії, історична пропедевтика, навчальна програма.

Манкурт – людина, що забула минуле, відмовилася від національних традицій, втратила моральні орієнтири, цінності (з роману Ч. Айтматова «Буранний полустанок»)¹.

У 1982 р. у періодичному виданні «Роман-газета» мені пощастило прочитати роман киргизького письменника Чингіза Айтматова під досить своєрідною назвою – «Буранний полустанок (И дольше века длится день)»². Не буду переказувати сюжет, оскільки ті, хто читав цей твір, згадають його відразу (такі романи не забуваються), а ті, хто не читав, – мають можливість долучитися до скарбів літературної класики. У загальну канву роману Ч. Айтматов ввів переказ про корінний народ сарокезців, яких захопили у полон жуаньжуани. Завойовники жорстоко розправлялися з полоненими воїнами. Частина продавала, а інших залишали у рабстві, стираючи їм пам'ять за допомогою незвичних тортур. Колишній воїн перетворювався у манкурта – особу, що втратила пам'ять. Він не знав, хто він, звідки походить, хто його батько і мати, не пам'ятав свого дитинства, не усвідомлював себе як людина із притаманним їй «я». Манкурт перетворювався на абсолютно безпечного і покірного раба, що міг виконувати будь-яку роботу, слухався лише свого господаря, служив йому як собака і турбувався винятково про тамування голоду і спраги...

Через 31 рік знову перечитую роман Ч. Айтматова і розумію, що він про нас, про наше минуле і сьогодення, про те, що ми втратили ще навіть не здобувши і продовжуємо втрачати. І найдраматичніше у цьому процесі те, що до нищення власної історичної пам'яті долучаються не племена-завойовники, а наші співвітчизники.

У цьому контексті останні публікації Сергія Терно у вітчизняних електронних виданнях набувають особливої актуальності (<http://historians.in.ua/index.php/dyskusiya/675-serhii-ternonova-prohrama-z-istorii-povernennia-v-totalitarne-mynule>; http://osvita.ua/school/school_today/34287/). Свідомо беру

участь в обговоренні, піднятих паном Сергієм, проблем, оскільки на сьогоднішній день я є одним із небагатьох фахівців, що досліджує зміст шкільної історії України. Досліджує не номінально, а реально. Свідченням того є публікації у наукових виданнях та науково-методичній періодиці, навчально-методичні посібники, підручники тощо. Чому на цьому наголошую? В останні роки у нашій методичній науці з'явилось ряд «дослідників», яких практично майже ніхто не знає, за винятком вузького кола «обраних». Одні вже отримали наукові ступені та вченні звання, інші заступили в чергу, щоб в «поті чола» щось «дослідити» і тим самим «збагатити» нашу методичну науку. Однак, перед тим, як розглянути проблеми історичної пропедевтики, дозволю зробити ще одну довідку.

У 1991-1992 н.р., працюючи учителем історії в одній із міських шкіл Рівного, розробив навчальну програму, написав підручник та уклав робочий зошит учня з пропедевтичного курсу «Оповідання з історії України та рідного краю». Так було започатковано створення першого в Україні навчально-методичного комплексу з історичної пропедевтики, де минувшина держава поєднувалася з регіональною історією. Змістова модель, у якій елементи історичного краєзнавства впліталися у тло історії України була розроблена особисто мною. На той час вважав, що це моє ноу-хау. Але як з'ясувалося пізніше, таку модель розробили ще наприкінці XIX ст. Про це нічого не знав та не розумів, що означають такі поняття як «пропедевтика», «пропедевтичні курси», «елементарні курси історії». На той час у нашій лексиці домінувала інша термінологія – «епізодичні оповідання», «систематичні курси». Нову термінологію і її зміст опановував з часом, коли в середині 90-х років активно займався науковим дослідженням і темою кандидатської дисертації образ проблему «Розвиток історичної пропедевтики в українській школі». Майже 10 років досліджував пропедевтичні курси, апробував написані для п'ятикласників підручники, працював учителем, викладав методику історії в одному із місцевих університетів, читав лекції для учителів, проводив семінари. Дисертацію захистив у 2003 р.³ Моїм науковим керівником була Олена Іванівна Пометун, доктор педагогічних наук, професор. Упродовж 10 останніх років з'явилася ще одна кандидатська дисертація з історичної пропедевтики В. Мартинюка, але предметом дослідження автор обрав не зміст, а методику навчання історії у початковій школі⁴. Повноцінних досліджень з історичної пропедевтики за останніх 20 років в Україні більше ніхто не проводив. Та це не означає, що все досліджено і проблему можна закрити як таку, що вичерпала себе і є вивченою. Зміст історичної пропедевтики чекатиме на своїх нових дослідників і не лише тому, що у свій час до його творення долучилися світочі української науки: Б. Барвінський, Н. Григорійв, Б. Грінченко, М. Грушевський, Г. Коваленко, М. Кордуба, І. Крип'яке-

вич, А. Лотоцький, Г. Хоткевич. Цей список буде доповнений менш відомими іменами, але не менш важливими у становленні і розвитку вітчизняної історичної освіти. В історичній пропедевтиці є що досліджувати, але для цього потрібно знати хоча б основні етапи її розвитку, методологічні засади формування змісту, генезис мети і завдань пропедевтичних курсів. Дуже важливо розумітися у базових засадах. Про них і йтиметься у подальшому.

Не буду заглиблюватися у минуле історичної пропедевтики, хоча в окремих випадках дозволю робити порівняння і проводити паралелі, та аналізувати теоретичні засади курсу, давати повний перелік його змістових принципів, конструювання окремих елементів та виписувати психолого-педагогічні особливості організації процесу навчання історії у 5 класі. Приверну увагу лише до окремих аспектів проблеми, які вкрай потрібно озвучити.

Насамперед зазначу, що в організації навчання історії важливе місце посідають шкільні програми. Так склалося, що у сучасній системі освіти вони носять нормативний характер. Ця нормативність започаткована у другій половині XIX ст., активно утверджувалася на початку XX ст., була притаманна радянській школі і фактично успадкована сучасною національною освітою. Навчальна програма визначає мету, завдання, пріоритети, зміст, час, державні вимоги до рівня навченості школярів. Вона виступає таким собі «скелетом» майбутніх підручників. Основні положення та ідеї програми, найважливіші факти повинні бути розкриті у змісті підручників. Якщо цих вимог не буде дотримано, то така книга не отримає гриф (дозвіл, рекомендацію щодо використання у навчально-виховному процесі) Міністерства освіти і науки України.

З 1991 р. до 2013 р. в Україні укладено 8 варіантів загальнодержавних навчальних програм з пропедевтичного курсу історії (1991 р., 1996 р. (2 варіанти), 1998 р., 2001 р., 2005 р., 2010 р., 2012 р.). До цього переліку не увійшли програми, які обговорювалися педагогічною громадськістю як альтернативні проекти. Йдеться про програму пропедевтичного курсу «Історія та основи знань про суспільство» (2004 р.), «Вступ до історії» (2009 р.)⁵. Кожна із згаданих державних програм визначала мету, завдання, зміст курсу, а програми, що друкувалися з 2005 р., подавали перелік державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Чи відбулися суттєві зміни у меті та завданнях курсу за 22 роки його функціонування? Які? Для того, щоб дати відповідь на це запитання варто проаналізувати постановку мети і завдань у самих програмах. **Програма 1991 р. (розробник А.А. Чуб).** Мета: *пробуджувати в учнів національну самосвідомість і гідність, формувати у них громадянські позиції, знайомити із загальнолюдськими цінностями*⁶. **Програма 1996 р. (автори В.О. Мисан, Ю.П. Олексін).** Мета і завдання: *підготувати до розуміння поняття «історія» та чому вона потрібна людям; дати елементарні знання про історичні події, що були в*

минулому та відбуваються нині на території України і рідного краю, про найвидатніших представників народу і пам'ятки культури; виховувати учнів у патріотичному дусі, щоб вони плекали любов до свого народу⁷. **Програма 2001 р. (автор В.С. Власов).** Мета: підготувати учнів до засвоєння історичних знань у наступних класах, сформуувати в дітей початкові уявлення про історію як науку та про історію України як її складову, викликати захоплення минулим України, прищепити інтерес до його вивчення⁸. Програми 2005 і 2010 р. **(автор В.С. Власов).** Мета і завдання практично не змінилися⁹.

Програма 2012 р. (Важко визначити, хто автор, оскільки в авторському колективі 14 осіб, голова авторського колективу програм для 5-9 кл. О.І. Пометун). Мета для пропедевтичного курсу окремо не визначена, хоча є мета навчання історії в школі: *формувати в учнів самоідентичність та почуття власної гідності на основі осмислення соціального і морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті загального історичного процесу.* Однак, дуже чітко визначені завдання пропедевтичного курсу: *формувати уявлення і початкові знання учнів про історію як галузь людських знань, як науку, що має свій предмет вивчення і свої методи дослідження; розвивати у школярів інтерес до предмета та мотивацію до його вивчення*¹⁰.

Очевидним є той факт, що за 21 рік мета і завдання пропедевтичного курсу історії в школі змінилися докорінно: від формування національної самосвідомості, знайомства з історичними подіями, діями і пам'ятками України – до абстрактного і загального «*формувати уявлення про історію, її предмет, методи дослідження, розвиток інтересу*». Зауважу, що абстрагування і вимивання національної історії з пропедевтичного курсу, прискореними темпами, має свої часові витoki – 2010 р. Саме тоді чиновники Міністерства освіти і науки України ініціювали «чистку» пропедевтичного курсу історії України. Всім відома історія з моїм підручником «Вступ до історії України», який станом на 31.05.2010 р., згідно роздрукованого макету, мав один зміст, а після того як попав до міністерських чиновників і пройшов процедуру «очищення», набув іншого змісту, відкоригованого (макет від 12.07.2010 р.). Як відбувався процес «корегування» розповів в інтерв'ю з Катериною Каплюк, журналісткою «Української правди». Тоді у 2010 р. змінити програму пропедевтичного курсу не наважилися, очевидно, залишивши цю справу на близьке майбутнє. Тож воно наступило.

Кардинальна зміна мети і завдань курсу (або лише завдань, так як це відбулося в останній редакції програми), обов'язково потягне за собою зміни у його змісті, назві та відповідно – підручниках. Мені важко відповісти на запитання, чому це зробили члени авторського колективу програми. Більшість з них я знаю. І якщо до цих змін доучилися безпосередньо нові/старі автори підруч-

ників (О. Пометун, І. Костюк, Ю. Малієнко, В. Власов), то я просто дивуюся і не знаходжу відповідей на запитання, чому вони це зробили і наскільки свідомо. Чому саме таку модель обрали для історичної пропедевтики? Версій може бути надто багато.

Можливо вони вирішили, що попередній курс уже виконав свої завдання формування початкових уявлень з історії України і не викликає захоплення минувшиною та сповільнив розвиток інтересу у п'ятикласників і потрібно щось нове, більш ефективне. Але для цього, панове науковці і учителі, варто було б провести попередні дослідження, обговорення, опублікувати їх результати і переконати громадськість, що час диктує нові завдання, нові курси, нові пріоритети у навчанні історії, які можна реалізувати виключно іншим змістом, іншими засобами. Де вони?

Можливо, автори програми, активно займаючись освітнім туризмом, відвідуючи країни Європи та світу, беручи участь у семінарах та симпозіумах, запозичуючи останні досягнення європейської суспільствознавчої освіти, вирішили «опчасливити» і українських підлітків новачками. Неодноразово особисто зі своїми колегами долучався до європейського досвіду, використовував його, про що засвідчують моя участь у міжнародних проєктах, написанні нових посібників з громадянської освіти, історії. Але щораз більше переконувався у тому, що до цього досвіду потрібно дорости, його не можна механічно запозичувати і переносити у систему, не адаптувавши, не змінивши, не врахувавши багатьох реалій, що залишилися нам у спадок. Звичайно, патріотизм, громадянськість, гордість можна виховувати навіть біля відчиненого вікна без історичної пропедевтики, вдвляючись у чисте блакитне небо, доглянуте природне і архітектурне довкілля, збережені пам'ятки, навіть не згадуючи про княгиню Ольгу, войовничого Святослава, Великого Володимира та мудрого Ярослава, наполегливого і зневіреного наприкінці життєвого шляху Данила, ... Однак, це можуть робити ті, хто отримав відповідні знання і виховання, має сформовану історичну пам'ять (сімейну, родинну, народну), хто зберіг її і плекає. Європейські освітні системи давно пройшли те, куди ми лише йдемо. Не варто сліпо мавпувати і унаслідувати чуже. Будь-який досвід потребує адаптації. Чи не краще вдосконалювати і розвивати своє?

Будь-які інші версії залишатимуться лише нашими припущеннями. Очевидним є факт, що програма докорінно змінена. Якщо автори вважають, що вони її розвантажили, то хоча зауважити, що це зроблено не професійно, оскільки не узгоджені між собою базові принципи, зруйнований часовий баланс, не враховані психолого-педагогічні особливості організації навчання п'ятикласників. Відповідно це привело до ліквідації назви курсу, його структури і задовольнило попит насамперед чиновників, які під цю «новацію» не пошкодували державних грошей, постійно нагадуючи нам, що країна переживає економічну скруту загалом, і освіта зокрема. Ви поміркуйте над застосуванням

«раціонального підходу» щодо використання державних коштів Міністерством освіти і науки України. У 2010 р. перевидано для п'ятикласників два підручники. Лише мій підручник мав наклад 253409 примірників. Очевидно таким, а можливо дещо більшим або меншим (не володію достеменною інформацією) накладом друкувався підручник В. Власова та О. Данилецької. Школярі відпрацювали за цими підручниками **лише два роки**. У 2013 р. вони отримують нові книги, які замовило Міністерство: **202479 примірників** (підручник В. Власова), **202479 примірників** (підручник О. Пометун, І. Костюк, Ю. Малієнко)¹¹. Потрібно бути, або неймовірно багатою країною, щоб через два роки після виходу підручників друкувати нові, або ж – так не любити свій народ і його історію, щоб не рахуватися з грішми, змінити назву курсу, програму і видрукувати нові підручники.

Значно раніше започатковано і зміну кількості годин на вивчення курсу. Якщо упродовж 1991-1998 років навчальними планами та програмами на курс виділяли 68 годин на рік (2 год. на тиждень), то у 1998-1999 н. р. кількість годин зменшили удвічі, залишивши 34 год. (1 год. на тиждень). Це у свою чергу вплинуло і на зміни в обсягах навчального матеріалу.

Історична пропедевтика у системі шкільної історичної освіти займала і продовжує займати особливе місце. Саме з неї розпочинається системне (прошу не ототожнювати з систематичним) вивчення історії. Навчання історії у певній системі вимагає від укладачів програми обов'язкового дотримання окремих принципів, згідно яких конструюється зміст – історичний матеріал. Ці принципи є методологічною основою курсу. **Принципи змісту** (змістові принципи) – *система вимог (положень), щодо конструювання (моделювання) одного із обов'язкових елементів процесу навчання*. Цим обов'язковим елементом (компонентом) був і залишається **зміст** шкільної історії (навчальний матеріал), без якого унеможливується сам процес навчання. Важливість змісту не потребує додаткових обґрунтувань. Зміст одночасно виступає предметом і засобом навчання. Його появі передують розробка певної системи вимог і дотримання їх на етапі конструювання шкільних історичних курсів. Що ж безпосередньо впливає на цю систему вимог? Ми виходимо з того, що зміст є одним із компонентів процесу навчання історії, системою історичної інформації (окремим масивом знань) і чітко структурований на рівні основних елементів: фактів та теорії. Належність змісту до процесу навчання автоматично пов'язує його з метою, завданнями, пріоритетами, функціями навчального процесу та освітньою системою в цілому. Наприклад, якщо мета навчання історії передбачає сформування у молоді науковий світогляд, то одним із змістових принципів обов'язково повинен бути *принцип науковості*. Якщо ми прагнемо показати минувшину як спільний результат діяльності етнічних груп, народів, яким притаманна певна культура, то

у конструюванні змісту історії варто врахувати *принцип полікультурності*. Отже, принципи як методологічна основа (вихідні засади) самі по собі не виникають. Вони обумовлені вищезгаданими складовими, можуть змінюватися, доповнюватися залежно від тих трансформацій, що відбуваються у суспільстві, освітній системі. Принципи можуть носити і декларативний характер, оскільки їх поява обумовлена і суб'єктивним чинником. Їх завжди хтось створює. Проголосити і написати можна будь-що. Інша справа, наскільки це відповідає дійсності і чи дотримуємося встановленого. Не будемо відкидати і того, що хтось завжди визначатиме (декларуватиме, створюватиме, проголошуватиме) принципи. І тут завжди існуватиме спокуса впливу щось змінити, доповнити. Належність укладачів програм, розробників державних стандартів до тієї або іншої політичної партії, сповідування окремих світоглядних постулатів так або інакше не позбавить впливу на формулювання мети, завдань, визначення принципів. Відсутність принципів веде до різного роду маніпуляцій із змістом. У такому випадку його можна вибудовувати на власний розсуд. Що власне й зробили укладачі нової програми з історичної пропедевтики. Вони підійшли до написання програми, проігнорували, не виписавши базові принципи змісту. Відсутність таких принципів у програмах 90-х років ХХ ст. ще можна пояснити проблемою нашого становлення, оскільки все починали з «0».

Автори програми без публічного обговорення (спішно організовану презентацію програми у Будинку учителя влітку 2012 р. назвати публічним обговоренням не можна, це захід для «галочки»), без професійної дискусії із залученням до неї фахівців, учителів, психологів, самочинно змінили назву курсу, його структуру. Без будь-якого наукового обґрунтування і експериментального впровадження історію України «загнано» (інакше й не назвеш) у розділ «Про кого та про що розповідає історія».

Що та в яких обсягах почує п'ятикласник? Упродовж 11 уроків перед одинадцятирічними підлітками, ніби за помахом чарівної палички, постане вся велич минувшини: від походження людини на українських теренах – до проголошення незалежності України. Якщо у старій програмі на княжу Русь-Україну було відведено 6 годин, то у новій – 1 год.; Козацьку Україну – 6 год., у новій – 1 год. На історію України ХІХ-ХХІ ст. – 8 год., у новій – 4 год. Ви лише вчитайтесь у ці безіменні і безиклі назви тем: «Житло і побут давніх українців». Виникає запитання: Яких давніх? Давня історія України має хронологічні межі (більше 1 млн. років тому – V ст. н.е.). То про яке житло, побут, і яких саме давніх українців йтиметься? А чого варті теми уроків «Київські князі. Запровадження християнства» (1 год.), «Українське козацтво у битвах і походах» (1 урок), «Українці в революції 1917-1918 рр.» (1 урок), «Україна в роки Другої світової (1939-1945) та Великої Вітчизняної (1941-1945) воєн» (1 урок). Досить див-

ну схему, як на мій погляд, вивчення національної історії «втворили» автори програми. Латкоподібну (історичні події постають перед школярами як фрагменти – латки), безіменну і безлику (жодного імені, особи, все максимально узагальнено: люди, князі, козаки, українці; так і хочеться додати, згадавши слова російського класика: «смешались в кучу кони, люди ...»), угодницьку (така влаштує будь-якого чиновника – ніяких драгливих імен, тем, подій). Третій розділ автори присвятили пам'яткам матеріальної і духовної культури – храмам, іконам, палацам і замкам, паркам і садам, вулицям та площам. Звичайно, це добре, коли діти вивчають духовно-культурну спадщину. На пам'ятках також варто виховувати та вчити. Але давайте співставимо розподіл часу згідно тем та обсягів навчального матеріалу. Наприклад, «Київські князі. Запровадження християнства» (1 год.) і «Храми та ікони. Софійський собор і Києво-Печерська лавра» (1 год.); «Українське козацтво в битвах і походах» (1 год.) і «Бахчисарайський та Маріїнський палац» (1 год.). Змістовий компонент цих тем різний, він не збалансований. Фактологічний матеріал тем «Київські князі. Запровадження християнства», «Українське козацтво у битвах і походах», «Українське село і місто у XVIII», «Українці в революції 1917-1920 рр.», «Україна в роки Другої світової війни (1939-1945) та Великої Вітчизняної (1941-1945) воєн» не відповідає за своїми обсягами темам першого та другого розділів. Можливо укладачі програми збалансували обсяги у навчальному підручнику, що цілком можливо. Тоді виникають запитання: Для чого таке узагальнення і втаємничення матеріалу у програмах? Яку роль відіграватиме програма у написанні підручника, якщо врахувати, що різні авторські колективи, наприклад, тему «Українці в революції 1917-1920 рр.» наповнюватимуть своїм змістом? А можливо укладачі програми знали наперед, що вони писатимуть нові підручники?...

Досвід функціонування історичної пропедевтики на українських теренах, у європейських країнах засвідчує, що вона відіграла важливу роль у формуванні національної ідентифікації, впливала на розвиток системи цінностей. Чи закладуть підвалини цих цінностей програма з історичної пропедевтики та підручники, написані згідно її тем?

Насамкінець дозволю провести історичну паралель і зазирнути майже на 100 років назад, до витоків української історичної пропедевтики, коли вперше постала національна шкільна освіта. У пояснювальній записці до пропедевтичного курсу історії України, який згідно «Проекту Єдиної школи на Україні» (1919 р.) викладався у 3-4 класах початкової школи читаємо: «При виборі матеріалу для бесід з рідної історії вчитель повинен брати ті доби та історичні явища, котрі дадуть дітям знання про самих себе, розбудять свідомість їх національного походження. Учитель повинен розвивати в дітях любов та повагу до рідної нації»¹². На це був спрямований зміст навчальної про-

грами. У цьому контексті особливого значення набувають міркування відомого громадського і політичного діяча, члена УЦР, міністра освіти в уряді УНР, педагога, автора підручників з історії України Никифора Григорієва, який у статті «Про навчання дітей рідної історії» (1917 р.) писав: «Людина лише тоді стає активним, не мертвим членом нації, коли досконально знає, хто вона й з якого вона роду, коли дійсно знає свій народ, знає його історичну долю, його колію в історичному житті, його природжену національну вдачу, здібності, хист, одним словом, знає й виразно відчуває ті прикмети, що відзначають його як окрему націю; коли знає, що в того народу є вічно цінного, характерного і що тимчасового, поверхневого; коли розуміє, чому саме цей народ має такі-то риси національного обличчя, а не інші; коли безпосередньо не тільки відчуває всіма фібрами душі, а й впевнено, щохвилини розуміє свою органічно-психологічну приналежність до такої-то нації, а не до іншої. Виразно й глибоко відчувати приналежність до певної нації має спромогу лише той, хто змалку зрісся з нацією, хто змалку звик дивитися на рідну націю, як на щось міцне, віковичне, закономірне, що з давніх-давен і при всяких умовах існувало, існує й буде існувати...»¹³.

Чи втратили свою актуальність слова Н. Григорієва? Можливо вони закликають нас до виокремлення серед інших? А може розпалюють національну неприязнь і нетерпимість? І взагалі, що злочинного або поганого в тому, щоб знати свій народ, його історію? Хто цьому повинен навчати дитину? Я залишу ці запитання для читачів. Особисто для себе на дуже багато запитань дав відповідь ще у 1991 р.

Примітки:

1. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. – Харків : ВД «ШКОЛА», 2007. – С. 389.
2. Айтмтов Ч. Буранный полустанок (И дольше века длится день) / Ч. Айтматов // Роман-газета. – 1982. – № 3. – 112 с.
3. Мисан В.О. Развитие историчной пропедевтики в украинской школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.О. Мисан. – Рівне, 2003. – 248 с.
4. Мартинюк В.М. Развитие методики навчання історії у початковій школі України в середині XIX – початку XX ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.М. Мартинюк ; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 237 с.
5. Вінниченко О. Концепція та структура єдиного курсу історії в 12-річній середній школі: «Львівська ініціатива» / О. Вінниченко, М. Мудрий, Р. Пастушенко, Р. Сирота. – Л., 2004. – 212 с.; Концепція та програми викладання історії України в школі (проекти) : матер. IV та V Робочих нарад з моніторингу шкільних підручників історії України / упоряд. та ред. Н. Яковенко, Л. Ведмідь. – К. : ВД «Стилос», 2009. – 126 с.
6. Програма початкового курсу історії України для 5 кл. загальноосвітніх шкіл : проект. / розроб. А.А. Чуб. – К. : Рад. шк., 1991. – С. 3.

7. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Історія України. 5-11 кл. Всесвітня історія. 6-11 кл. – К. : Перун, 1996. – С. 9.
8. Програми для освітніх навчальних закладів. Історія України. 5-11 кл. Всесвітня історія. 6-11 кл. – К. : Шк. світ, 2001. – С. 8.
9. Історія України. Всесвітня історія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-12 класи. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – С. 13; Програма курсу Вступ до історії України. 5 клас // Історія в школах України. – 2010. – № 10. – С. 2.
10. Навчальна програма з історії для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 12. – С. 5.
11. Режим доступу: <http://nashigroshi.org/2013/03/25/tabachnyk-znov-zamovu-pidruchnyky-dorozhchi-vid-300-hryven-vdesyatero-dorozhche-vid-naukovyh-vydan>.
12. Історія в I ступені. Програма пропедевтичного курсу історії України // Проект Єдиної школи на Україні. Кн. I. Основна школа. – Кам'янець-Подільський, 1919. – С. 51-55.
13. Григорієв Н. Про навчання дітей рідної історії / Н. Григор'єв // Історія України в народних думках та піснях. – К. : Веселка, 2011. – С. 5-30.

В статтє раскрыты основные положения новой программы пропедевтического курса истории, что преподается в современной школе. На основе учебных программ, что разрабатывались на протяжении двадцати лет, определены тенденции, что привели к изменению содержания и структуры начального курса истории Украины в 5 классе общеобразовательной школы.

Ключевые слова: *историческое образование, содержание школьной истории, историческая пропедевтика, учебная программа.*

Отримано: 16.12.2013

УДК 372.894:37.013.42:37.035:159.955

Сергій Терно

ЗАРОДЖЕННЯ І ЕВОЛЮЦІЯ ІДЕЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

У статті розглядається концепція рефлексивного мислення Дж. Дьюї як основа ідеї розвитку критичного мислення. Відзначається, що під критичним мисленням в освіті переважно розуміють метакогнітивний розвиток школярів, який передбачає свідомий внутрішній контроль за розумовою діяльністю, розподіл інтелектуального ресурсу, а також оцінку результатів навчання. Завдяки метакогнітивному рівню мислення учні здатні усвідомити прогалини в фактичному, концептуальному та процедурному знанні, й відповідно, докласти зусиль для набуття та побудови нового знання.

Ключові слова: *рефлексивне мислення, критичне мислення, метакогнітивний розвиток, теорія та методика навчання історії.*

Відповідно до засадничих державних і міжнародних документів розвиток критичного мислення під час навчання історії є важливим завданням системи освіти на всіх рівнях. І це

не випадково, оскільки сучасний світ надзвичайно складний; проблеми, з якими доводиться мати справу, вимагають неабияких розумових здібностей, потребують уміння враховувати складні взаємозв'язки і залежності. Майбутнє стає все більш непередбачуваним, перед людством постали серйозні загрози соціальному благополуччю. В умовах швидкоплинних змін суспільствознавча освіта покликана підготувати учнів до життя в соціумі, що зазнає перманентних трансформацій. Саме тому, розвиток критичного мислення у процесі навчання історії стає все більш актуальним. Однак, в наших реаліях (і ми неодноразово на цьому наголошували) розвиток критичного мислення набуває таких рис, які цілковито зводять нанівець увесь потенціал історичної освіти. А тому дуже важливо звернутися до витоків ідеї навчання критичного мислення, здійснити більш глибокий аналіз цього феномена, показати еволюцію ідеї. На жаль, як свідчить аналіз наших методичних публікацій, автори більше переймаються зовнішніми атрибутами у вигляді екзотичних прийомів навчання на кшталт «кульки», «кластери» тощо.

У цій статті розглянемо зародження ідеї розвитку критичного мислення, яка спочатку втілювалась в освітній системі США Дж. Дьюї у вигляді рефлексивного мислення, а згодом реалізувалась в педагогічній новачці «Критичне мислення», що її запропонував М. Ліпман. Найбільш відомими теоретиками критичного мислення є також Р. Пауль, Д. Кластер, Д. Халперн. Їх наукові підходи достатньо відомі в нашому освітньому просторі, зокрема йшлося про них і в наших публікаціях. Однак, навряд чи подібне можна стверджувати про праці Дж. Дьюї, Н. Дауда і З. Хусіна, Ф. Станкато, Ч.-К. Ченга, П. Х'юстона, Д. Мошмана, П. Пінтрича, Б. Такмана, які зробили значний внесок в опрацювання проблем розумового розвитку. Їх науковий доробок дещо менш популяризований, а тому і менш інтегрований у нашу освітню парадигму й відповідно – в практику. Своє завдання вбачаємо у здійсненні аналізу досліджень згаданих науковців англосовієтського світу, розширенні нашого розуміння поняття «критичне мислення», розробленні загальних рекомендацій щодо організації навчання.

Проведений нами аналіз тлумачень критичного мислення дозволяє зробити висновок, що його витoki сягають у філософію освіти Дж. Дьюї. Саме роботи Дж. Дьюї багато в чому визначали напрямок педагогічної думки Америки в ХХ ст., й відповідно сформували вектор реформування американської школи¹. Якщо уважно прочитати працю Дж. Дьюї «Педагогіка і психологія мислення»², то побачимо багато перекувань між його трактуванням рефлексивного мислення і визначеннями критичного мислення сучасними західними дослідниками. За Дж. Дьюї, «рефлексивне мислення – це активний, наполегливий і уважний розгляд думки або форми знання з урахуванням підстав, на яких вони покоються та аналіз подальших висновків, до яких вони ведуть»³. Рефлексія, стверджує він, – це

упорядковане мислення, коли кожна нова думка визначає наступну, думки пов'язані⁴; складовими цього процесу є: 1) стан невизначеності, коливання, сумніву; 2) процес пошуку або дослідження⁵. Рефлексивне розмірковування проходить, за Дж. Дьюї, такі етапи: 1) мислення починається з утруднення (дилема, альтернативи) на шляху вироблення думки і призводить до встановлення мети, потреб у розв'язанні сумніву, що є провідним чинником у процесі рефлексії; 2) формулювання запитання, на яке слід надати відповідь утворює певну мету, спрямовує потік думок по певному каналу; 3) кожний висновок оцінюється по відношенню до регулюючої мети, потреба розв'язати утруднення контролює дослідження⁶.

За змістом процес мислення, на думку Дж. Дьюї, – це приведення в систему матеріалу, щоб відкрити, що він означає і на що вказує. Він наводить таку яскраву аналогію: «Мислення так само не існує окремо від цієї організації матеріалу, як травлення не відбувається без засвоєння їжі»⁷. Ця ідея перегукується з ідеями, що їх розвивали вітчизняні дослідники мислення, зокрема Ю. Самарін, який відзначав: «...відбувається мислительна перебудова системи знань, що утворилася, спроба, мислительна або дійова, нових поєднань в їх застосуванні до умов задачі й на основі такої спроби закріплення нового синтезу»⁸. Таким чином, рефлексія, на думку Дж. Дьюї, обов'язково передбачає зважити, обміркувати, обговорити⁹; процеси свідомого вибору та організації утворюють мислення¹⁰. «Мислити, – стверджує Дж. Дьюї, – це означає певно пов'язати речі одну з іншою»¹¹. Характерним проявом мислення є організація фактів, які самі по собі ізольовані, фрагментарні, непов'язані¹².

Усе вищезгадане, як стверджував Дж. Дьюї, утворює дисципліну розуму, а головне завдання під час виховання – розвинути цю дисципліну, тобто здатність успішного розумового руху та здатність до незалежних суджень (свобода розуму)¹³. При цьому він наголошує на помилкових уявленнях вчителів про дисципліну розуму, під якою вони розуміють вишкіл, що обмежує інтелектуальну діяльність, створює механічну рутину або розумову пасивність та рабство¹⁴. «Механічна виправка дає швидкий результат, але губить рефлексивну здібність», – констатує Дж. Дьюї¹⁵. На його думку, дисциплінований розум – це самостійний розум, який у кожному конкретному випадку визначає ступінь проробки етапів, враховує помилки та минулий досвід¹⁶. Отже, рефлексивне мислення для Дж. Дьюї – це мислення, яке самоорганізується, або, як би ми зараз сказали, це – синергетична модель мислення. В твердженнях Дж. Дьюї явно проглядаються ті ознаки критичного мислення, на яких наголошують сучасні західні дослідники: самостійність, свідомість, рефлексивність тощо.

«Чому важливо навчати рефлексивного мислення?» – ось принципове запитання, яке потребує вичерпної відповіді для

Дж. Дьюї. В його розумінні свобода не може існувати без інтелектуальності: «Істинна свобода, говорячи стисло, інтелектуальна, вона базується на вихованій силі думки, на умінні «повертати речі з усіх боків», розумно дивиться на речі, судити, чи є в наявності потрібна для розв'язання кількість та якість доказів, а якщо ні, то де їх шукати»¹⁷. Вільною людиною може стати, на його думку, завдяки розуму: «Якщо вчинки людини не управляються розумними висновками, то вони управляються нерозумними імпульсами...»¹⁸. «Безперешкодно культивувати нерозумну зовнішню діяльність, – запевняє Дж. Дьюї, – означає виховувати рабство, оскільки це кидає людину на свавілля бажань, почуттів та обставин»¹⁹.

Отже, ідеал Дж. Дьюї – вільний громадянин, а свобода немислима для нього без рефлексивного мислення, яке є самостійним, дисциплінованим (контрольованим), свідомим, та таким, що самоорганізується. Для цього необхідно створити відповідні умови навчання: ситуацію подиву²⁰; давати час на розмірковування²¹; забезпечити відповідну культуру викладача²²; усунути ідеал правильної відповіді²³, утруднення повинні оберігатися, а не усуватися²⁴; матеріал має подаватися як стимул, без догматичної завершеності та нерухомості²⁵; використовувати спонукальні запитання²⁶. Таким чином, можемо стверджувати, що ідея критичного мислення сягає своїм корінням у концепцію рефлексивного мислення Дж. Дьюї, а його тлумачення рефлексивного мислення ми зустрічаємо в сучасних західних дослідників критичного мислення у різних варіаціях та розгалуженнях. Ядро концепцій критичного мислення було закладене саме ідеєю рефлексивного мислення Дж. Дьюї.

Приміром, Н. Дауд і З. Хусін стверджують, що існує багато визначень критичного мислення, проте всі згодні в одному: критичне мислення – це свідомі зусилля з визначення того, які твердження вважати правильними, а які – ні²⁷. Основне призначення критичного мислення, на їх думку, це – розвиток здатності студентів самостійно оцінювати інформацію і формулювати раціональні аргументи. Автори приєднуються до думки розробників тесту критичного мислення, спрямованого на перевірку таких якостей: 1) здібність до індуктивного мислення; 2) здібність до дедуктивного мислення; 3) здібність оцінювати правдоподібність тверджень; 4) здібність виділяти припущення в аргументації.

Ф. Станкато в унісон Н. Дауду і З. Хусіну зазначає, що критичне мислення – це формулювання суджень відносно правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем²⁸. Він наголошує, що критичне мислення є засобом визначення цінності ідеї, процес без можливості єдиного рішення. Фундаментальним для критичного мислення Ф. Станкато вважає відкритість до суперечності та протилежних точок зору. Без суперечності, на його думку, неможливо отримати нове знання,

більше того нестача суперечності свідчить про самовдоволення та відсутність реалістичних альтернатив до існуючих обставин.

Підсумовуючи розгляд позицій цих авторів, зазначимо, що Н. Дауд та З. Хусін імпліцитно, а Ф. Станкато експліцитно правильно звернули увагу на пусковий механізм критичного мислення – суперечність. Саме суперечлива ситуація, що вимагає вибору, є тим поштовхом, без якого не може відбутися процес критичного розмірковування. З цього приводу російський філософ освіти Ф. Михайлов зауважував: «Людина лише тоді й мислить, коли оцінює об'єктивну внутрішню конфліктність обставин життя і намічає план своїх дій, що розв'язують усвідомлений конфлікт»²⁹. Дж. Дьюї ту саму думку формулює в інший спосіб: «...початок мислення знаходиться в певному утрудненні, збентеженні або сумніві. Мислення не є випадком самозагорання; воно не виникає на ґрунті загальних принципів»³⁰. «Якщо утруднення дано, то наступним кроком є думка про якийсь вихід, – продовжує він, – розробка плану або проєкту спроби, розмірковування про якусь теорію, яка з'ясує особливості положення, розгляд якого-небудь розв'язку проблеми»³¹. Але це ще не критичне мислення: «...якщо думка, що виникла, одразу приймається, то перед нами некритичне мислення, мінімум рефлексії»³². Лише ґрунтовне обмірковування, на думку Дж. Дьюї, є критичним мисленням, з пошуком додаткових даних, які розвинути думку, та або підтвердять її, або зроблять очевидною її безглуздість та непридатність³³.

Отже, ми виходимо на іншу важливу властивість критичного мислення – цілеспрямованість. На цю властивість звертала увагу Д. Хаалперн. Але постає важливе питання: що робить мислення цілеспрямованим? «Доцільну діяльність, – читаємо у Ф. Михайлова, – може здійснювати лише індивід, здатний відрізнити себе від власної діяльності. Лише в такому випадку можливе ставлення до діяльності як процесу, що спрямовується, процесу, що відповідає меті. Більше того, саме цілеутворення є функцією здатності індивіда поглянути на свою діяльність з боку»³⁴. Отже, цілеспрямованість мислення є результатом рефлексії, тому й рефлексія є важливою складовою критичного мислення. Як відзначає Н.Шуддик, рефлексивність – це стиль мислення, якому «характерний більш уповільнений темп розв'язування» задач з ретельним попереднім аналізом альтернативних об'єктів³⁵. Більш яскраво характеризує рефлексію Дж. Дьюї: «Прямий, негайний прояв або вираження імпульсивного устремління є пагубним для мислення. Лише тоді, коли імпульс до певної міри відштовхується, повертається назад, виникає рефлексія»³⁶.

Ч.-К. Ченг з колегами детально розглянув структуру критичного мислення й виділив такі компоненти: 1) пізнавальні навички; 2) мотиваційні диспозиції (певні норми, приписи); 3) поведінкові звички; 4) ідеологічні переконання. Основними проя-

вами критичного мислення, на його думку, є пошук правди та розуміння різноманітності. Ключова роль такого виду мислення – протистояння вірі, що не піддається жодному поясненню³⁷.

Деякі властивості та аспекти критичного мислення знаходили своє відбиття в публікаціях, які присвячувались або симультанному (цілісному, одночасному) мисленню, або метакогніціям. Цей факт підтверджує думку про те, що «критичне мислення» – це назва для процесів розмірковування «високого порядку» (принаймні, коли мова йде про педагогічну новацію). Приміром, П. Х'юстон присвятив свою розвідку симультанному мисленню – умінню сприймати парадокси, бачити протилежності у явищах і цілісно їх осмислювати. Як ми вже з'ясували, суперечність є пусковим механізмом критичного мислення, а тепер, як бачимо, цілісне осмислення протилежностей утворює симультанне мислення. Відповідно, воно мислення є складовою критичного мислення. Нагально постає проблема класифікації видів мислення та створення певної ієрархії розумових процесів. Для того аби підкреслити нагальність цього, розглянемо більш детально проблему симультанного.

Відомий російський психофізіолог П. Анохін також вважав, що в науці найбільш плідним є так зване «симультанне» мислення, тобто таке мислення, за якого дослідник «повинен вести в умі одночасно декілька логічних ланцюжків, пам'ятати велику кількість різних фактів. Часто тільки при зіставленні декількох процесів може народитися істина»³⁸. Симультанний (у психології від латин. *simul* – в один і той же час) – термін, що означає практичну одночасність протікання певних психічних процесів, зважаючи на їх згорненість і автоматизованість. Приміром, симультанним є смислове сприйняття усної мови на рідній та іноземній мові перекладачем-синхроністом. Якщо людина недостатньо володіє іноземною мовою, процес смислового сприйняття і перекладу іноземної мови стає розгорненим (сукцесивним). При деяких психопатологіях (приміром, афазії, акалькулії, амузії та ін.) в основі всіх порушень лежить розпад симультанного аналізу і синтезу³⁹. Виходить, що симультанне мислення передбачає певну автоматизацію й відповідно неусвідомленість, але критичне мислення визначається абсолютно протилежним чином – це цікаво свідоме мислення. Наявний парадокс. Як це узгодити? Ми спробували побудувати цілісну ієрархію різних типів мислення⁴⁰.

Не зважаючи на те, що симультанне мислення передбачає певну автоматизованість, П. Х'юстон наголошує на важливості прийняття парадоксу, зокрема відносно себе: прийняття власної персональної ефективності й разом з тим прагнення використати будь-який шанс для покращення себе. Подібне ставлення до себе, наголошує П. Х'юстон, розвивається тоді, коли педагог може навчити мислити поза категоріями «добрий» або

«поганий», «свій» та «чужий», «прийнятий» та «ізгой». Відкриття того парадоксу, що можна бути гарною людиною, проте мати певні недоліки, бути сильним й в той же час в чомусь слабким, допомагає учням розвинути багатопланове мислення. В іншому випадку ми формуємо ортодоксальне або догматичне мислення, яке породжує «тупе самовдоволення» та зупиняє розвиток. На думку автора, останнім часом простежується тенденція до спрощення моральних та інтелектуальних питань до простих чорно-білих кадрів. Але, як стверджує Д. Дьорнер, сучасні інтелектуальні та моральні проблеми надто складні та вимагають стратегічного мислення, яке здійснює багатофакторний аналіз і враховує складні взаємозв'язки та взаємовпливи⁴¹. Спрощений підхід до складних проблем сприяє формуванню спрощеного світорозуміння, яке має наслідком бажання покарати тих, хто не поділяє цих спрощених висновків. Отже, важливим для педагога стає навчити учнів бачити відтінки явищ, приміром, підтримувати цілі певних історичних діячів, проте бачити слабкість та недосконалість методів. Саме тому в сучасному навчальному процесі стає все більш важливим навчитися самому педагогу та навчити учнів неоднозначному ставленню до подій, умінню завжди бачити оборотну сторону явища. Що це є як не критичне мислення? Отже, проблема критичного мислення, на нашу думку, є багатоплановою і багаторівневою. Її не можна зводити до десятка-півтора кумедних прийомів навчання на кшталт «кульки» та «кластери».

Д. Мошман підкреслює, що первинною метою освіти є сприяння інтелектуальному розвитку, а цього неможливо досягти, якщо не забезпечити інтелектуально вільного середовища, в якому заохочується розглядати, пропонувати та обговорювати різноманітні ідеї. Відповідно завдання вчителя допомогти учням досягти метакогнітивного рівня мислення. Метакогніції, стверджує автор, – це знання безпосередньо відносно знання та контролю власних пізнавальних процесів. Метакогнітивний розвиток, на думку автора, включає такі компоненти: 1) розуміння методології та способів розмірковування, включаючи неформальну логіку; 2) розвиток принципів етики та самоконцепцій; 3) критичні розмірковування. Метакогнітивний розвиток починається з відображення реальності у висновках, далі проходить через методологічне знання відносно природи висновку, аргументу та логіки, потім відбувається координація в процесі віддзеркалення парадоксів та соціальної взаємодії. Подібне тлумачення метакогнітивного розвитку значною мірою співпадає із тлумаченням критичного мислення, яке базується на методологічних знаннях та оцінюванні (що передбачає опертя на цінності), до того ж критичне мислення теж характеризується контрольованістю і самоаналізом з метою самовдосконалення (самоконцепція). Д. Мошман говорить про розмірковування більш тонкі, ніж формально-логічні. Що це означає? Це означає враху-

вання принципу багатозначності⁴², тобто контексту, що в критичному мисленні є однією із важливих засад.

П. Пінтрич відзначає, що освіта традиційно ставить акцент на фактичному, процедурному та концептуальному знанні учнів, саме ці типи знань оцінюються⁴³. В той час, як вже доведено, метакогніції відповідають за розподіл інтелектуального ресурсу і без метакогнітивного знання навчання вельми проблематично. Автор наголошує, що акцент в нових освітніх технологіях робиться на обізнаність та відповідальність за власне пізнання та мислення. Учні, стверджує П. Пінтрич, стануть більш розвинутими, якщо збільшиться їх розмірковування відносно пізнання взагалі. На його думку, метакогніції складаються з двох компонентів: 1) знання про пізнання (знання стратегій учіння і мислення, знання щодо різних типів задач та культурних норм, самопізнання – знання про себе); 2) процеси контролю і регулювання пізнання. Обидва ці компоненти взаємодіють і розгортаються паралельно. Подібне тлумачення метакогнітивних процесів наводить й Б. Такман: «Метакогнітивні процеси – це процеси свідомого внутрішнього контролю за розумовою діяльністю... Метакогнітивні процеси охоплюють процеси, що допомагають людям навчатися, та процеси, що дозволяють їм дізнатися, навчаються вони чи ні»⁴⁴. Якщо навчання не відбувається, то, на думку Б. Такмана, метакогнітивні процеси активізують інші процеси⁴⁵. Важлива роль метакогніції полягає в тому, що вони дозволяють учням усвідомити певні прогалини в фактичному, концептуальному та процедурному знанні, й, відповідно, докладати зусиль для набуття та побудови нового знання. В протилежному випадку малоімовірно, що вони будуть робити якісь зусилля, щоб набувати нових знань. Ці ідеї перегукуються із міркуваннями академіка В. Зінченко: «Живе знання уявляє собою свого роду інтеграл (суперпозицію) різних видів знання: знання до знання, інституалізоване знання, знання про знання – та незнання: незнання свого незнання, знання о незнанні»⁴⁶. Він переконаний, що «таке знання про незнання – не лише мотив до розширення та поглиблення знань про живе, але й перегорода безрозсудливості, зухвалості, самовпевненості, гордині»⁴⁷. Про те саме пише і П. Пінтрич: потрібні такі викладачі, що здатні дати учням точні оцінки їхнього пізнання, не роздуваючи їхнє почуття самовдоволення»⁴⁸.

Отже, витоки педагогічної новації «критичне мислення» містяться в концепції рефлексивного мислення Дж. Дьюї, згідно з якою учнів слід навчати активно, наполегливо і уважно розглядати думки або форми знання з урахуванням підстав та подальших висновків. Здебільшого під розвитком критичного мислення розуміють метакогнітивний розвиток школярів, що починається з відображення реальності у висновках, далі проходить через методологічне знання відносно природи висновку, аргумен-

ту та логіки, а потім відбувається координація в процесі віддзеркалення парадоксів та соціальної взаємодії. Метакогнітивні процеси здійснюють свідомий внутрішній контроль за розумовою діяльністю, допомагають людям навчатися та дозволяють їм дізнатися, навчаються вони чи ні. Завдяки метакогнітивному рівню мислення учні здатні усвідомити прогалини в фактичному, концептуальному та процедурному знанні й, відповідно, докласти зусиль для набуття та побудови нового знання.

Примітки:

1. Малькова З.А. Джон Дьюї – философ и педагог-реформатор / З.А. Малькова // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 95-104.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи ; [пер. с англ. Н.М. Никольской] ; ред. Ю.С. Рассказова. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.
3. Там само. – С. 10.
4. Там само. – С. 7.
5. Там само. – С. 12.
6. Там само. – С. 14.
7. Там само. – С. 148.
8. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников / Ю.А. Самарин. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – С. 486-487.
9. Дьюи Дж. Вказ. праця. – С. 48.
10. Там само. – С. 126.
11. Там само. – С. 48.
12. Там само. – С. 65.
13. Там само. – С. 53.
14. Там само.
15. Там само. – С. 44.
16. Там само. – С. 65.
17. Там само. – С. 56
18. Там само.
19. Там само.
20. Там само. – С. 29-30.
21. Там само. – С. 34.
22. Там само. – С. 41.
23. Там само. – С. 46.
24. Там само. – С. 54.
25. Там само. – С. 156.
26. Там само. – С. 162.
27. Daud N.M. Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes / N.M. Daud, Z. Husin // British Journal of Educational Technology. – 2004. – Vol. 35, № 4. – P. 477-488.
28. Stancato F.A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / F.A. Stancato // College Student Journal. September, 2000.
29. Михайлов Ф.Т. Эмпирическое и диалектическое понимание личности / Ф.Т. Михайлов // Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 30.
30. Дьюи Дж. Вказ. праця. – С. 15.
31. Там само.
32. Там само.

33. Там само.
34. Михайлов Ф.Т. Вказ. праця. – С. 26.
35. Шулдик Н.В. Психологія мислення / Н.В. Шулдик, Г.О. Шулдик. – К. : Інтеллект, 1999. – С. 58.
36. Дьюи Дж. Вказ. праця. – С. 54.
37. Cheung Ch.-K. Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking / Ch.-K. Cheung, E. Rudowicz, A.S.F. Kwan, Xiao Dong Yue // College Student Journal. December. – 2002.
38. Анохин П.К. Идеи, ради которых я живу / П.К. Анохин // Воспоминания современников, публицистика. – М. : Наука, 1990. – С. 216-221.
39. Психолого-педагогический словарь / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2006. – С. 700.
40. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : [посібник для вчителя] / С.О. Терно. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. – 105 с.
41. Дёрнер Д. Логика неудачи / Д. Дёрнер. – М. : Смысл, 1997. – 243 с.
42. Краткий словарь по логике / Д.П. Горский, А.А. Ивин, А.Л. Никифоров ; под ред. Д.П. Горского. – М. : Просвещение, 1991. – С. 156-157.
43. Pintrich P.R. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing / P.R. Pintrich // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41. – Issue 4. – P. 219-225.
44. Такман Б.В. Педагогическая психология: от теории к практике / Б.В. Такман ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 2002. – С. 178.
45. Там само.
46. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / В.П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 32-33.
47. Там само. – С. 33.
48. Pintrich P. R. Вказ. праця.

В статье рассматривается концепция рефлексивного мышления Дж. Дьюи как основа идеи развития критического мышления. Отмечается, что в образовании под критическим мышлением преимущественно понимают метакогнитивное развитие школьников, которое обеспечивает сознательный внутренний контроль над умственной деятельностью, распределение интеллектуального ресурса и оценку результатов обучения. Благодаря метакогнитивному уровню мышления учащиеся способны осознать пробелы в фактическом, концептуальном и процедурном знании и, соответственно, приложить усилия для приобретения и построения нового знания.

Ключевые слова: *рефлексивное мышление, критическое мышление, метакогнитивное развитие, теория и методика обучения истории.*

Отримано: 11.11.2013

ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИХ ТЕОРІЙ

У статті, на основі соціально-філософського аналізу, вибудовуються моделі історичного розвитку.

Ключові слова: *буття. історія, прогрес, регрес, розвиток, циклічність, суспільство.*

Проблематика цивілізаційного розвитку завжди була в центрі суспільно-філософської думки. У працях Демокрита, Платона, Августина Блаженного, Ф. Бекона, Г. Гегеля, К. Маркса, О. Конта, К. Ясперса, О. Шпенглера та ін. закладені загальні концептуальні і методологічні основи дослідження сутності суспільного розвитку. Проте класичні теорії, в межах яких суспільство і державу розглядали як соціальний, політичний організм, відносно замкнену систему або акцентували увагу на особливостях мотивації й суб'єктивних образах соціальної взаємодії, не в повній мірі адекватні для пояснення різкого посилення динамізму та «непередбачуваності» соціально-політичних процесів і змін глобального світу. Така ситуація спонукає до пошуку нових підходів тлумачення сучасних соціально-політичних явищ, динаміки їх розвитку. На сьогодні окреслилися три стратегії у вирішенні зазначеної проблеми. Перша полягає в тому, щоб внести корекцію в класичні парадигми, напрями даної стратегії і, як правило позначається поняттями з приставкою «нео»: неомарксизм, неоеволюціонізм, неоструктуралізм тощо. Друга стратегія, «натхненна» філософією постмодерну, прагне до використання різноманітних теоретичних підходів до опису, інтерпретації й пояснення одних і тих же явищ, процесів, що в певній мірі веде до суб'єктивізму. Третя стратегія – теорія соціального становлення, активної взаємодії структур соціальних взаємозв'язків та їх творців [1, с.6]. Тобто, людство в процесі свого розвитку змінювало не тільки структури суспільного життя, але й спосіб їх побудови. В контексті нашого дослідження ми будемо виходити із «третьої стратегії», де історичний фактор вважається визначальним уже в силу того, що конкретний зміст основних напрямів діяльності суспільства, держави та розв'язуваних ними завдань зумовлюється в кожному випадку історичним досвідом розвитку конкретного суспільства, політико-економічним рівнем розвитку окремої країни, характером і типом відносин, які склалися в суспільстві [2, с.4].

Метою даної статті є аналіз формування концепцій історичного розвитку в процесі цивілізаційного поступу. Як зазначає

П. Штомпка, «для того, щоб зрозуміти будь-яке сучасне явище, необхідно звернутися до джерел і процесів, які його спричинили» [1, с.13], отже до їх історії. Зупинимось на трансформації поняття «історія». Історія в перекладі з грецької – розповідь про минуле; про те, що пізнано. З погляду Платона, історія «позначає деяким способом те, що замикає течію ріки» [3, с.486]. Тобто, історія подібна «хаотичній течії ріки», якій вона надає уявну визначеність, у нашому випадку – суспільству. Урізноманітнення «історичної» термінології змінювало ранній зміст терміну «історія». У Середньовіччі почали розрізняти «історію» та «витвір». Історичним знаннями вважалася сукупність загальновідомих і втаємничених оповідей про дійсні та вигадані події. Августин Аврелій, з урахуванням зазначеного поділу, зазначав, що «історія» – це твори, «вироблені» людьми давно, а витвором є щойно написаний твір [4, с.849]. Істориком вважалася людина, твори якої відображають ту «історію», що визнається суспільством незмінною [4, с.962].

Упродовж XVII-XIX ст. історичне мислення поступово відходить від теологічних уявлень про перебіг історичного процесу. Основною прикметою історії постає віра в прогрес і розвиток. Ж.А. Кондерсе, І.Г. Гердер, Г. Гегель, К. Маркс накреслиють новий підхід до історії, заснований на визнанні спрямованості темпоральних змін дійсності, існування та пізнаності об'єктивних законів природної та соціальної реальності, єдності історичного та логічного. Так, відповідно до марксистської діалектики, історію творять не тільки сучасники, але й соціальні реалії минулого, причому на неї впливають як віджилі інститути, так і суспільна свідомість попередніх поколінь, їх традиції й поведінкові практики. Ці обставини можуть приводити до непередбачуваних результатів у діяльності теперішніх політиків, природа яких може ними й не усвідомлюватися. Тому, за К. Марксом, щоб зрозуміти сучасний світ з урахуванням у ньому непередбачених наслідків, необхідно вивчати історичні джерела соціальних реалій, простежуючи їхній розвиток [5, с.70]. При цьому історія інтерпретується не просто як наука про минуле, вона значною мірою звертається до минулого, пізнання якого виступає основою для з'ясування закономірностей, що властиві теперішньому, й перспектив майбутнього. Саме зв'язок часів: минуле – сьогоденне – майбутнє – в розвитку суспільства є основним об'єктом історії [6, с.67]. В другій половині XIX-XX ст. однолінійна концепція прогресу розуміння історії зазнає критики. З появою праць М. Данилевського, О. Шпенглера, А. Тойнбі історія постає як вельми складне, нелінійне, поліцентричне утворення [7, с.54-63]. Водночас висувуються аргументи «безцінності» історії. На думку К. Поппера, поняття «історія», з позиції буденного розуміння більшістю людей – не має смислу, тобто «історії» у такому розумінні, в якому про неї говорить більшість людей, просто не існує. Існують здебільшого різні історії, пов'язані з різними аспектами людсько-

го життя, а єдиної історії людства немає. Причому з усіх історій, з їх різноманітності обирається історія політичної влади як ядра історії [8, с.292-294]. Як зазначає А. Мельник, даний підхід до історії К. Поппера та його послідовників «підштовхнув у 70-80-і рр. XX ст. появу «археології знання» М. Фуко, «деконструктивізму» Ж. Деріди, «симулятивної історії» Ж. Бодрійяра тощо. Сліпа «стріла часу» від точки «Альфа» до точки «Омега», на уявленнях про існування якої побудовані версії історії К. Ясперса, М. Гайдеггера, Ш. Тейяра де Шардена та інших авторів, у річці постмодерністичних тлумачень постає як архаїчна фантазія. Вона заснована вірою у «стрілу часу» неіснуючого «соціального організму», віртуальна мета якого реалізується від невідомого первісного («ембріонального») стану до невідомого, розвиненого кінця» [6, с.10]. Даний підхід «позбавляє історію вектора майбутнього», неможливості визначити мету, ідеальну схему майбутнього суспільного устрою [9, с.29; 10, с.27].

Складність визначення змісту історії, шляхів і проблем історичного пізнання полягає у тому, що в усіх його сферах присутня людина – головна дійова особа історичного процесу. Вона виступає історичною особою і творцем історії, а також – як дослідник, осмислювач усього історичного досвіту. Людський фактор вносить у пізнавальний процес багато питань суб'єктивного характеру, що ґрунтуються, в першу чергу, на духовності, відповідному професіоналізмі кожної особи, на рівні та можливості інтелекту. Роль людини в історії визначальна вже тільки тому, що історія, історичний процес не можуть бути без людини – його творця. Людина і природа, людина і суспільство, людина і люди – такі зв'язки, таке поєднання комплексу проблем важко піддається осмисленню, вивченню, дослідженню [7, с.104]. Проте, як слушно відзначає В. Ключевський, «без знання історії ми повинні визнати себе випадковостями, що не знають, як і навіщо прийшли у світ, як і для чого ми живемо, як і до чого повинні прагнути» [11, с.332]. Тобто, статус історії як світоглядної категорії визначається тим, що поза нею людина не може усвідомлювати належність до свого народу і людства загалом.

Отже, історія – це історичне буття людини і людства; певного роду знання, оповідання про життя, долю та діяльність народів; сукупність певного роду фактів (подій), вишикуваних у певний об'єктивний процес, доступний раціональному осмисленню [12, с.355].

Нині історичне мислення постає як важлива складова соціально-філософського освоєння дійсності в реалізації й осягненні іманентного зв'язку, що має місце між різними підходами до поняття «історія». У цьому процесі ключову роль відіграє філософія. Вона розглядає історію не лише як предметну сферу, існуючу окремо від суб'єкта, але у її взаємозв'язках з людиною, своєрідність яких зумовлюється особливостями та перебігом історичних

процесів на певному етапі, з одного боку, і унікальністю того або іншого індивіда (його культури, долі, світогляду, здібностей) – з іншого. Відтак історія постає у єдності онтологічних і гносеологічних характеристик, як багатомірний феномен, різноманітні вияви якого неоднаково фіксуються і акцентуються в діяльності, відносинах, поведінці, спілкуванні та свідомості різних людей, даючи в підсумку історію як цілісність і водночас – як конкретне і невичерпне розмаїття історичних реалій, утворене, відтворене та відображене окремим індивідуальним горизонтом історичної життєдіяльності й свідомості кожної людини, а їх сукупністю – як інтегральне поле їх перетину. Людські долі в контексті змінного часу, людські долі в системі змінних соціальних структур і культури, людські долі в перипетіях ідей, поглядів, переконань, внутрішня причетність людини до всіх подій, до своєї долі і життя – складають основу соціально-філософського освоєння дійсності, предмет її історичного мислення [13, с.351]. Поза цією умовою соціально-філософське пізнання постає схоластичним теоретизуванням, перетворюється на спекуляцію, породжує соціальні утопії, безплідність яких довів загальноцивілізаційний досвід історичного розвитку. К. Ясперс з даного приводу пише: «В історії є внутрішні структури, які формуються за допомогою перетворення простої реальності індивідуального і неминуче гинучого. Історія стає такою лише шляхом поєднання загального й індивідуального, але таким чином, що вона показує індивідуальність неповторного значення, одичине – загальне. Вона є перехід як вираження буття» [14, с.243]. Іншими словами, історія – це якісний час, невідривно зв'язаний з подіями людського буття, змістом і цілями його розвитку. Відповідно, в історії важливий не стільки казуальний зв'язок явищ між собою, скільки семантичний. Матеріальний світ розгортається через діяльність, людський – через історію.

З вище зазначеного можна констатувати, що єдиного погляду на історію, а відповідно, й на історичний процес розвитку людства, не існує, існують різні їх версії. Вони можуть бути різноманітними, трактувати факти і сукупність фактів у будь-який спосіб. Природа історичного пізнання така, що можливість пізнання істини обумовлюється тут і світоглядом науковця, і ідеологією, яку він проповідує, і методологією, яку він використовує, та іншими факторами. Це свідчить про певну початкову позицію науковця, про можливість інтерпретації історії. Разом з тим, як показав Р. Барт, наміри автора і результат, тобто інтерпретація тексту читачем, ніколи не співпадають. Читач неминуче «входить» в авторський текст, «вкладає в нього себе» [15]. Ця думка зустрічається і в Д. Ла Капра: в складного тексту («великого», в його інтерпретації) немає єдиного контексту; такий класичний текст не може бути остаточно інтерпретований; історія такого тексту є конфліктом інтерпретації [16, с.245-276]. Отже, можна зробити висновок, що,

з одного боку, історичний процес, факт інтерпретується як зі сторони автора, так і зі сторони читача. З іншого боку, сам історичний процес, за визначенням М. Бердяєва, «має дволику природу, тому що він воістину, з одного боку, зберігає, а з іншого – знищує. З одного боку, історичний процес є зв'язком минулого і майбутнього, з іншого, він є розрив з минулим, має природу консервативну і революційну [17, с.28].

У даному контексті А. Гофман виділяє чотири теорії оцінки напряму та якості соціального розвитку – теорії регресу, прогресу, циклічного розвитку (кругообігу) і маятникового розвитку. Проте теорія маятникового розвитку, на думку дослідника, є різновидом циклічного розвитку [18, с.43]. А. Дугін при висвітленні смислу і логіки історії визначає три фундаментальні моделі – регрес, прогрес, циклічність (перманентизм) [19, с.44].

Розуміння змісту історичного процесу як регресу, властива переважній більшості типів традиційних суспільств і характерна для більшості релігій. Однак, як зазначає А. Дугін, не слід забувати, що більшість країн «третього світу» і деякі розвинуті країни (такі, як Японія або країни Тихоокеанського регіону) і нині живуть в умовах традиційних суспільств, де релігія (або інші форми сакрального) продовжує відігравати основну роль. У залежності від того, в якій мірі релігійна (сакральна) модель впливає на суспільство, культуру, погляд на історію (як на процес виродження людства, його деградацію, його регрес) залишається стійким і незмінним [19, с.45].

Для прихильників регресу в якості позитивного критерію є минуле, яке стає еталоном. Воно виступає ідеальною шкалою для оцінки сьогодення, яке розглядається як фрагментарне минуле, і в змісті якого немає нічого принципово нового, чого б раніше не було.

У середині XVIII ст. серед просвітників почала формуватися інша тенденція – раціоналістична теорія прогресу. Проте ідея прогресу (від лат. – «рух вперед», «розвиток») як поступального руху від нижчого до вищого, від простого до складного, закономірна зміна стадій соціального росту людини і людства, має давні коріння. За словами Р. Нісбета, протягом трьох тисяч років в західній цивілізації жодна з ідей не була настільки важлива, як ідея прогресу [20, с.4].

Відповідно Демокриту, основою розвитку суспільства є: по-перше, природні потреби, які спонукають суб'єктів історії до об'єднання і винаходів усе нових благ. Це та сама необхідність – «ананке», яка в картині світу Демокрита є основним законом природи, а тут переноситься на суспільство. По-друге, – це зв'язок людини з природою. Людина – частина природи – найкращими своїми досягненнями зобов'язана природі, яку досягає експериментом і спостереженням [21, с.351-352].

Філософські засади прогресу сформував Ф. Бекон. Головну увагу він звертав на прогрес науки і техніки, зростаюче пану-

вання людини над природою, що знайшло відображення в його концепції «примноження знання» [22, с.180, 346-347, 536].

Обґрунтування поняття «прогресу» вперше було зроблено А. Тюрго. Прогрес, на його думку, має суспільне походження, тому можна вести мову лише про еволюційні соціальних відносин та взаємозв'язків, виносячи за «риску» природні явища й феномени. Відтак прогресивність, іманентно притаманна всесвітній історії, є законом людської історії, поступальний розвиток і вдосконалення є процесом безпосереднього становлення якісно нового в усіх сферах життя суспільства. Водночас А. Тюрго зауважує, що в історичному поступі можливі етапи прискорення й уповільнення, хоча вони не можуть суттєво впливати на загальний прогресивний план історії. «Маса людського роду, – писав А. Тюрго, – завжди прямує, хоча і повільними кроками, до все більшої досконалості» [23, с.52].

Адаптацією ідеї прогресу епохи Просвітництва стала філософія історії – Г. Гегеля, О. Конта і К. Маркса. Філософія історії К. Маркса, як і Г. Гегеля, в основу світового розвитку ставить діалектичну формулу. Проте, відповідно до вчення К. Маркса, рушійною силою є не «гегелівський дух», а матерія. Сам К. Маркс охарактеризував свою концепцію як «матеріалістичне розуміння історії», стверджуючи, що ключем до розуміння людської культури й історії є виробнича діяльність, праця. Суспільство являє собою цілісну систему, усі елементи якої пов'язані між собою й знаходяться у відносинах строгої ієрархії. Основою суспільного життя й фундаментом суспільства є спосіб виробництва матеріального життя. Він зумовлює «соціальний, політичний і духовні процеси життя загалом. Не свідомість визначає буття, а навпаки, їх суспільне буття визначає їх свідомість» [24, с.7]. Джерелом історичного поступу К. Маркс вважав зростання продуктивних сил: соціально-економічного базису суспільства, відносно якого держава, релігія, філософія тощо виступають як щось похідне, надбудовне [25, с.27].

О. Конт поділяв переконання філософів-просвітителів, що основою суспільного прогресу є розум [26, с.553]. Прогрес розуму, за О. Контом, проходить три стадії: теологічну, метафізичну та позитивну. Остання стадія, власне, і є стадією науки – емпіричного, орієнтованого на факти знання, здатного пояснити, передбачити і надати практичні рекомендації [26, с.553-554]. Позитивна філософія О. Конта стала однією з найважливіших у новітній західній філософії позитивістської системи логіки і методології науки.

У ХХ ст. прогресивістські ідеї підтримали суспільствознавці М. Вебер, К. Ясперс, І. Пригожин, А. Тоффлер та ін. Так, М. Вебер, аналізуючи вчення К. Маркса, під час читання лекції у Віденському університеті, піддавши критиці матеріалістичне розуміння історії за економічний детермінізм, підкреслював, що діють інші фактори, зокрема релігійність як формуючий, рушійний фактор. Завданням соціології М. Вебера, під-

креслює К. Ясперс, було показати всю складну систему казуальний зв'язків [27, с.554-555], а «Заслуга М. Вебера у тому, – пише Г. Бондаренко, – що він дав приклад глибокого використання наукового аналізу релігійності не лише як форми свідомості, але як важливої галузі культури суспільства, від якої значною мірою залежить суспільний прогрес» [7, с.51].

Центральною темою філософії К. Ясперса стали людина та історія як початковий вимір людського буття. Науковець був впевнений, що лише історія людства в цілому може надати масштаб для осмислення того, що відбувається в сучасності. Людство має єдині духовні джерела і єдину ціль, зв'язану з рішенням «останніх питань». Істинний зв'язок між народами – духовний, а не родовий або природний. Саме він забезпечує цілісність цивілізації, єднає людей у спільному прагненні до свободи, застерігає від раціоналістичних утопій. Початком духовної синхронізації великих культур, за К. Ясперсом, слугує «осьовий час», в «дану епоху були розроблені основні категорії, якими ми мислимо і до нині, закладені основні світові релігії, і сьогодні визначають життя людей. В усіх напрямках відбувся перехід до універсальності» [14, с.33]. В духовній єдності людства К. Ясперс вбачає стрижень історичного процесу як головного чинника, що спрямовує історичний поступ до свободи.

Отже, модель історії як прогресу прямо протилежна традиційній моделі, в якості еталону виступає майбутнє, яке різними соціально-філософськими школами інтерпретується по-різному.

Більш толерантну альтернативу прогресу, в порівнянні з регресом, складає циклічна модель історії. У сучасній науці вона представлена М. Данилевським (культурно-історичні типи), О. Шпенглером (високі культури), А. Тойнбі (локальні цивілізації), П. Сорокіним (культурні суперсистеми) та ін. Значна частина теоретиків циклічної моделі історії підтримують ідею, що кожна цивілізація заснована на певній вихідній духовній передумові, великій ідеї, «сакральній цінності», або первинному символі, навколо яких формуються складні духовні системи [28, с.192-194].

На противагу лінійному розвитку історичного процесу М. Данилевський запропонував культурно-історичні типи або «локальні цивілізації», виділивши п'ять основних законів їх розвитку:

- основою духовної спільноти є мовна спільність, яка входить у даний тип етнічних груп;
- політична незалежність даних народів;
- вплив характерних рис одного типу відбувається лише на другорядних характеристиках іншого типу, але не зачіпає його основи;
- повноцінність типу залежить від різноманіття його складових;
- загальний алгоритм розвитку типу являє собою, змінюючи один одного, періоди росту, «розквіту і плодоносності», виснаження «життєвої сили». Внутрішня завершеність культурно-історичного типу залежить від таких культурних характерис-

тик, як культура (наукова, художньо-естетична, промислово-технічна), релігійна, політична і суспільно-економічна діяльність [7, с.20-21].

Основні ідеї М. Данилевського були розвинуті О. Шпенглером у праці «Падіння Європи» [29, с.505]. Визначивши вісім основних суспільств, О. Шпенглер доводить, що кожне нове суспільство вимагає нових підходів у розумінні його розвитку і потреб людей: «Філософ старого стилю перебуває в тяжкій омані. Він не вірить мінливості свого призначення. Він думає, що великі питання в усі часи залишаються незмінними і що коли-небудь, з часом, можна буде дати на них відповідь. Але питання і відповідь тут заливаються воедино, будь-яке велике питання, в основі якого вже закладено жагуче бажання достатньо визначеної відповіді, має значення лише життєвого символізму. Немає вічних істин, кожна філософія є висловленням свого і тільки свого часу і не має двох епох, котрі б мали однакові філософські прагнення, якщо тільки ми промовляємо про справжню філософію, а не про якісь безпомічні спільні місця стосовно судження або категорії почуття» [29, с.189]. Отже, О. Шпенглер обстоює тезу про неспівмірність культур і уявляє розвиток культури як замкнений у собі цикл переходів від одного стану до іншого (народження – розквіт – зів'янення – смерть або весна – літо – осінь – зима), пізнання яких відбувається на основі суб'єктивного сприйняття світу і тих процесів, які відбуваються в суспільстві, а тому кожна людина має своє розуміння історичного світу [29, с.189-200].

Своєрідну теорію круговерті цивілізації розробив А. Тойнбі, що стала відома як «теорія виклику – відповіді». Згідно з А. Тойнбі, динаміка розгортання цивілізації, самодостатність якої знаходить своє вираження у світовій державі, проходить ряд етапів: виникнення, ріст, «надлом», занепад, розкладання [30, с.14-27]. Отже, кожна цивілізація з часом приходиться до занепаду. Проте даний процес руйнування і падіння можна затягнути, вважає А. Тойнбі, за допомогою духовної злагоди, моральності єдності народу, раціонального мислення правлячих верств населення, здатність лідерів до нового розуміння часу.

Отже, перманентизм не сприймає ні абсолютного прогресу, ні абсолютного регресу. Дані поняття для нього є відносними тому, що його прихильники розглядають енергію історії людства, як щось постійне – в одному випадку вона прибуває (прогрес), в іншому, спадає (регрес). Нове тут розуміється через співвідношення з постійним і незмінним. Теперішнє, минуле і майбутнє пізнаються ними через вічне.

Таким чином, проаналізувавши моделі підходів до історії, історичного розвитку, слід зазначити, що єдиної концепції не існує. Даний момент слід враховувати, досліджуючи ті чи інші соціально-політичні, економічні та культурно-духовні явища. Лише такий полікардинальний підхід не тільки наблизить нас до історичної істини, але й надасть можливість об'єктивно оцінити вектори подальшої трансформації суспільства.

Список використаних джерел:

1. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка ; пер. с англ. ; под. ред. В.А. Ядова. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 416 с.
2. Саркисова Н.А. Государство в политической системе общества переходного периода / Н.А. Саркисова // История государства и права. – 2009. – № 4. – С. 4-6.
3. Платон. Сочинения : в 3-х т. / Платон ; [пер. с древнегреч. ; общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса]. – М. : Мысль, 1968. – Т. 1. Кратил. – 1968. – С. 495-614. – (Философ. наследие).
4. Августин А. О граде Божием / А. Августин. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 1294 с.
5. Кравченко С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения / С.А. Кравченко. – М. : Экзамен, 2002. – 512 с.
6. Мельник А.І. Історія та предмет соціально-філософської рефлексії (український дискурс на рубежі століть) / А.І. Мельник. – Чернівці : ЧДІЕУ ; К. : Інститут вищої освіти НАН України, 2008. – 360 с.
7. Бондаренко Г.В. Історичне пізнання: питання теорії і практики / Г.В. Бондаренко. – Луцьк : Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 189 с.
8. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги : в 2 т. / К. Поппер ; пер. с англ. О. Буценко. – К. : Основи, 1994. – Т. 1. Спалах пророцтва: Гегель, Марс та послідовники. – 1994. – 494 с.
9. Афоній Е.А. Велика розтока (Глобальні проблеми сучасності: соціально-філософський аналіз) / Е.А. Афоній, О.М. Бандурка, А.Ю. Мартинов. – К. : ПАРАПАН, 2002. – 352 с.
10. Михальченко М.І. Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи / М.І. Михальченко. – Дрогобич : Відродження, 2004. – 488 с.
11. Ключевский В.О. Письма. Дневники. Афоризмы и Мысли об истории / В.О. Ключевский. – М. : Наука, 1968. – 528 с.
12. Философский словарь / [авторы-составители: И.В. Андрущенко, О.А. Вусатюк, С.В. Липецкий, А.В. Шуба]. – К. : АСК, 2006. – 1056 с.
13. Філософський словник соціальних термінів / [під гол. ред. В.П. Андрущенка. – 3-е вид., доп.]. – Харків : Р.И.Ф., 2005. – 672 с.
14. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс ; пер. с англ. – М. : Политиздат, 1991. – 557 с. – (Мыслители XX в.).
15. Барт Р. Удовольствие о тексте / Ролан Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М. : Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – С. 462-518.
16. La Capra D. Rethinking Intellectual History and rereading texts / Dominick la Capra // History and Theory. – 1980. – Vol. 19, № 3. – P. 245-276.
17. Бердяев Н. Смысл истории / Н. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 175 с.
18. Гофман А.Б. Семь лекций по истории социологии : [учебное пособие для вузов] / А.Б. Гофман. – М. : Книжный дом «Университет», 1997. – 224 с.
19. Дугин А.Г. Философия Политики / А.Г. Дугин. – М. : Арктогея, 2004. – 616 с.
20. Nisbet R. History of the Progress : [текст] / R. Nisbet. – N.Y. – № 4.: Basic books Corp., 1980. – 370 p.
21. Лурье С.Я. Демокрит: Тексты. Перевод. Исследование / С.Я. Лурье. – Л. : Наука, 1970. – 664 с.

22. Бекон Ф. Сочинения: в 2 т. / Ф. Бекон; [общ. ред. А.Л. Субботина]. – М. : Мысль, 1971. – Т. 1. О достоинстве и приумножении наук. – 1971. – С. 85-546.
23. Тюрго А. Избранные философские произведения / А. Тюрго; [пер. И.А. Шапир]. – М. : Соцэкгиз, 1937. – 191 с.
24. Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Енгельс. – [2-е изд.]. – М. : Госполитиздат, 1958. – Т. 2. Святое семейство, или критика критической критики. – 1958. – С. 3-320.
25. Маркс К. Твори / К. Маркс, Ф. Енгельс. – [2-е вид.]. – К. : Держ. вид. політ. літератури УССР. 1959. – Т. 3. Критика новітньої німецької філософії в особі її представників Фейербаха, Б. Бауера і Штірнера. – 1959. – С. 9-433.
26. Антология мировой философии : в 4 т. / [ред. коллегия: В.С. Нарский]. – М. : Мысль, 1971. – Т. 3. Буржуазная философия конца XVIII в. – первых двух третей XIX. – 1971. – 760 с. – (Философское наследие).
27. Вебер М. Избранное. Образ общества / М. Вебер; [пер. М.И. Левиной]. – М. : Юрист, 1994. – С. 553-556.
28. Сорокин П. Социологическая история современности: Специализир. информ. по общеакад. прогр. «Человек, наука, общество: комплекс. исслед.» / П. Сорокин. – М. : ИНИОН, 1992. – 193 с.
29. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории : в 2-х т. / О. Шпенглер. – М. : Мысль, 1993. – Т. 1. Гештальт и действительность. – 1993. – 669 с.
30. Тойнбі А. Дослідження історії : в 2-х т. / А. Тойнбі; [пер. з англ. В. Шовкуна]. – К. : Основи, 1995. – Т. 1. – Ч. 1. Поле історичного дослідження. – 1995. – С. 14-23.

В статтє, на основє соціально-філософського аналізу, формуються моделі історического розвитку.

Ключевые слова: *бытие, история, общество, прогресс, развитие, регресс, цикличность, философия.*

Отримано: 12.12.2013

УДК 37.026(091)

Тетяна Сулятицька

ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС У РОЗВИТОК ДИДАКТИКИ

У статті на основі історичних розвідок аналізується процес становлення та розвитку дидактики, як науки про виховання/навчання в різні історичні епохи. Акцентується увага на тому, які чинники впродовж століть впливали на розвиток дидактики та якими питаннями і проблемами вона займалася від свого зародження до наших днів.

Ключові слова: *дидактика, педагогіка, навчання, виховання, учень, вчитель, особистість, навчальний процес, суспільство, історія.*

У всіх куточках світу мільйони вчителів навчили та виховали мільярди людей, поставили їх перед необхідністю подальшого вдосконалення життя – духовного та соціального і цей процес не зупиняється, а набуває обертів. Загально відомо-

мо, що наука, культура, освіта визначають поступальний рух усього людства, а вчитель – є керманичем цього руху. Професійна діяльність учителя величається в суспільстві педагогічною та розпочинається з вивчення педагогіки як науки про виховання. У найпростішому розумінні виховання означає підготовку людини до життя та діяльності в суспільстві. Педагогіка – це не лише сучасна наука, а й мудрість народу, надбання багатьох поколінь. Один із розділів педагогіки, що містить теорію навчання і освіти, називається дидактикою.

Сучасна дидактика – найусталеніший розділ у педагогіці. Безперечно, вона постійно змінюється, крокуючи в ногу з часом, вбираючи у себе світові науково-технічні, інформаційні досягнення, однак у структурі своїй залишається класичною.

Виник термін дидактика в Німеччині у 1613 році. Саме тоді Кристоф Хельвіг і Йохим Юнг, аналізуючи діяльність відомого мовознавця і прихильника навчання рідною мовою Вольфганга Ратке, підготували «Короткий звіт з дидактики, або Мистецтво навчання Ратихія». Уже з самої назви роботи ми бачимо, що автори даної праці трактували дидактику як мистецтво навчання. Схоже трактування поняття дидактика ми знаходимо і в Яна Коменського у його знаменитому творі «Велика дидактика, або Універсальне мистецтво навчати всіх і усьому». Однак, Коменський вважав, що дидактика є не лише мистецтво, але й виховання.

Звичайно, практика виховання існувала вже і тоді, коли систематизованої педагогічної теорії ще не було. І до Яна Коменського були школи, у них навчалися діти і педагоги, що навчали їх, писали трактати й розмірковували над проблемами школи та освіти.

Отже, спробуймо хоча б схематично прослідкувати лінію розвитку дидактики від її зародження до наших днів.

Уперше педагогічна думка, яка відображала практику північних станів, зароджується у системі філософії стародавнього Сходу, в Єгипті, Китаї, Індії. Особливого розквіту філософія досягла в Афінах. Великий давньогрецький філософ Демокріт (460 до н.е. – ?) створив узагальнюючі праці в усіх галузях сучасного йому знання. «Пізнай самого себе» – цей старовинний вислів Сократ (470-399 до н.е.) нагадував своїм співрозмовникам постійно. Першу цілісну педагогічну систему, побудовану на широкій філософській основі, створив Платон (427-347 до н.е.) (педагогіка була одним із розділів його вчення про державу). Проте вона була нежиттєздатною і чогось помітного у теоретичній і практичній педагогіці не залишила.

Один з найвизначніших мислителів світу – великий Арістотель (384-322 до н.е.) теж зробив значний внесок у розвиток поглядів на навчання і виховання. Виховання, як зазначав великий мислитель, повинне забезпечити гармонійне поєднання фізичного, морального і розумового розвитку людини. Він вимагав враховувати вікові особливості дітей і був переконаний, що воно має бути справою не приватною, а

державною. На його думку, людина від природи дістає лише зародки здібностей, які вона може розвинути вихованням.

Значний теоретичний педагогічний спадок залишив римський філософ Марк Фабій Квінтіліан (35-96 рр. н.е.) – перший із теоретиків педагогіки. Він вважав, що майже всі діти мають здібності до навчання, яке пропонував починати щонайраніше. Квінтіліану належить розроблена ним цілісна система дидактичних рекомендацій, він також обґрунтував вимогу врахування індивідуальних особливостей учнів, розглянув проблему співвідношення природи людини і виховання та проблему їхнього взаємозв'язку, сформулював висновок про те, що на ранній стадії розвитку дитини все вирішують природні дані дитини, а для вищого ступеня розвитку співвідношення вже інше. Школа, якою він керував, стала першою у Римі, отримала статус державної, оскільки на її утримання держава виділила значні кошти.

В історії людської цивілізації період XIV-XVI ст. характеризується як епоха Відродження. Це була найвеличніша з революцій, які до того часу знало людство. Батьком експериментальної науки, засновником емпіризму, став Френсіс Бекон (1561-1626). Він уперше в науці розробив індуктивний метод пізнання, увів власну класифікацію наук, в якій педагогіка мала своє місце, тобто педагогіка вже була відокремлена як самостійна наука, хоча предмет її вивчення був окреслений дуже невизначено.

Першим, хто розробив педагогіку як відносно самостійну галузь теоретичного знання (головним чином дидактику) з чітким розумінням предмета дослідження, був, як про це йшлося вище, Ян Коменський. Без сумніву, він був одним з найвідоміших педагогів-теоретиків Західної Європи і одним з найдосвідченіших учителів свого часу. Проте своє слово сказав той час, у який жив і творив великий педагог. За словами самого Я. Коменського, на той час було нагромаджено багато різноманітного освітнього матеріалу. Невизначеність завдань освіти, обсягу та змісту освітнього матеріалу, а, отже, і провідного методу навчання, зумовили необхідність усю справу навчання і виховання поставити на наукову основу. Крім того, епоха Відродження відкрила перед людиною незвідані світи: світ природи, світ історії та світ людини. Потрібно було наявні знання про них звести в єдину систему, зробити, якщо і не предметом вивчення, то, принаймні, придатним хоча б для ознайомлення з ними учнів. Нарешті, ще один аспект життя тодішньої школи: вона була засилляма нудьги, фізичних знущань над учнями, примітивного змісту. Потрібно було шукати відповіді на поставлені питання.

Час покликав Я.Коменського. Своєю «Великою дидактикою»¹ він дав відповіді на багато з поставлених життям питань і визначив орієнтири для пошуку відповіді на всі інші педагогічні проблеми. У своїй творчій праці Я. Коменський сповна використав досвід, який на той час мало людство у справі навчання та виховання. А цей досвід був значним. Яну Коменському на-

лежить існуюча класно-урочної системи – принципи природності освіти, поділ учнів одного віку на класи, а навчального часу – на навчальні роки, чверті з канікулами між ними, щоденні заняття – на 45-хвилинні уроки та 10-20-хвилинні перерви; предметна система викладання з певними програмами і підручниками; екзамени наприкінці року з переводом на наступного класу або залишенням на наступний рік. Він розробив також концепцію, що стосується професіоналізму вчителів (до того часу вони готувалися тільки в межах знань предмета і зовсім не розумілися на методиці викладання). Низку праць присвячено вчительській професії, засобам активізації учнів, їх усвідомленому ставленню до навчання.

Виходячи з беконівської філософії Я. Коменський вважав, що в основі практики навчання має бути пізнання речей і явищ, а не заучування чужих спостережень і чужих суджень про них. Судження авторитетів про них не можна вважати єдиною основою навчання. Необхідно вчити на основі доведення, за допомогою зовнішніх відчуттів і розуму.

Свою педагогічну систему Я. Коменський створював у час, коли була дуже гострою боротьба між капіталізмом, що народжувався, і феодалізмом, що відживав. Тому й не дивно, що його «Велика дидактика» була забута майже на два століття. Звичайно, педагогічні погляди таких просвітителів, як англійський філософ, педагог, психолог Дж. Локк (1632-1704), французькі просвітителі – видатні мислителі свого часу Ш. Монтеск'є (1689-1755), Вольтер (1694-1778), Е. Кондільяк (1715-1780), П. Гольбах (1723-1789), К. Гельвецій (1715-1771), Д. Дідро (1713-1784), Ж. Руссо (1712-1778), які жили і творили після Я. Коменського, теж залишили після себе дуже помітний слід у науковій скарбниці людства, в тому числі і в педагогіці. В одному з листів невтомний працелюб Дідро писав: «Якщо Даламбер безкінечно краще від мене вмє розв'язувати диференціальне рівняння, то я можу набагато краще формувати душу, виховати її, вселяти в неї міцну і глибоку любов до істини, до добродетя»², а великий Руссо своїм твором «Еміль, або про виховання» набагато випередив час. Розмірковуючи про виховання, філософ стверджував, що у виховній системі необхідним є розвиток високих почуттів, які до сьогоднішнього дня залишаються важливим елементом естетичного виховання. На думку вченого, формуючи досконалу особистість, педагог зобов'язаний ознайомити учнів не лише з високими та піднесеними почуттями, а й із їхніми антиподами – ницим, потворним тощо. Щодо останніх, то мислитель вважав їх зайвими і непотрібними, такими, яких слід уникати, а якщо вони з'являються, то їх треба нівелювати, бо вони, на його думку, є зародками «дрібних пристрастей»³. В історію дидактики зробили свій внесок не лише філософи-просвітителі XVIII ст., а й педагоги. На рубежі XVIII ст., коли світська школа вже

мала пріоритет перед конфесійною, в ній сформувалася теорія формального, а згодом матеріального виховання та освіти.

Автор теорії моральної освіти, німецький філософ і педагог Йоган-Фрідріх Гербарт вважав, що світ складається з нескладних «реалей» – елементів і зв'язків та зв'язку між ними. Тому обсяг свідомості людини є обмеженим і його можна формувати завдяки чотирьом ступеням навчання. На першому ступені («ясність») застосовується первинне ознайомлення школяра з предметом пізнання, що посилюється унаочненням; на другому ступені («асоціація») встановлюється зв'язок нових елементів знань з попередніми, відомими; на третьому ступені («система») використовується таке компоновання матеріалу, яке укладає його у вигляді правила чи закону; ну і нарешті, на четвертому ступені («метод») виробляється застосування набутих знань. Щодо мети виховання, то це була ідея внутрішньої свободи, яка охоплювала б прагнення до вдосконалення, силу волі, ідею права і свідомості. Основними засобами виховання педагог вважав такі: схвалення і догану, суворий розпорядок життя дитини, дотримання завжди правил поведінки.

Теорія матеріальної освіти належить англійському філософу Герберту Спенсеру. Оскільки система Герберта була орієнтована на підготовку інтелігенції, чиновництва, правлячої еліти і серед них користувалася певною популярністю, паралельно з нею у міру розвитку капіталізму виникла об'єктивна потреба в системі для практичного прошарку – бізнесменів, торговців, ремісників і робітників. Тому й знайшла своє місце теорія матеріальної освіти, а її дидактичні основи ґрунтувалися на необхідності п'яти видів людської діяльності – самозбереженні, здобуванні засобів до життя, вихованні потомства, виконанні соціальних функцій і дозвіллі.

Подальші кроки у розвитку дидактики пов'язані з уточненням положень Яна Коменського, а, певною мірою, і з їхньою корекцією. І тут на перший план виступає діяльність видатного швейцарського педагога Й. Песталоцці, який спробував поєднати дитячу працю з навчанням; розробив теорію елементарної освіти, згідно з якою процес виховання має бути спрямований від простого до складного, а навчальний процес – побудований на основі чуттєвих сприймань. На його думку, глибокі знання можна отримати лише за умови послідовного та систематичного навчання.

Звичайно, Й. Песталоцці у педагогіці йшов своєю дорогою, але він уже знав «Велику дидактику», спирався на неї. У багато положень Яна Коменського він вніс свої корективи. Кожне своє передбачення, педагогічне судження чи умовивід він намагався перевірити шляхом копітких експериментів. Й. Песталоцці вперше здійснив спробу об'єднати навчання і продуктивну працю так, щоб ця праця служила вихованню. Ідея розвитку розумових здібностей дітей під час навчання і до нашого часу є своєрідним

прапором передової педагогічної думки, недарма К. Ушинський назвав її «великим відкриттям Й. Песталоцці». Внесок великого швейцарського педагога у дидактику надзвичайно великий.

Я. Коменський, наприклад, принцип природовідповідності розглядав як природонаслідування, тобто як відповідність зовнішнім формам природи. Й. Песталоцці, навпаки, природовідповідність розумів як відповідність усіх дій учителя природі дитини, тобто акцентував увагу на внутрішньому боці природовідповідності. Якщо Я. Коменський розумів наочний як такий, якому можна дати механічний чи геометричний образ, то Й. Песталоцці під наочним розумів, як зведення до елементарного.

Наступний кроку розвитку дидактики зробив видатний німецький педагог А. Дістервег (1790-1866). Крім того, що він пропагував і поширював учення Й. Песталоцці, він увів принцип культуровідповідності, який доповнює принцип природовідповідності та вимагає вивчати і враховувати потреби суспільного розвитку. Він розкрив необхідність активного початку в засвоєнні учнями знань, показав взаємозв'язок, взаємообумовленість правил і принципів навчання, їхні відносність, подативність, варіативність. Це йому належать слова: «Істина перебуває у вічному русі разом з людським родом. Ніщо не постійне, окрім змін». А. Дістервег не погоджувався з твердженням старих учителів: «Що б не вивчали учні, воно у житті їм згодиться, бо чим більше знань вони матимуть, тим краще для них»⁴. Він показав, що вивчати потрібно той матеріал, який буде потрібний для їх руху вперед.

Дуже вагомий внесок у розвиток педагогіки взагалі, і дидактики зокрема, зробив великий вітчизняний педагог Костянтин Дмитрович Ушинський, автор загальновідомого підручника «Рідне слово»⁵. Він по праву вважається нашим педагогічним генієм. Проживши всього неповних 47 років і присвятивши педагогіці менше ніж половину свого життя, він зробив неоціненний внесок у розвиток вітчизняної та світової педагогічної думки. В основу педагогіки К. Ушинського було покладено ідею народності (в сучасному розумінні – загальності) початкового навчання. Обстоював він і принципи природодомовності. Услід за Яном Коменським і Жан-Жаком Руссо вимагав, щоб навчальний процес відбувався з урахуванням психологічних особливостей учнів, від вчителів вимагав широти знань, які виходили б за межі предмета. В передмові до «Педагогічної антропології» К. Ушинський зазначав: «... Педагогіка не є зібранням положень науки, а лише зібранням правил виховної діяльності... Потрібно розрізняти педагогіку в широкому смислі, як зібрання знань, необхідних або корисних для педагога, від педагогіки у вузькому смислі, як зібрання виховних правил»⁶.

Його прогресивні дидактичні принципи і методи викладання сповідували В. Водовозов, М. Корф, О. Остроградський та ін.

В Україні у XIX ст. помітною була постать Олександра Духновича, який у Закарпатті, що тоді було у складі Австро-Угорської імперії, створював підручники для народних шкіл, брав активну

участь у культурно-освітній діяльності. Його твори «Книжица читальная для начинающих», «Краткий землепис для молодых русинов», «Сокращенная грамматика письменного русского языка», «Народная педагогия» певним чином допомогли у відкритті на Закарпатті понад 70 початкових шкіл. Автором кількох підручників був Борис Грінченко. Незважаючи на заборону царського уряду, він викладав у школах українською мовою, видав «Словарь украинского языка» в 4-х томах, а також «Українську граматику до науки читання й писання». До теорії навчання значний внесок зробили російські психологи Павло Блонський, Лев Виготський. Завдяки їх працям дидактика як система виховання в школах у 30-ті роки ХХ ст. стала більш обґрунтованою та завершеною.

У радянський період дидактика розвивалася у напрямі пошуку шляхів наукового обґрунтування змісту навчання, вирішення проблеми методу навчання. Дана проблема привертала до себе увагу багатьох учених-педагогів, був досить добре опрацьований дослідницький метод навчання, який має значні можливості для розвитку активності та самостійності учнів, йому навіть приписувалася провідна роль у шкільному навчанні. Значний внесок у розвиток дидактичних проблем зробив відомий радянський дидакт М. Скаткін, що є автором таких принципів навчання як принцип науковості та принцип зв'язку навчання з життям.

До теорії навчання бодай похідний, але досить науково обґрунтований внесок зробив психолог П. Блонський. «Він був найвідомішим автором, з яким чи міг вряди-годи зрівнятися інший сучасний педагог»⁷.

Л. Виготський створив культурно-історичну теорію, яка багатов чому допомогла вивести на обґрунтований рівень дидактику і виховну систему школи в період її становлення у Радянському Союзі в 30-ті роки.

Принципово важливим виявилось положення про єдність змістового та процесуального боків навчання (В. Краєвський, І. Лернер). Отримав зовсім нове трактування принцип доступності у навчанні (А. Занков), було введено принцип оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський). Пошуки оптимальних умов для розвитку пізнавальної діяльності учнів, їх творчої самостійності привели до виникнення проблемного навчання (І. Лернер, М. Махмутов), впроваджувалося програмоване навчання, досліджувалися проблеми удосконалення класно-урочної системи навчання у поєднанні з індивідуальною та груповою побудовою знань, вводилося тестування.

Останніми десятиріччями актуальним для української дидактики є проблеми змісту навчання (стандартів освіти), ціле покладання (структури та класифікації цілей навчання), розроблення технологій навчання, системи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів (12-ти бальна шкала оцінювання), проблеми розвивального навчання у середніх і старших класах, впровадження модульного навчання тощо.

Таким чином, під навчанням ми розуміємо планомірну і систематичну роботу педагога з учнями, засновану на здійсненні та закріпленні змін в їх знаннях, установках, поведінці і в самій особі під впливом навчання, оволодіння знаннями і цінностями, а також власної практичної діяльності.

Навчання є цілеспрямованою діяльністю і включає в себе намір педагога стимулювати навчання як суб'єктивну діяльність тих, що вчать. На цій основі деякі дидактики визначають навчання як керівництво процесом навчання, проте це визначення не є повним, оскільки воно виключає інші характеристики навчання. Однією з таких важливих характеристик є обмін інформацією між педагогом, іншими джерелами і тими, що вчать, дозволяючи учню опанувати знання, засвоюючи їх безпосередньо або в ході рішення проблеми. Набуваючи знання про навколишню дійсність і про себе, учень набуває здатність приймати рішення, регулюючи його відношення до цієї дійсності. Одночасно він пізнає моральні, соціальні і естетичні цінності і, переживаючи їх в різних дидактичних ситуаціях, формує своє відношення до них і створює систему цінностей. Важливим чинником змін особи того, що вчиться є також його практична діяльність, пов'язана з набуттям знань і впливом на дійсність.

Навчання – це процес, в ході якого на основі досвіду, пізнання і вправ виникають нові форми поведінки і діяльності або змінюються раніше набуті. Воно є таким видом людської діяльності, який в дитинстві і юності превалює над іншими формами, тобто над грою, роботою і суспільною діяльністю.

Дидактика досліджує не всі форми поведінки, а лише цілеспрямовані, тобто ті, метою яких є перетворення людської діяльності. Відповідно, провідними тенденціями розвитку національної системи освіти мають бути:

- орієнтація на людський вимір в освітній діяльності, на визнання цінності особистості учня та її гідності;
- усвідомлення педагогами суб'єктності учня в навчальному процесі та її забезпечення;
- спрямованість навчального процесу до учня, на формування в цьому процесі його особистості;
- подолання відчуження культури і науки від освіти, орієнтація освіти на гуманістичні цінності світової, національної і професійної культури;
- перенесення акценту з викладацької діяльності педагога на пізнавальну діяльність учня, на формування творчої методики його самоучіння та самоактуалізації, в тому числі й навчально-пізнавальної діяльності;
- перехід від традиційних, інформативних, монологічних методів і форм навчання до діалогічних;
- комп'ютеризація і технологізація навчання;
- цілеспрямоване впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання⁸.

Таким чином, сучасна загальна дидактика, спираючись на сучасні гуманістичні концепції, має відкривати нові явища в навчальному процесі та опрацьовувати такі проблеми в руслі гуманістичних дидактичних концепцій:

- 1) визначати мету і її обґрунтовувати зміст навчання;
- 2) досліджувати сутність, закономірності та принципи навчання, а також шляхи підвищення його розвиткового та виховного впливів на учнів як суб'єктів навчання;
- 3) обґрунтовувати дидактичні основи забезпечення суб'єктності учнів у навчальному процесі;
- 4) вивчати закономірності навчально-пізнавальної діяльності учнів, формування її методики, шляхи активізації в процесі навчання і самоучіння;
- 5) обґрунтовувати систему діалогічних методів навчання та методу ефективного їх застосування в навчальному процесі;
- 6) визначити й удосконалити організаційні форми навчальної роботи в різних освітньо-виховних системах;
- 7) обґрунтовувати ефективні та об'єктивні критерії оцінки результативності як усього дидактичного процесу, та і викладацької діяльності суб'єктів викладання та навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння;
- 8) переосмислювати оціночно-результативний компонент навчального процесу та наповнювати його особистісним виміром тощо.

Примітки:

1. Коменский Я.А. Великая дидактика, избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1995.
2. Дидро Д. Собранные сочинения : в 10 томах / Д. Дидро. – М., 1935.
3. Коменский Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци ; сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988.
4. Константинов Н.А. История педагогики / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982.
5. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для детей и родителей / К.Д. Ушинский. – М. : Лествица, 2003.
6. Ушинский К.Д. Предисловие к 1-му тому «Педагогической антропологии» / К.Д. Ушинский // Цит. По: Избранные педагогические произведения. – М., 1968.
7. Данильченко М.Г. П.П. Блонский о школе и учителе / М.Г. Данильченко. – М., 1979.
8. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002.

В статті на основі історических досліджень аналізується процес становлення і розвитку дидактики як науки о вихованні / обученні в різних історических епохах. Акцентується увага на тому, які фактори на протязенні веков впливали на розвиток дидактики і которим вопросам і проблемами занималась данная наука от своего зарождения до наших дней.

Ключевые слова: дидактика, педагогика, обучение, воспитание, ученик, учитель, личность, учебный процесс, общество, история.

Отримано: 16.12.2013

ВИКЛАДАННЯ ПРОБЛЕМ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 94(477)»1648»:930.2

Валерій Степанков, Віталій Степанков

ПИЛЯВЕЦЬКА БИТВА 1648 РОКУ: ДЖЕРЕЛА ДО ВИВЧЕННЯ ТЕМИ (НА ДОПОМОГУ ВИКЛАДАЧАМ, УЧИТЕЛЯМ І СТУДЕНТАМ)

У статті запропоновані методичні поради для вивчення теми «Пілявецька битва» й здійснено добірку найважливіших джерел, що проливають світло на перебіг воєнних дій.

Ключові слова: джерела, документи, Пілявецька битва, Б. Хмельницький, регіментарі, Пілявці, війська, поляки, українці, татари, козаки, Іква, переправа.

В історії Української революції XVII ст. Пілявецька битва посідає особливе місце. По-перше, якщо в боях біля Жовтих Вод і поблизу Корсуня були розгромлені підрозділи кварцяного війська й окремих магнатів, то у ній зазнала поразки мобілізована польським урядом потужна армія (її чисельність (бл. 80-90 тис. вояків (разом зі слугами) при 100 гарматах) переважала польсько-литовське військо 1621 р. під Хотином), яка ганебно втекла з поля бою. По-друге, вперше в історії України раннього нового часу вона створила сприятливі умови для виокремлення етноукраїнських земель зі складу Речі Посполитої й створення незалежної держави. По-третє, засвідчила наявність у Богдана Великого блискучого таланту полководця й високі бойові якості української армії та її союзника – татар.

На превеликий жаль, Пілявецька битва не стала предметом спеціального вивчення (монографічного масштабу) ні в українській, ні в польській історіографії, хоча, припускаємо, що в найбільшій роки польські історики опублікують відповідну роботу. Правда, усі вітчизняні вчені, починаючи від М. Костомарова, розглядаючи події національно-визвольних змагань середини XVII ст., у більшій чи меншій мірі торкалися висвітлення даної події. Своєю значимістю виділяється доробок О. Апанович, Л. Виноградської, М. Грушевського, М. Костомарова, Ю. Мицика, В. Петріва, М. Петровського, І. Стороженка та Ю. Тисс-Крохмалюка, що став водночас підвалиною й каркасом існуючої в Україні концепції битви. Розвідки краєзнавців, котрі брали активну участь у роботі 3-х

науково-практичних конференцій, присвячених цій події, додають обмаль нової фактологічної інформації чи міркувань для роздумів, бо становлять собою, за незначним винятком, скомбінований під авторське бачення реферативний матеріал з уже відомих в історіографії праць¹. Внаслідок чого продовжує залишатися чимало дискусійних чи взагалі нез'ясованих аспектів передумов й перебігу самої битви. Набрив поширення міф (всіяко підтримуваний польськими істориками) про морально-психологічну нестійкість польських жовнірів (які начебто злякалися татар), як основну причину їх панічної втечі. Далеко не простою виглядає справа і з джерелами вивчення цієї події. Хоча більшість з них уже впроваджено до наукового обігу, проте вони розсіяні по різних публікаціях, а відтак, за винятком вузького кола професіоналів, котрі займаються дослідженням національно-визвольних змагань середини XVII ст., залишаються недоступною для викладачів вузів, учителів, студентів. А без їх комплексного аналізу неможливо витворити власного цілісного бачення перебігу битви.

У зв'язку з чим автори методичної розробки підібрали для друку 28 найважливіших джерел. Обмежений рамки статті її обсяг, а також специфіка деяких з них (нашарування й переплетення джерельної інформації, розірвати яку без спеціальних пояснень просто неможливо), не дозволили структурувати матеріал відповідно до запропонованих питань плану вивчення теми. З одного боку, такий підхід ускладнює пошук необхідного матеріалу для висвітлення питань (значно легше користуватися уже готовим), проте з другого – спонукає до аналізу джерел з метою віднайдення потрібної інформації. Порядок розташування послідовності джерел не випадковий. Він обумовлений наступним чинником: спочатку пропонуються ті з них, які витворені учасниками й сучасниками події (листи, донесення, повідомлення, щоденники, зізнання полонених осіб), опісля – матеріал хронік, літописів, спогадів, публіцистичних творів, історичних праць другої половини XVII ст. тощо. Для зручності користування джерелами подається коротенька характеристика значимості кожного з них для з'ясування сутності події, що вивчається. Всі вони (за винятком листа Б. Хмельницького до хотмизького воєводи від 8 серпня та «Літопису Самовидця», написаних староукраїнською мовою) польськомовні з вкрапленнями латинської. Значна їх частина перекладена Ю. Мициком й іншими фахівцями на українську й російську мови. Решта перекладена авторами цієї статті. Вважаємо за доцільне подати українською мовою й перекладені російською мовою польські джерела, вміщені у «Документах об Освободительной войне украинского народа 1648-1654 гг.» (К., 1965). Причому їх переклад здійснено не з російськомовного тексту, а з оригінального, бо при перекладі на російську було допущено ряд неточностей. Зазначимо також, що переклад віршованого тексту «Війни домової...» С. Твардовського виконано прозою, бо не

маємо поетичного хисту. Використано також і неопубліковані матеріали, що зберігаються в архівах й рукописних відділах наукових бібліотек України й Польщі, які всі є польськомовними. Зважаючи на вкрай обмежену інформацію про Пилявецький замок, до складу джерел вмістили здійснений відомим дослідником старожитностей Поділля Є. Сіцінським опис його решток, що зберігалися у перші десятиріччя ХХ ст.

При перекладі українською мовою зберегли вживані у той час наступні скорочення:

- п. – пан;
- пп. – пани;
- й. м. – його милість;
- й. к. м. – його королівська милість;
- й. кн. м. – його князівська милість;
- в. м. – ваша милість;
- в. м. м. пп. – ваша милість милостиві пани;
- й. м. кс. – його милість ксьондз;
- РП-та – Річ Посполита.

Датування подається за новим стилем.

Працюючи над джерелами, слід пам'ятати, що майже всі вони витворені особами вкрай вражими до визвольних змагань українців, а відтак їхня інформація є далеко не об'єктивною й потребує прискіпливого аналізу й співставлення з даними інших джерел.

У підготовці тексту статті її автори виконали наступну роботу: В.С. Степанков підготував методичні поради й текст 1-8 джерел, а В.В. Степанков – текст наступних 9-28 джерел. Загальну редакцію тексту джерел виконав В.С. Степанков.

Тішимо себе надією, що запропонований джерельний матеріал дозволить шановному п. читачу скласти цілісну панораму (зрозуміло, лише у загальних рисах) однієї з найбільших битв Української революції, збагатити уже існуючі знання й використати при розробці вузівської лекції, підготовці до семінарського (практичного) заняття чи уроку, написання студентами курсової, бакалаврської, дипломної й магістерської робіт, а учнями старших класів – наукової роботи у системі МАН.

Для полегшення осягнення сутності проблеми автори пропонують наступний план як один з можливих варіантів (кожен має право вибору на розробку власного варіанту). Й, відповідно, висловлюють поради, які можуть пригодитися у вивченні названих питань зокрема, й теми в цілому.

Пропонований план вивчення теми

1. Причини поновлення воєнних дій.
2. Військово-стратегічні плани українського й польського командування.
3. Початок битви та її перебіг 21-22 вересня. Прибуття татар.

4. Контрнаступ 23 вересня української армії й татар та поразка польської. Панічна втеча останньої з поля бою та її наслідки.

Вивчаючи **перше питання**, слід звернути увагу на дивовижну поміркованість можливих поступок з боку Речі Посполитої, запропонованих у кінці липня 1648 р. польським сеймом депутатії на переговори з Військом Запорозьким, які повністю ігнорували інтереси повсталого народу. Перебіг подій засвідчив, що обидві сторони зайняли непримиренні позиції щодо замирення: польські органи влади, магнати й шляхта зробили ставку на політику «вогню й меча», а повсталі маси – на ліквідацію польського панування, засилля католицизму, кріпацтва й феодального визиску. Відбувалося формування ворожих одна одній армій та підготовка їх командування до воєнних дій.

Розглядаючи **друге питання** важливо вияснити сутність військових планів українського й польського командування. Гетьман Б. Хмельницький, враховуючи відсутність вишкolenої кінноти й очікуючи на підхід кримських і ногайських татар, обрав стратегію ведення оборонних боїв з наступним контракуючим ударом по польській армії. А відтак обрав місце для розташування полків у двох таборах біля містечка Пилявці на обох берегах р. Ікви, залишаючи противнику пагорби й заболочені долини, порослі чагарниками. Польське командування, об'єднавши війська, переоцінюючи власні сили, зробило ставку на блискавичний розгром армії повстанців. Український гетьман вдало скористався таким задумом польських регіментарів і заманив їх на лівий берег Ікви. Слід обов'язково наголосити на пануванні у польському війську чвар серед воєначальників, відсутності дисципліни, безладі, явної недооцінки противника й переоцінки власних сил.

Аналізуючи **третє питання**, доцільно відзначити, що битву розпочали 21 вересня у понеділок із власної ініціативи підрозділи київського воеводи Я. Тишкевича, котрий не узгодив їхні дії з планом командування. Жовніри атакували українців, котрі захищали греблю (переправу) через річку, яка кілька разів переходила з рук у руки. Врешті-решт головнокомандуючий В.Д. Заславський відправив 30 корогв кінноти на чолі з С. Корецьким і С. Лацем в обхід греблі. Віднайшовши брід, вони зайшли у тил українцям, котрі відступили з греблі до основного табору. Цього ж дня точився затятий бій і біля табору М. Кривоноса на лівому березі Ікви. Атаки жовнірів були відбиті, правда, не без втрат для українців.

Оцінюючи наслідки першого дня битви, доречно зауважити, що вони в цілому виявилися успішними для поляків, котрі, взявши під контроль переправу, по-перше, розірвали зв'язок між українськими таборами, а, по-друге, отримали можливість утворення потужного плацдарму для наступу на противника. А відтак упродовж ночі укріплювали її піхотою й гарматами. Для їх захисту

від можливої лобової атаки українців, розташували попереду два полки важкої кінноти.

Слід звернути увагу на заходи Б. Хмельницького, котрий туманного дня 22 вересня працював над зміцненням оборони табору: попереду й позаду викопувалися глибокі рови, що наповнювалися водою з боліт, сипалися вищими вали, а також обсаджувалися піхотинцями брід, через який жовніри минулого дня вийшли до греблі. Не можна обійти мовчанкою проведення ним блискучої операції по введенню польського командування в оману щодо чисельності татарської допомоги (5-6 тис. ногайців), котра підійшла пізнього вечора. Довідавшись про її наближення, він розпустив у таборі чутку про підхід хана з 30 тис. вояків. З його відома священик (ім'я якого не збереглося), добровільно пішовши на мученицьку смерть, «потрапив» як захоплений «язик» до жовнірів і на тортурах «зизнався», що ось-ось ввійде до українського табору 30 тис. татар. Для підтвердження цієї інформації, гетьман влаштував надзвичайно гучну зустріч (під постріли гармат і самопалів) союзників. У ночі 23 вересня нові «язики» повідомили польським офіцерів про прибуття орди. З метою підсилення ілюзії щодо їх великої чисельності гетьман наказав частині козаків одягнутися за татарським взірцем. Ці відомості про появу татар викликали велике занепокоєння польського командування, чим вирішив скористатися Б. Хмельницький, котрий прийняв ухвалу ранком розпочати наступ.

Висвітлюючи **останнє питання**, важливо підкреслити, що гетьман обрав дуже вдалий момент для наступу на греблю, а саме: час, коли польське командування розпочало заміну підрозділів, котрі її охороняли вночі. Потрапивши під сильний гарматний обстріл і вогонь із самопалів, жовніри, охоплені панікою, розпочали втечу. Опанувавши переправу, гетьман почав перекидати по ній та заздалегідь віднайдених бродях підрозділи на лівий берег Ікви, котрі підтримали наступ на польські позиції полків М. Кривоноса. Дезорієнтоване й розгублене польське командування виявилось неспроможним перехопити ініціативу й зупинити українців і татар. У другій половині дня стає очевидно перевага останніх, котрі почали з флангів виходити у тил польського табору. Саме успішні дії українців та їх союзників, а не боягузливість поляків, стали основною причиною наростання тривоги й появи панічних настроїв серед них. І цей чинник обов'язково потрібно виокремити. Як слушно зауважував дослідник В. Петрів, «загальна непевність поляків, що дала ґрунт паніці, була наслідком не лише хаосу керування, але і почуттям охопту, яке почуття несвідомо завжди впливає на маси...»².

Кілька разів В.Д. Заславський збирав військову раду, яка врешті-решт прийняла ухвалу аби кіннота розпочала відходити разом з обозом й піхотою, бо, мовляв, «краще втратити вози і майно, ніж загинути всій Республіці і цвіту Вітчизни нашої»³. У ситуації, що склалася, вона де-факто означала за-

лишення на призволяще обозу, обозної челяді, піхотинців й гармат. Проте й цього плану відступу регіментарі, комісари й інші військові чини не захотіли дотримуватися. Пізно ввечері вони таємно почали залишати військо. Як згодом не без сарказму писав анонімний учасник битви, «безсоромно втекли, бо навчилися, що під порятунком Вітчизни нічого іншого не слід розуміти, як тільки хорошу втечу...»⁴. Після чого розпочалася панічна втеча жовнірів з табору. Варто зауважити, що, довідавшись про неї, гетьман, побоюючись можливої пастки, заборонив воякам вступати до ворожого обозу. Лише отримавши відомості, що жовніри уже добігають Старокостянтинова, наказав його зайняти. До рук переможців потрапили 80-90 тис. возів з майном і живністю, 92 гармати, військові корогви та гетьманська булава В.Д. Заславського.

Оцінюючи значення здобутої перемоги, потрібно акцентувати увагу на його наступних аспектах. По-перше, вона ліквідувала загрозу придушення революційної боротьби у центральних регіонах України; по-друге, сприяла розвитку національно-визвольної, конфесійної й соціальної боротьби на теренах Західної України; по-третє, відкрила шлях наступу українського війська до західних і північно-західних рубежів України з метою визволення розташованих тут етноукраїнських земель та їх возз'єднання з козацькою Україною.

Стисла характеристика документів добірки запропонованих джерел

Документ №1 (інструкція польським комісарам про умови перемир'я з Військом Запорозьким кінця липня) дозволяє збагнути максимально можливі поступки польського уряду і сейму Війську Запорозькому для припинення воєнних дій.

Документ №2 (лист Б. Хмельницького від 6 серпня до хотимизького воеводи С. Болховського) є важливим для осягнення позиції гетьмана щодо можливого укладення угоди з Річчю Посполитою. За обставин проведення польськими підрозділами каральних акцій він не бачив перспектив замирення з нею.

Документ №3 (лист подільського судді Л. М'ясковського від 20 серпня до невідомого) є унікальним про розгортання опришківського руху у подільському Подністров'ї, сформування повстанцями 6-ти корогв і початок їх наступу на Кам'янець-Подільський.

Документ №4 (лист Б. Хмельницького від 19 серпня до польських комісарів) висвітлює згоду гетьмана на проведення переговорів з польською комісією А. Кисія в Старокостянтинові та його вимогу не наближатися польському війську.

Документ №5 (лист шляхтича С. Гурського від 5 серпня до невідомого з табору під Чолганським Каменем) зберігає цінну інформацію про бойовничі настрої польського війська, зосередженого під Чолганським Каменем.

Документ №6 (лист невідомого до невідомого 14 вересня) подає відомості про намагання князя І. Вишневецького й значної частини сенаторів і панів зірвати переговори й розпочати воєнні дії.

Документ №7 (новини про Хмельницького) характеризує І. Вишневецького як непримиренного противника укладення угоди з Військом Запорозьким.

Документ №8 (лист галицького стольника А. М'яковського від 23 вересня з Варшави до біскупа познанського) містить вельми цікаву інформацію про об'єднання польських військ 13 вересня, їх чисельність, ухвалу регіментарів та І. Вишневецького припинити трактати з Військом Запорозьким й вирушити у похід для його розгрому. Водночас промовляє про потужний рух опришків у Поділлі, масове повстання поспільствай загрозливу ситуацію для польського війська.

Документ №9 (обозний щоденник польського війська з 12 по 19 вересня) дозволяє визначити маршрут наступу поляків, час оволодіння Росоловецькою переправою й Старокостянтинівим, а також в'яснити зміст свідчень полонених козаків і повстанців. За його даними, польське військо 19 вересня мало зупинитися в 4 км від табору Б. Хмельницького. Він розкриває заходи останнього з метою заманити противника під Пилявці.

Документ №10 (лист 18 вересня¹ підчасного коронного до підканцлера) є найважливішим джерелом для вивчення перебігу бою за Старокостянтинів. Вміщені у ньому відомості підтверджують існування в українського гетьмана плану захоплення польського командування до прибуття під Пилявці (залишення вільною переправи під Россолівцями, відступ старокостянтинівської залоги тощо).

Документ №11 (відомості 18 вересня з обозу) констатує перебування Б. Хмельницького у Пилявецькому замку.

Документ №12 (лист 19 вересня з обозу за Костянтинівим) проливає світло на тактику Б. Хмельницького й безлад серед польського командування і шляхти.

Документ №13 (новини 20 вересня з польського генерального табору) є одним з найповніших джерел про місцезнаходження українського гетьмана під Пилявцями та його стратегічні плани.

Документ №14 (опис Є. Сіцінським рештків пилявецького замку) дозволяє нам скласти більш-менш точне уявлення про вигляд і забудову пилявецького замку, в якому під час битви знаходився командний пункт Богдана Великого.

Документ №15 (лист 29 вересня брацлавського воєводи А. Кисіля до примаса і станів Речі Посполитої про пилявець-

¹ Дата, вочевидь, помилкова. Зі змісту документу складається враження, що листа написано 15 вересня

ку поразку) є одним із найоб'єктивніших джерел про причини зриву переговорів з Військом Запорозьким й перебіг боїв 23 вересня з підрозділами табору М. Кривоноса на лівому березі Ікви й біля переправи – на правому.

Документ №16 (донесення 23 вересня ротмістра Заборовського невідомому) має найціннішу інформацію про перебіг боїв за переправу 21 вересня, бо власне його автор був їх учасником.

Документ №17 («Пилявецький щоденник») засвідчує існування безладу серед вищих польських урядників, сановників і воєначальників у справі формування війська, керівництві ним і веденні боїв під Пилявцями.

Документ №18 (новини з погрому обозу польського війська під Пилявцями) подає цікаві подробиці про настрої шляхти у польському війську, взаємовідносини серед його воєначальників, панічну втечу жовнірів.

Документ №19 (лист 24 вересня від Подостежі до аноніма) збагачує дані інших джерел про бій 21 вересня з підрозділами М. Кривоноса на лівому березі Ікви й перебіг битви 23 вересня.

Документ №20 (щоденник помилок їх мм.пп. регіментарів під Пилявцями) подає перелік прорахунків (на думку його автора), яких допустилися воєначальники у боях під Пилявцями.

Документ №21 (лист В.Д. Заславського від 8 жовтня до воеводи краківського) створений головнокомандуючим польської армії невдовзі після Пилявецької поразки, а відтак має чимало відомостей, які дозволяють уточнити дані інших джерел про хід Пилявецької кампанії польської армії. Деякі з них не потрапили до згодом написаної ним «реляції» (див. док. №22), а тому є унікальними.

Документ №22 (реляція В.Д. Заславського про поразку під Пилявцями) є найоб'ємнішим джерелом написаним учасником битви. Так як його автор був головнокомандуючим, то йому надходила важлива інформація про перебіг кампанії. Безперечно, попри намагання В.Д. Заславського виправдати свої вчинки, вона є вельми цінною для істориків, котрі вивчають цю подію.

Документ №23 (літопис Самовидця) подає важливі дані про відступ польського війська з-під Пилявець. Це єдине нарративне джерело, створене українцем, котрий, ймовірно, взяв участь у цій битві на боці повсталих.

Документ №24 (спомини литовського канцлера А.С. Радзивілла) підготовлений одним із найрозумніших політиків Речі Посполитої. У ньому вельми критично характеризуються керівництво польської армії та настрої у ній шляхти й офіцерів.

Документ №25 («Війна домова з козаками...» С. Твардовського) написаний відомим польським поетом і жовніром, котрий брав участь у боях з українцями у середині XVII ст.). В ньому міститься багата інформація, що додає нові штрихи до відтворення панорами Пилявецької битви.

Документ №26 («Історія панування Яна Казимира» В. Коховського) становить собою фрагмент першої у польській історіографії праці, присвяченої висвітленню історії Польщі кінця 40-х – початку 70-х років XVII ст. Її автор, будучи три-валій час жовніром, добре розумівся на військовій справі, а відтак спромігся відтворити перебіг битви, правда, не без помилки. Тому використання матеріалу потребує особливо критичного аналізу й співставлення з іншими джерелами.

Документ №27 («Віршована хроніка» аноніма) відзначається образним описом польського війська та його втечею з-під Пилявець до Старокостянтинова.

Документ №28 (Літопис С. Величка) цікавий з огляду бачення цієї битви козацькою старшиною у першій чверті XVIII ст. С. Величко стисло виклав її хід на основі козацьких переказів та праці С. Твардовського «Война домова...».

Примітки:

1. Див.: Пилявецька битва 1648 року в історії України. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 400-річчю від дня народження Богдана Хмельницького 22-24 вересня 1995 року. – Стара Синява, 1995. – 153 с.; Пилявецька битва. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Пилявецька битва в історії України» (до 360-річчя битви під Пилявцями). 19 вересня 2008 року. – Хмельницький, 2008. – 330 с.; Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Козацька доба в історії Поділля та Південно-Східної Волині», присвяченої 365-річчю Пилявецької битви. – Хмельницький, 2013. – 248 с.
2. Петрів В. Стратегічні операції Богдана Хмельницького під час війни 1648-1649 років (Історико-психологічний нарис) / В. Петрів // Військо України. – 1993. – №7. – С. 84.
3. Бібліотека музею Чарторийських (Краків). ВР, спр. №143, арк. 179; №398, арк. 86; №2576, арк. 260; Документи о Освободительной войне украинского народа 1648-1654 гг. – К., 1965. – С. 120, 136, 149-150.
4. Бібліотека польської академії наук (Курнік). ВР, спр. №991, арк. 391-392; Бібліотека Ягеллонського університету (Краків). ВР, спр. №90, арк. 9 зв.

Документи:

№1

1648. – кінець липня. – Регест¹ інструкції польським комісарам про умови перемир'я з Військом Запорозьким

Комісари у супроводі 2-х тисяч жовнірів мали з'явитися до Києва 23 серпня й упродовж двох тижнів вести переговори. Вони отримали повноваження домагатися від Війська Запорозького наступного:

¹Регест – короткий витяг з джерела, що передає його зміст.

- звільнення усіх полонених;
- повернення захопленої артилерії;
- відмови від угод укладених з татарами;
- не приєднання до жодних союзів ні у Короні, ні за її межами;
- об'єднання з військами Корони у випадку їх походу проти ворогів;
- не завдавати жодної шкоди Кодаку, в якому завжди перебуватиме польська залога;
- видачі усіх проводирів повстанських загонів, одна частина яких мала бути покарана у Києві, а інша – у Варшаві;
- негайного припинення війни й недопущення витворення козаками «уділу» чи скасування влади Речі Посполитої «над (її) володіннями».

Водночас комісари мали обіцяти:

- вивчити козацькі прохання;
- надати свободи Війську Запорозькому відповідно до умов Кумейської, Переяславської чи Куруківської комісій (у залежності від позиції козаків);
- скласти козацький реєстр після досягнення угоди.

(Документи об Освободительной войне украинского народа 1648 – 1654 гг. – К., 1965. – С. 94-95).

№2

1648. – 8 серпня. – Витяг з листа Б. Хмельницького до хотмизького воєводи С. Болховського

[...] Поглядимо якую комісію схотят з нами міти: там оттул, с Пулщі пишут до нас, просячи о мир і о вгду, а тут по ближних городох, где наша Рус православний християни живут, імаючи стинают і розмайтиї муки задают і попув, духовних наших, на паль збивают, чого нехай тилко сам Бог се вжалует. І не сподіваємся, жеби за таким їх ділом муг бити мир межи нами [...].

(Документи Богдана Хмельницького (1648-1657) / урядники І. Крип'якевич та І. Бутич. – К., 1961. – С. 65).

№3

1648. – 20 серпня. – Витяг з листа з Кам'янця-Подільського подільського судді А. М'яковського до невідомого

[...] У минулий понеділок, рано, нас раптово сповістили про те, що вже 6 полків з боку Бару переходять Медобор[и] і вже тут, з цієї сторони Кам'янця, вирізають, забирають стада [худоби] біля Великої Могили. Все, що живе, кинулося до коней, до квартир, до брам, подібно як під час нещасливої паніки на Цецорі. І ледве опівдні відкрилася причина тривоги: що не від Бару і не 6 полків, а тільки 6 корогв вчинивши, подністриянське хлопство опришкове так дуже сильно загрожувало

селах, що тут, з цієї сторони Медоборів, позабирали всі стада й худобу. Вони плюндрують міста й містечка, ляхів, як урядників так і підданих з дітьми, тиранськи мордують. Старому пану Гонсьоровському шию втяли у Китайгороді, а також у Студениці, Дунайгороді (Дунаївцях – В.С.), Ступинах, Балині вже собі узурпували абсолютне панування. Ми уже хотіли не чекати, а відступати далі табором [...].

(Державний архів у Кракові, спр. №41, арк. 177).

№4

1648. – 19 серпня. – Витяг з листа Б. Хмельницького до польських комісарів

[...] А щодо комісії, як ви в.м. пани зволите писати, щоб ми місце зустрічі призначили, то, порадившись з їх м.п. послами в.мм. панів, як і раніше за Костянтиновим охоче, в.м.м.п., чекатимемо. Дай Боже, щоб з милостивої ласки і старань ця зустріч щасливо і якнайшвидше відбулася. У своєму листі ваша вельможність зволите нагадувати про те, щоб обидва війська стояли здалека одне від одного. Це правильно, і раніше комісія так відбувалася, а не з великим почтом, як в.м.п. обіцяли. Власне, я під Костянтиновим найбільше хотів би зустрітися, де зблизька ми порадимося і домовимося між собою, як все найкраще має бути [...].

(Документи Богдана Хмельницького (1648-1657) / упорядники І. Крип'якевич та І. Бутич. – К., 1961. – С. 67).

№5

1648. – 5 вересня. – Витяг з листа шляхтича С. Гурського до невідомого

Нашого війська прибуває щоденно, надія в Господу Богу, що як тільки воно збереться, то вчинить щось добре. Пан Кисіль на цьому тижні забезпечує нас миром, що мають завершитися переговори, але надія слабка, надійніший мир ми укладемо собі шаблею. Хоч би й не прибуло до нас більше війська, рушимо проти цього гультяйства, маючи надію в Богу, що ці зрадники дістануть свою платню [...].

(Джерела з історії Національно-визвольної війни українського народу 1648-1658 рр. / упорядник: док. іст. наук, проф., протоієрей УПЦ Київського Патріархату о. Юрій Мицик. – К., 2012. – Т.1: (1648-1649 рр.). – С. 148).

№6

1648. – 14 вересня. – Витяг з листа невідомого до невідомого

14 вересня. Прийшов лист від князя й.м.п. руського воеводи (І. Вишневецького – В.С.) під датою 30 серпня до й.м.к. арциєпископа (...) Скаржиться на затримку, котра діється в мирних переговорах, через що втрачається час для воювання

і має бути тяжча і довша війна потім, коли на допомогу ворогу прийдуть татари [...].

(Мищик Ю. Буремний 1648 рік (добірка неопублікованих джерел) // Національно-визвольна війна українського народу середини XVII століття: політика, ідеологія, військове мистецтво. – К., 1998. – С. 303).

№7

1648. – кінець серпня – початок вересня. – Витяг з новин про Хмельницького

[...] Побоювався найбільше (Б. Хмельницький – В.С.) князя й.м. Ієремію Вишневецького, котрий жодним чином не хотів погоджуватися на те, аби мала Річ Посполита давати добро на трактати про мир зі своїми хлопами й підданими. Й інших велика частина сенаторів і панів схиялася до того, що краще їх втихомирювати війною і шаблею, ніж проханнями чи переговорами.

(Львівська наукова бібліотека ім. В. Стефаника. ВР, ф. 5, спр. №189/11, арк. 143).

№8

1648. – 23 вересня. – Витяги з листа галицького столяника А. М'ясковського з Варшави

[...] Майже все військо зібралося дуже добре і в порядку, так що сміливо могло б вчинити бій з оттоманським цезарем, бо уже було його у наявності 30 тисяч, а в декількох милях¹ ще знаходилися великопольські корогви і п. воевода берестейський, і п. Пшиемський, і люд королевича Кароля, і мазовецькі корогви й інших кілька тисяч ще не дійшли. Але щодня по кілька корогв входило до обозу (...) Їх милості князя, тобто воеводи сандомирський і руський, забувши і пробачивши взаємно свої образи, помирилися між собою. 13 вересня війська їх об'єдналися (...) Пп. регіментарі, всі троє зустрівшись із князем Вишневецьким й іншими його колегами та обмінявшись вітаннями, в'їхали до табору, де впродовж двох годин до обіду провели приватну нараду, на якій ухвалили вирушати проти неприятеля і дати йому, не поспішаючи, битву.

[...] Хоча п. воевода брацлавський обнадіював ще стосовно переговорів і миру й обіцяв між військами трактувати, але не знаю, чи його вже будуть слухати, відчуваючи свою силу.

[...] Вся сама Русь по саме львівське передмістя поголовно піднялася на повстання. Гусятин, Сатанів, Скалат, Зіньків й інших дуже багато місць захоплені опришками й пограбовані; на Львів зуби гостять, в якому не має і 300 піхотинців, чи не набереться наша столиця страху (...) Зрозумієш, в.м.в.м.п. для війська нашого небезпеку, яке знаходиться наче у матні,

¹ Польська миля складала бл. 7,5 км.

звідусіль оточене противником, бо вже ворогом, котрий взяв Сатанів і Скалат, відрізано тил війська [...]

(Документи об Освободительной войне украинского народа 1648-1654 гг. – К., 1965. – С. 124-125).

№9

1648. – 12-19 вересня. – Регест обозового щоденника

12 вересня від шести полонених дізналися, що Б. Хмельницький «хоче підступити з військом до Старокостянтинова і захищати переправу під Россолівцями».

13 вересня табір зупинився на Корчівському полі.

14 вересня переправилося військо під Россолівцями. В другій половині дня було зроблено спробу оволодіти Старокостянтиновим, але козаки «сильно» відстрілювалися з шанців.

15 вересня, дізнавшись, що козаки залишили Старокостянтинів, жовніри зайняли місто.

16 вересня з табору втекло два українських полонених.

17 вересня табір залишив околиці міста й пройшов «півмилі». Стався бій між польським й українським роз'їздами.

18 вересня табір залишався на місці, бо не встигли переправитися вози.

19 вересня табір вирушив у похід з метою зупинитися в «півмилі» від неприятеля.

(Документи об Освободительной войне украинского народа 1648 – 1654 гг. – К., 1965. – С. 113-115).

№10

1648. – 18 вересня¹. – Витяги з листа підчасного коронного М. Остророга до підканцлера

[...] Так складалося, що до ворога підійти інакше ми не могли, як лише через Костянтинів, а до Костянтинова були тільки одна переправа на Россолівках. Всі були того розуміння, що ворог цю переправу захищатиме, тому доручили мені, котрий попереду ходить, направитися до тієї переправи і, якби спромігся, прогнати звідтія ворога (...) Було всього до п'яти тисяч люду і 6 гармат. З цим усім прибули до Россоловець, не застали ворога й опанували ту переправу, в дві милі від Костянтинова, в якому 4 чи 5 тисяч козаків. Посилав й.м.п. хорунжий коронний людеї своїх кількасот з паном Чаплінським чоловіком рицарським, вивабити ворога, котрий вийшов було трохи. Але, помітивши людеї, відійшов одразу ж до міста, втративши на герцю кількох своїх й одного живцем. Від якого ми довідалися наскільки велика залага у потужному місці і до якого (був) лише один доступ; не годило-

¹ Дата, вочевидь, помилкова. Вірогідніше всього листа було написано 15 вересня.

ся штурмувати його, не бажаючи втрачати людей, допоки не з'їхалися інші їх м. Вважали за доцільне послати на інші переправи, тобто до Геровців чи Кузмина і вже звідти рухатися до неприятеля. Тим часом підійшов з людьми своїми й.м. пан хорунжий коронний під місто; прибув і й.м. пан воєвода руський, котрий також підступив до міста. Почали герцями і звуками труб людей своїх викликати ворога. Прибувало для цього чимраз більше охочих. Пішли їх мм. пани сенатори: всього зібралося за дві тисячі людей і підійшли під саму браму. Але вороги трималися свого місця у ровах при кобелинах¹ й густою стрільбою відстрелювалися без шкоди з ласки Божої для наших (...) ворог (...), взявши нашого язика, від якого довідався про військо, досконально тримався при фортеці і ніч теж надходила (...) Тому мусіли відкласти до наступного дня.

[...] Але пан Бог всемогутній пустив такий страх ворогу в очі, що в ночі з такої міцної фортеці втекли, залишивши нам всі переправи вільними і місто при цьому, біля якого напевне були б забавки, крові і часу довелося б втратити багато, коли б ворог захотів боронитися.

[...] Те язики розповідають, що ворог переправився через річку, яку називають Ікавою: там при хитрощах добрих став. Чи думає далі відступати, побачимо, що буде робити. Те нас дуже турбує, що хоча цей ворог відчуває наше військо над собою, проте, одначе, в тилу показується багато бунтівників. Так на Волині зібралося дуже багато їх, тут же на Поділлі біля Яворова (?) і в Русі вже біля Теревовлі [...]

(Michałowski J. Księga pamiętnicza. – Kraków, 1864. – S.196-197).

№11

1648. – 18 вересня. – Витяг із відомостей з обозу

[...] Перебуває Хмельницький у замочку в Пилявцях, військо – по полях пилявецьких у півтора милі від нашого війська [...].

(Michałowski J. Księga pamiętnicza. – Kraków, 1864. – S. 198).

№12

1648. – 19 вересня. – Витяг з листа з обозу за Костянтиновим

У нас тепер розпочинатиметься війна. Військо згромадилося, думає завтра наступати на ворога, котрий під Пилявцями підготувався до нашого прибуття, маючи ліси, всіякі хитрощі і важкі для нас переправи (...) Комісарів сила, ради мало, суперництво велике й приватні (незгоди). Ворог при викрута-

¹ Кобелина – дерев'яна конструкція, часто зроблена з дерев'яних загострених пальч чи гіяк, якими закладали брами і дороги для перешкоджання проїзду.

сах великих, згромаджує величезну кількість хлопства, на всі сторони вислав хлопів бунтувати. Татар щогодини орди великої сподівається, хоче війну не завершувати, але проводити її тривалий час і таку диспозицію зайняв, що наше військо досить солідне й величезне легковажить, у поле виходити не хоче. Мусимо на нього наступати, у 2-х милях перебуваємо. Завтра, тобто 20 цього місяця, приступимо [...]

(Michałowski J. Księga pamiętnicza. – Kraków, 1864. – S. 198-199).

№13

1648. – 20 вересня. – Витяг із новин з генерального табору коронних військ

[...] То тепер сказали ці в'язні, що Хмельницький не дасть битви в полі, доки не прийде орда, щодня сподіваються її приходу, котра вже переправилася, кажуть, що її понад 20 000. Хмельницький своїм табором стоїть під містечком Пилявцями, що у трьох милях від Костянтинова, там є оборонний замочок і сам Хмельницький стоїть у ньому, укріпив його, маючи сто гармат і все необхідне, війська ж має сто і кількадесят тисяч. Ці в'язні так сказали, що [Хмельницький] покладає надію на орду. Нашого війська є близько сорока тисяч і гарного, якби тільки була голова до управління ним, але що сьогодні ухвалять пани регіментарі, то завтра вчинять інакше; існує ненависть між їх мостями [...]

(Джерела з історії Національно-визвольної війни українського народу 1648-1658 рр. / Упорядник: док. іст. наук, проф., протоієрей УПЦ Київського Патріархату о. Юрій Мицик. – К., 2012. – Т.1: (1648 – 1649 рр.). – С. 159).

№14

Витяг з праці Є. Сіцінського про замок у Пиляві

[...] Пилявський замок містився на правому південному боці річки Ікави або Ікви, що розливається тут наче довгим ставом і ділить поселення на дві частини. Тут на «Тогобічнім березі», коло самого берега ставу стоять руїни двох башт і будинку між ними з брамою. Як можна помітити з тих решток замку та з малопомітних валів і ровів, замок був квадратний у плані. Довжина боку приблизно 50 метр. Вся площа замку займала більше-менше $\frac{1}{4}$ гк.

Який був замок – дає нам уявлення той західно-північний бік замку, що зберігся до наших часів. На рогах того боку ще є мури двох п'ятигранних башт; між ними мури двохповерхового будинку завдовжки 50 м. і завширшки 10 м. По середині довжини того будинку була в'язна брама з ганком. Зовні стіни того будинку не мали вікон, а тільки амбразури на середині висоти (по 3 з кожного боку брами), а вверху і внизу стрільниці. П'ятигранна башта на північно-східньому розі була трьохповерхова з четвертим підвальним поверхом, який

виступає ширше від трьох горішніх поверхів. Кожен поверх мав п'ятигранне склепіння. Стінка кожної гранки башти має в середині 4 м. довжини, крім одної, що прилягала до рогу замку і має завдовжки 5-7 м. У двох горішніх поверхах були вікна, а в долішньому поверсі амбразури й дуже вузькі стрільниці (ширина зовні 8 см. при висоті в 20 см.).

Друга башта збереглася гірше; вона також була трьохповерхова і п'ятибічна.

На двох інших рогах замку були теж башти, а між ними мурі, але ж ні башт тих, ні мурів тепер нема. На місцях їх тепер городи селянські та школи.

(Сіцінський Є. Оборонні замки Західного Поділля XIV-XVII ст. (Історико-археологічні нариси). – К., 1928 // Пилявецька битва. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Пилявецька битва в історії України» (до 360-річчя битви під Пилявцями, Хмельницький, 2008. – С. 323).

№15

1648. – 29 вересня. – Регест листа 29 вересня воєводи брацлавського А. Кисія до примаса і станів про Пилявецьку поразку

Є дві справи, на які мусить нарікати Вітчизна. Перша, чому доручена мені комісія провалилася й друга, чому зібрані нею сили розпорозилися? Щодо першого, то комісії ніхто не підтримував, її завершення ніхто не хотів. Слід зважати й на те, що «увесь плебс залишався затятим, з якого сформувалося друге й третє військо незрівняно більше від війська Хмельницького, внаслідок чого вже не плебс був у підпорядкуванні Хмельницького, але Хмельницький залишався у підпорядкуванні цієї величезної маси». Воднораз, коли вів переговори з Б. Хмельницьким про мир інші вчиняли напади роз'їздами, тому знову піднялося повстання й козацький гетьман втратив довіру «до мене». Коли ж військо Речі Посполитої вирушило, намагався ще домогтися замирення й уникнути «страшної війни». І хоча велика частина хотіла цього, переважили ті, хто «гаряче закликав наступати на ворога».

Під Костянтинівим на військовій раді обговорювали питання чи продовжувати наступ на ворога. Дотримувався думки, що, зважаючи на силу противника, його хитроці й можливість появи орди, слід зупинитися табором під містом й навести ворога на свої фортелі (викрутаси), а не нападати на нього. Коли ж підійшли до ворожого війська, не знайшли належного місця для обозу. На Пилявці тричі брали і втрачали «одну греблю й шанець на ній». Довелося кіннотою очищати береги, переправивши її під ворожим вогнем. У середу повідомили, що козаки всіма силами виходять в поле (це з табору М. Кривоноса – В.С.). Військо почало виходити охоче і «мій

полк» стояв прямо перед «чолом» козацького табору. Один з комісарів без дозволу головнокомандуючого наказав моїм 4 корогвам атакувати ворога. Я хотів їх затримати, але не зміг наздогнати. Так розпочалася битва. З одного боку наступав воевода руський, з другого – хорунжий коронний. Потиснули ворога, правда, не без нашої шкоди. Тоді знову велика кількість козаків і татари перейшли в наступ й змусили наших відступити. Точилася битва і на протилежному боці переправи. У подальшій битві військо наше «втратило серце» й на полі залишилася ледве його половина. Проведена «рада на конях», що чинити далі. Ухвалили відступати табором з піхотою, а кінноті вести боротьбу з татарами, аби відірвати її від козаків. Проте в ночі й.м.пп. «вирушили кіннотою, залишивши усіх і табір».

(Michałowski J. Księga pamiętnicza. – Kraków, 1864. – S. 203-207).

№16

1648. – 23 вересня. – Витяги з донесення ротмістра Заборовського аноніму

У цій битві за переправою під Пилявцями (23 вересня – В.С.), коли цей зрадник Хмельницький став табором у першу середу під (?) Маркусею, було розбито наш полк Сандомирського воєводства, де, маючи військо, нам не могли допомогти, бо ми були за переправою і це справді було важко зробити. З нами був і полк Мазовецького воєводства (...) Але, коли вони побачили потужність наступаючого на нас війська, як орди, так і козаків, то, не вступаючи в бій з (...) втік весь мазовецький полк, а ми, небожата, полк Сандомирського воєводства, билися з ними, поки тільки стало наших і кінських сил. А коли вже не могли витримати поганську потугу, решту нас, яку було не розбили у битві, нагнали на цій переправі так, що й татари, доганяючи нас, сікли, а козаки на цій же переправі з пристріляних гармат били наших, бо це було під козацьким табором. Я ще переплив через став, ще й у зброї, дивним способом виніс мене Господь Бог з цієї битви. Тоді з моєї хоругви загинуло під тридцять товариства, не рахуючи пахолоків; там же загинув мій син (...)

[...] У день св. Матвія (21 вересня – В.С.), коли ми наступали на це козацьке військо, коло цієї нещасливої переправи загинуло німців з королівської гвардії з двісті, знову ж цієї переправи відбити не могли. Пан регіментар, спостерігши, що піхота не може відбити цієї переправи, відправив князя Корецького з його полком і з ним Лаща на той бік переправи. Я теж пішов з ними і зі своєю хоругвою на ту сторону, біля тих вод і боліт ми обходили (...) з дві милі; вийшли напроти козацького війська, як кінноти, так і козацької піхоти (...) наші з ними, всієї кінноті дали відсіч. Я простував зі своєю хоругвою до козацьких окопів, а зі мною й друга хоругва пана

Русиновського, звідти ми вигнали кілька тисяч козацької піхоти і зразу ж забрали у них гармати над самою переправою, переслідуючи їх з шаблями аж під самий козацький табір; все це діялося на очах всього нашого війська. Коли б нам було зразу ж дано підкріплення, то ми були б і в козацькому таборі. Через півгодини до нас переправилося кілька тисяч нашого війська з частиною артилерії на тій переправі, котру ми відняли [...]

(Джерела з історії Національно-визвольної війни українського народу 1648-1658 рр./ Упорядник: док.іст.наук, проф., протоіерей УПЦ Київського патріархату о. Юрій Мицик. – К., 2012. – Т.1: (1648-1649 рр.). – С. 163).

№17

1648. – вересень. – Витяги з «Пилявецького щоденника»

[...] Тоді фортуна посприяла їхнім замислам з волі нашого Богу, бо цнотливий Хмельницький дав час провести конвокаційні ради, де тріснув отруйний нарив. Справа в тому, що тоді вони вільними своїми голосами нарobili багато комісарів або бакалаврів, а в разі незгоди з ними погрожували сказати «не дозволяю». Врешті й присягою зобов'язали їх, щоб вони (регіментарі) в усьому слухалися бакалаврів. Кожен пхався до цього уряду, прагнучи хоч трохи охопити слави, а інший, ще будучи п'яним від материнського молока, вчинив конвокацію, прибули комісари, прибули хорутви, щоб уже йти в поле проти ворога. Пише гетьман універсали, просить заради любові до Вітчизни, наказує своєю владою, призначає місце збору війська до табору під Глинянами. Але одні з цих обминають регіментарів, порушуючи волю Вітчизни, другі повільно йдуть, дискутуючи при своїх столах, кажучи: «Не буде нами цей командувати, хай пильнує Львова з вірменками, а ми, зібравшись, візьмемо собі іншого гетьмана (...)»

[...] Покинувши те місце (під Старокостянтинівим – В.С.), де стояв табір у суботу, поширюючи тривогу (?), ламаючи (?) порядки, бо це ж відомо кожному, йде до недільного табору, вже веселого, бо два комісари, про котрих не згадую, підігріті вином, присяглися за 24 години захопити козацький табір (...) Тоді ми йдемо під Пилявці в день святого Матвія. Гетьман бачить (...) ворожого табору, хоче тримати свій табір у належному порядку, дати артилерії добре місце для нападу на ворожий табір. Але один воевода старий літами та молодий розумом (Я. Тишкевич – В.С.), наступає на переправу зі своїми людьми (...)

[...] Думка зупиняється й дрижить рука, щоб описати середню (?) (мабуть, середову – В.С.) битву, котра, можна сказати, була чином не рицарських людей, а швидше натовпу. Останній, не слухаючи гетьманів, не дивлячись на порядок, ставав без наказу полками, де який полк хотів. Даі трапила ся дорога і хто хотів, той вискакував на герць, не зважаючи на волю гетьманів. Правда, спочатку, доки не наступила потужні-

ша орда, більш-менш щастило нашим і вони взяли в полон кількох «язиків». Потім ж після наступу орди і після того, як не було дано допомоги, бо цю допомогу одні не хотіли давати, другі не вийшли в поле, довелося нашим відступити з поля битви [...]

(Джерела з історії Національно-визвольної війни українського народу 1648-1658 рр. / Упорядник: док. іст. наук, проф., протоіерей УПЦ Київського Патріархату о. Юрій Мицик. – К., 2012. – Т.1: (1648 – 1649 рр.). – С. 168-170).

№18

1648. – Кінець вересня – початок жовтня. – Регест новин з погрому обозу війська польського під Пилявцями

Упродовж кількох тижнів вожді, уповноважені Річчю Посполитою, нічого не робили в таборі, сперечаючись за свою першість. А їх було 7 воєвод, 5 каштелянів і 16 старост, котрі не погоджувалися спільними силами вдарити на козаків.

21 вересня з обіду мав розпочатися бій зі згоди всього війська й І. Вишневецький дуже добре вишикував військо, котрий мав особливу ненависть до козаків. Однак окремі воєначальники й пани руські радили не наступати на них, бо, мовляв, «яка то радість з того буде, коли ж хлопів своїх повбиваємо». Після чого розїхалися з війська. 22 вересня мали місце кінні сутички. Близько 1-ої години ночі одержали звістку, що з'явилося 30 тис. татар до козаків, котрі у своєму таборі з цієї нагоди вчинили велику стрілянину, яка тривала 3 години. У «нашому обозі», вважали, що то вони між собою б'ються, а про «татар нічого не знали».

23 вересня стало військо у великому безпорядку, бо, «що панок, то хотів бути гетьманом і не там ставав, де йому наказували, а там, де йому хотілося». Побачивши такий наступ противника (козаки били жовнірів спереду, а татари з флангів і з тилу), воєначальники забрали військо з поля бою. Самі ж, залишивши табір з візниками й пахолками (слугами), «безсоромно втекли, бо того навчилися, що під порятунком Вітчизни слід вважати не що інше, як добре втікати». Спостерігши таку втечу, «татари й козаки подумали, що це наші здійснюють певний стратегічний маневр або ж відводять військо, щоб, коли б ті почали грабіж, напасти на них. І так продовж двох годин не наступали на обоз. Лише побачивши, що короги вже далеко відійшли, з криком впали до обозу і в ньому захопили все майно».

(Львівська наукова бібліотека ім. В. Стефаніка. ВР, ф. 5, спр. №189/11, арк. 149-150).

№19

1648. – 24 вересня. – Витяг з листа Подостежі до аноніма

[...] Стояв обоз Хмельницького під Пилявцями і наш тут же біля нього на добрий постріл з гармати. Став на поганому місці, неукріплений, на пагорбах і між пагорбами. В ньому не можна було захиститися, коли б військо наступало в кіль-

ка десятків тисяч. Дали битву на двох полях. Неосязним для ока вийшло козацьке і татарське військо, яке йшло на стрільбу як мурахи. Наші, допоки могли, ганялися з ними. З одного боку, вони припирали наших до табору, а з другого боку – за греблю нещасну з-за переправи (яка менше була нам потрібною), яку у козаків двічі відбирали і гармати також відбирали і лише за третім разом (...) здобули наші ту греблю і пару гармат, до яких додали дві і шанець всипали й піхотою обсадили (...) 23 вересня, у середу, біля цієї гребельки знову почалася битва, що тривала годин три чи чотири. На полудень козаки знову цю гребельку отримали і корогви розбили, котрих мало що втекло. Одних побито, інші потопилися в ставу; і піхоти полягло багато, не знаю скільки їх повернулося [...]

(Бібліотека музею Чорторийських. ВР, спр. №143, арк. 127-128).

№20

1648. – Кінець вересня. – Регест зі щоденника помилок їх мм. пп. регіментарів під Пилявцями

Весь наш порятунок полягав у швидкості ведення воєнних дій з противником, не чекаючи його об'єднання з татарами. А пп. регіментарі надарма витрачали час. В обозі не існувало жодної дисципліни, жодного авторитету вождів. Була ухвала зупинитися біля Костянтинова, щоб «ворог погався на наші хитрощі, а не ми на його». Проте й.м.п. гетьман (В.Д. Заславський – В.С.) боявся, «щоб цього маєтку не спустошили», тому було наказано просуватися у напрямку ворожого табору. Підійшли близько до нього, проте не обрали хороше місце для табору, що розташовувався на шести горах «і захищати його біло неможливо». Зайнявши у понеділок переправу, не насипали хорошого валу, а викопали лише звичайні рови, що стало помилкою. Коли в середу під час заміни кінних підрозділів на правому боці переправи 600 гусар потрапили в оточення, то, замість того аби битися, почали втікати. «А внаслідок того, що по греблі важко було бігти, бо піхота, побачивши, що гусари втікають, теж саме вчинила на греблі, кіннота змушена була втікати через став, де багато втопилося, інші полягли від ворожих рук (...)»

Лише тоді, коли ворог вийшов у поле, у нашому таборі затрубіли тривогу, з якою ніхто не рахувався, бо часто, й до цього трубіли, хоча не існувало небезпеки. Тому спочатку вискочили корогви п. воеводи київського, а потім й інші, але без «всякого порядку» і як кожний з них хотілося, «так і билися». Коли настала ніч, провели нараду. На ній ухвалили, щоб «з табором і гарматами відірватися від черні, а поки всі війська мали залишатися у полі. Для побудови цих військ офіційно призначили й.м.п. воеводу руського». Проте надійшла звістка, що деякі «пані гетьманські», порадившись, забравши коней,

пішли геть з обозу чим налякали ще більше військо. Тим не паче, ми мали прямувати до Костянтинова «шиком табором». Проте пани гетьмани вирушили в дорогу, не очікуючи на табір. Переправлялися всю ніч біля Костянтинова.

(Документи об Освободительной войне украинского народа 1648-1954 гг. – К., 1965. – С. 131-133).

№21

1648. – 8 жовтня. – Регест листа (В.Д. Заславського) до воєводи Краківського

Нарікає, що з нього намагаються зробити винуватця поразки армії. Саме тому й вирішив викласти в листі справжній перебіг подій. Під Чолганським Каменем об'єднався з воєводо руським і провів нараду з комісарами, яких було 18, й іншими особами з питання, де розташувати обоз. На ній висловлювалися різні міркування. Більшість наполягала на якомога швидшому зближенню з ворогом, хоча він пропонував зупинитися табором від Костянтиновим. Вирушили до міста, де стали на другий нічліг. Козаки його залишили і Костянтинів добре піхотою і муніцією ми зміцнили. Обозом зупинилися у милі за ним. Знову зібрав нараду, на якій висловив міркування аби в цьому місці «обоз був уфортифікований», який з двох сторін сама природа захищала болотами. Його підтримали воєводи подільський, київський і брацлавський, котрі схилилися до продовження трактатів. Проте більшість на лише комісарів й полковників, але й жовнірів виступили проти, тому відбрали в А. Кисіля листа до Б. Хмельницького, засвідчували ненависть до нього. Залунали крики негайно вирушати проти ворогів, бо якщо тхір не захоче, то «оберемо собі наших гетьманів». Тому змушений був дозволити обозу просуватися далі.

Обрати місце для обозу доручив п. підчашому, котрий визначив його на шести горах. 21 вересня підійшли сюди під ворога, а вози ще рухалися за нами. І в цей час воєвода руський з кількома десятками жовнірів розпочав герці за непотрібну нам гребельку, що закривала нам шлях (?) до води. Борьба точилася довго і нарешті корогви захопили її. У вівторок опустився густий туман, який перешкодив воєнним діям. Захоплений на герцях піп оповів о великий орді в 10000 (вочевидь, помилка – В.С.), що йде з солтаном. Ця звістка призвела до того, що «примерзла охота наша. Жовнір силою ворожою наляканий, а ще також з погляду страшної допомоги, опустив руки і всі задуми повернув до втечі». Воєвода київський і воєвода руський наступного дня з кількома корогвами без ладу кинулися на ворога, але Бог «швидко їх гарячі серця налякав і охолодив». Комісари прийшли до мого намету з тим, аби цього дня з військом відступити до Костянтинова. І в цей час повідомили, що ворог виходить до бою. Почали військо виводити в поле. Але

знову воєвода київський з кількома корогвами кинувся на ворога, не знаючи про татар. Проте нічого не вчинили і зазнали великих втрат. Наказав кільком корогвам піти їм на допомогу, але жовніри не хотіли щиро битися, більше спину показували. На тому боці переправи зазнали великих втрат жовніри воєводи сандомирського й старости стобніцького й ніхто не хотів прийти їм на допомогу, хоча кілька разів наказував вирушати туди. Мусіли відходити самі з великою згубою для товариства.

Дали знати, що вози підчасного залишили табір і уже в дорозі. Пани комісари, зважаючи на те, що табір закладено не на доброму місці для оборони, вирішили, що слід відступити з піхотою й артилерією табором до Костянтинова. Кіннота мала прикривати його з тилу. Проте кілька полків вийшли не лише за табору, але пішли й мимо Костянтинова. Налякані комісари взяли собі за провідника Байбузу, слугу й.м.п. воєводи руського, почали залишати табір. За ними і я почав відходити, тієї будучи надії, що мали укріпитися від Костянтиновим. Коли ж туди з'явився за кілька годин до початку дня, то нічого там не застав, бо пп. воєводи київський, руський, подільський і староста ломжинський, нікого не чекаючи, поспішили до Збаража, а п. підчасий – до Львова. Я не міг війська затримати ні погрозами, на обіцянками. Тоді разом з п. хорунжим подався до Бродів, а потім до Львова.

(Бібліотека музею Чорторийських. ВР, спр. №143, арк. 175-181).

№22

1648. – Кінець вересня (дата помилока; ймовіріше друга половина жовтня). – Витяги з реляції В.Д. Заславського про обставини поразки під Пилявцями

[...] Ми порадилися там під Чолганським Каменем з їх мм. пп. комісарами стосовно розташування табору й того, чи чекаати тут зосередження війська, якого тоді налічувалося лише 14 тисяч чи рухатися далі. І їх мм. вирішили йти далі. Я зробив і це. З'явилися за два дні до Костянтинова (...) Наступного дня, переправившись на той бік Костянтинова вирішив за порадою й.м.п. Осінського, обозного Великого князівства Литовського, розташувати табір між річкою Случ і болотами, маючи в тилу Костянтинів. Вирішили запросити до намету і м.пп. комісарів, і деяких з їх м.пп. полковників. Запропонував їх м-тям аби тут обоз влаштувати і фортифікувати, бо про орду уже мали відомості і перестороги та й військо ще не було зібране. Погоджувалися деякі з нашою думкою, як-то й.м.п. воєвода брацлавський, й.м.п. мечник коронний, й.м.п. староста краківський, інші однак як-то й.м.п. воєвода берестейський, й.м.п. воєвода київський і м.пп. ломжинський і любельський старости й інші їх м. наполягали сильно, аби звичайно йти під та-

бір Хмельницького, бо, мовляв, з таким зволіканням не заженете в.м. того ворога за Дніпро. Інші їх м. говорили, що слід ворога випередити, допоки татарська допомога з ними не злучилася. Рицарство все закидало нам якусь боязнь, погрожувало бунтом, поверненням назад, відмовою від виконання служби, обранням собі нових гетьманів. Довелось поступитися більшістю їх м. з огляду непослуху і рівного (з моїм) їх авторитету (...)

[...] Не встигло ще військо зупинитися (21 вересня – В.С.) і не встиг ще наш обоз розташуватися, як й.м.п. воєвода київський, не очікуючи на гетьманські розпорядження, взявши з собою кількесот піхотинців і драгун зі свого полку, розпочав сутичку з козаками за гребельку, яка відділяла нас від Хмельницького. Спочатку він досяг успіху, взявши гребельку, але ледве там піхота з півгодини побула, як змушена була з великими втратами відступити. Оскільки не потрібно було давати ворогу піднесенню його духу, направив туди кілька сотень драгун. Децю пізніше підійшла туди гвардія блаженної пам'яті Осінського, які підтягнули туди декілька гармат і витіснили таким чином з шанчика козаків й отримали гребельку. Проте розпочали наступ козаки великою силою на наших так, що назад із шанчика змушені були відступити з великою шкодою, бо там полягло з півтора сотні німців. Я, бачачи, що без кінноти важко буде піхоті оволодіти шанчиком, направив усі мої козацькі корогви з й.м.п. Лашцем, направив і князя й.м. Корецького; пішли й кварцяні люди, над якими старшим вчиняв п. Клобуховського, пішли корогви рейтарська і козацька й.м.п. старости опочинського. Переправився за ними з власного бажання і й.м.п. воєвода берестейський; послав й.м.п. підчаший коронний п. стольника львівського з чотирма корогвами з полку свого; пішов також п. Убиш Довжинський зі своєю корогвою, яку зібрав за власний кошт. І то п. Бог благословив, що тридцять корогв зігнали з поля ворога і аж до самого табору загнали, а потім і шанчик той захопили. Відразу ж наказав зробити цей шанець більшим. Направив туди дванадцять сотень піхотинців. Їх мм.п. комісари вважали за потрібне послати туди кінноту для захисту піхоти і це я вчинив (...)

[...] Наступного дня, у вівторок, я відвів до табору втомлене з дороги й безсоння (жовніри, очікуючи нападу українців, не спали усю ніч – В.С.) військо і, з'ясувавши, що під обоз обране дуже погане місце, мали кудись інакше його перемістити й окопати. А тим часом на герцо впіймано попа, бо охотники цілий день пробував (сили – В.С.) з ворогом, котрий на тортурах повідомив, що орди йде кілька десятків тисяч. У середу ранком вчинив з їх м.пп. комісарами консультацію, зважаючи на те, що опівночі отримав від язиків звістку, що орда прийшла до Хмельницького. Тут же повідомили, що орда й піхота з табору козацького в поле висипається на обох сторонах: як за переправою від табору Хмельницького, так і тут з цієї сторони від табору Кривоноса. Вивели військо в

поле. Там же, з'їхавшись до купи всі, радились як діяти, зважаючи на невелику кількість піхоти, супроти ворога, бо в доброму місці стояв і табір свій як окопом, так і возами у шість рядів ними отаборився, уфортифікувався. Тим паче, що цього дня мали вітер дуже противний супроти нас. Обмірковували: розпочинати битву чи ні? Окрім цього мали ще кілька важких балок між нашим військом і козаками і татарами, не просто їх нам було переходити. Краще їх було вивабити до себе на рівнину. І в цей час, коли проходила нарада, побачили, що вже корогви з полку й.м.п. воєводи брацлавського нападають на орду без шику, без порядку, а так як на сторожі стояли. Скочив було й.м.п. воєвода брацлавський, хоча чи затримати своїх непотрібну гарячковість, але вже важко було що вчинити, бо вже були охоплені ордою. Хто був автором початку цієї битви без наказу, так далеко без допомоги й через балки витягнення жовнірів, знають всі¹. Виривалися згодом й інші корогви, як кому хотілося (...) Продовжувалася ця битва декілька годин без явної переваги однієї з сторін: то наші відтісняли (козаків), то вони наших (...)

[...] А потім настала така тривога, що війська на полі заледве залишилися половиною; не знати куди поділося. Настало після такого запалу таке охолодження, що жодним чином деякі не хотіли битися, одні на те посилалися, що не отримали відповідних розпоряджень від своїх полковників, інші – на малочисельність своїх корогв, треті – на відсутність ротмістрів у корогвах. Побачивши таку конфузю, наказали війську поволі таборами відходити, а тим часом почали радитися, що далі чинити? Спочатку й там однодушно ухвалили вирушити з табором до Костянтинова й там окопатися. Бо не можна було справді стримати того ворога на такому поганому і небезпечному місці, коли б він захотів на нас наступати й вдарити на наш табір. Мав тоді вирушити табір з піхотою й артилерією, а військо мало прикривати відхід... Але потім пп. комісари запросили мене до себе. Приїхав до їх м-ті і застав таку ухвалу, аби військо відходило кіннотою, відзначаючи, що рух табору насторожить противника і завжди буде вказувати на нас і тому краще втратити всі вози і достатки, ніж би мала вся Республіка і цвіт Вітчизни нашої загинути. Такими були формальні аргументи й.м.п. старости ломжинського [...]

(Документи об Освободительной войне украинского народа 1648-1954 гг. – К., 1965. – С. 141-144).

№23

1648. – Осінь. – Витяг з Літопису Самовидця

[...] И якскоро орда притягнула великою потугою, зараз того часу войско коронное собою стривожили, и так орда с козаками тое войско розгромили, же мусілоутікати ку Константину Великому, оставивши тяжаривоенніе, тилко з скарбними возами. Але постарому и тое в руки козаком и татаромся достало, бо-

¹ Йдеться про Г. Радзиевського

наганяючи шляхом, оных рубали, а которіе і до Константинова пришли, там мост под самим містом обломали, и так переправу утративши, мусіли там погибати. А и хто в Константинов увойшол, итіе не одержалися в Константанові, але усе розно в Полщупойшлорозгромленное войско. А многіе з панов и шляхти в неволю пошши, а инихпостинано много [...]

(Літопис Самовидця / Видання підготував канд. філол. наук Я.І. Дзира. – К., 1971. – С. 53).

№24

1648. – Місяць вересень. – Витяг зі споминів литовського канцлера А.С. Радзивілла

[...] Наше військо з'явилося до Костянтинова, а козаки до Пилявець, де були збудований з каміння малий замок, стави, кругом багна, в цілому місце для оборони. Три вожді війська провели нараду з комісарами, яких лічба досягла майже сорока, ухвалили йти проти Хмельницького. Попереду послали Остророга, другого вождя, для обрання доброго місця для закладання обозу. Повернувшись, стягнув туди військо і 20-го цього місяця розбито намети й все приготовлено до закладання обозу (...) Такий великий огорнув їх (шляхту – В.С.) обман, що хоча ледь не рукою торкалися і самі оскаржували першу поразку під Корсунем, в якій було втрачено стільки добра і срібного начиння столового, та одначе самі з'явилися з незрівнянними з попереднім пихою, золотом, сріблом, коштовним камінням, пишними наметами й всякого роду розкішшю. Обтяжені Церерою й Бахусом, уявляли собі, що вже перемогли козаків, й до того дійшла їх пиха, що один з них писав до Варшави, що має надію незабаром прибути з 40000 гострих шабель зі своїм кандидатом на короля, наче вже тримали нагороду в руках (...) Прибуття кількох тисяч татар підкріпило ворога, водночас так позбавило наших запалу до ведення війни, що таке велике військо, яке могло здобути Константинополь, почало думати про втечу і вважало справу вже програною. Дійсно, найправдивіша та думка, що ліпшим є військо оленів з вождем левом, ніж військо левів з вождем оленем. Вночі з 22-го на 23-тє, коли старшина, без оголошення кому-небудь свого наміру, таємно кинулася до втечі, всі розбіглися [...]

(Radziwiłł A.S. Pamiętnik o dziejach w Polsce. – Warszawa, 1980. – T.3: 1647-1656. – S. 112).

№25

1648. – Вересень. – Витяги з праці С. Твардовського «Війна домова з козаками і татарами, москвою, а потім шведами й венграми...»

[...] Військо все рахували (під Чолганським Каменем – В.С.), якого було понад тридцять тисяч пописано до бою при вогні й залізі. Окрім тих, що були при возах важких, неполічених (у наших то обозах старожитним звичаєм), яких було втричі більше,

а також мали мушкети й іншу зброю ручну (...) Коли вирушили з-під Чолганського Каменя, то отримали від Чермінського певну відомість у дорозі, що Хмельницький зі всією силою підходить до його Пилявець (...) Першим нещасливим знаком стало те, що ті, котрі стояли на чолі і на яких лежала вся відповідальність, вирушили з-під Костянтинова, не маючи для обозу місця зручного й для всіляких дій певнішого. Не знали тамтешніх горбів і схилів. Ворогу показалися на очі раніше, ніж табір заклали, який не мав порядку, ні свого кінця, ні свого початку. З-за поганой переправи вози безкінечні були розкидані по горах і вертепах, до яких було важко досягнути. І хто де хотів, там і ставав. Не було ні роз'їздів, ні шпигунів. Мало цього, гетьмани про це з комісарами спілкувалися через картки, яким би то способом обоз мав бути закладений (...)

[...] Замочок там був мурований, Пилявцями від ріки Пилявки названий, яка пливла невеличка і з повільною течією, проте болотиста. І не подібно до наших Хмельницький, маючи пильних шпигунів, опанував обидва береги річки. Той там взяв собі, а інший, тут від нашої сторони відразу ж навпроти замку, на рівнині, дав Кривоносу, нашим же залишив самі гори і долини (...) Перша справа не гаяти часу й відразу ж наступати на ворога. Проте ближчий приступ до нього боронила гребля вузька, навмисне розшарпана і дуже болотиста. Була перед їх очима, тому за нею пильнували. З тамтешнього боку зміцнень її двома блокаузами і двома гарматками (...)

[...] Більша частина війська цієї ночі (з 22 на 23 вересня – В.С.) була насторожі, що ворог, побачивши, кмітливий, подібний до Люцифера, почав збирати усі полки, окрім чотирьох, які знаходилися при ньому, тисяч. Наперед висунув татар, а з ними разом й відібраних охотників, одягнувши їх в ординське вбрання, аби кольором і строем були подібними до них. Страх нам в очі пустили. Ця хитрість їм дуже вдалася. Випадаючи величезним натовпом, кричали «алла! алла!». З цього сильного крику загули всі навколишні нетрі (...) Вдарили спочатку за греблею на шанець й окопи, в яких були чотири корогви Суходольського й піхота з полку Осінського. Зав'язався великий бій біля греблі, наші їм надавали допомогу. В цей не час і з цього боку (греблі) розпочався не менший Марс зі сторони Кривоноса. Що ж? Коли ніщо не робиться порядком, бо коли наказів довго там чекають, окремі корогви ідуть вперед, а інші не рушають з місця, стоячи у шиках, побоюючись порушити гетьманські розпорядження, їх не підтримують, загине їх сила. Даремно лише! Там біля переправи була поразка більша. Коли великі натовпи гусарських компаній змішалися між собою, то виявилися неспроможними у великій тисняві не тільки підготуватися до боїв на конях, а навіть підняти своїх списів. Довелося їм цими списками марно орати по землі, а прапорцями нечистоти замітати, які можна було вивозити возом (...)

[...] О, хто б міг вигляд цієї ночі (з 23 по 24 вересня – В.С.), побачену тривогу описати. Я, признаюся, пером тут далі не можу рухати, аби сором завжди рицарського і ганьбу небуваду народу мого міг показати. Накину покривало на очі свої (...) Який там гук і шум були і хаос, коли одні, не знаючи навіть в чому справа, зривалися з квартир своїх і місць, кидали зброю списи на землю; інші спросоння, зірвавшись, хапалися за що попало – за шаблі, коней, вуздечки, сідла, вози. Поранених і хворих усіх покинули і життя своє вручили ногам своїм [...]

(Twardowski S. Wojna domowa z Kozaki i Tatary, z Moskwa, potem Szwedami, i z Węgry... – Calissi, 1681. – S. 26-32).

№26

1648. – Осінь. – Витяги з «Історії панування Яна Казимира» В. Коховського

[...] Потім усі (підрозділи повстанців – В.С.) згромадилися під Пилявці, де невелика річка, але болотиста і з трясвиною, а тим паче дощової осені. Крім цього ще козаки перекопали греблю, водою залили сіножаті. Вирушило військо польське проти козаків не з такою фантазією, як собі перед цим думали. Послано легкі корогви, аби зіткнулися з ворогом кінно, в чому поляки переважали козаків й інші народи. Козаки інше мали мистецтво –копати ями і рови, вдаючи втечу, заманути переслідувача і тоді шкодити тому ворогу. Проте легкі корогви, послані з польського обозу, потрапили в густих хащах на самопальників, які ховалися в гущавині і звідти сильно вражали атакуючих. Там перебував козацький Чарнота, котрий зустрівся з Самійлом Лащем; з обох сторін стояли мужньо, розігнали наші козаків. Михайло Йордан, староста дебчинський, перейшовши в низу болотисту переправу, вдарив з тилу на обоз козацький. Осінський, насипавши шанець над ставом, з нього стріляючи, відігнав козаків від греблі й дорогу відчинив (...) Ранком козаки поправили ситуацію. Брід той, яким Йордан було перейшов, опанували і свій обоз високим валом оточили (...)

[...] Потім Хмельницький (23 вересня – В.С.), направивши татар, аби крилами наступали на польське військо, сам з усією силою вирушив на корпус (на правому березі Ікви – В.С.). Вже підготував полки до битви й, літаючи між ними, захоплював такими словами: «За віру молодці! За віру». Але, коли обі сторони зіткнулися, відійшов у тил шику, бо з обох сторін страшна була битва. Наші з Вітовським виявилися оточеними, не маючи допомоги від інших полків; ніхто не міг почути мови один одного. Ледве Оссолінський староста стобницький і з іншими підійшли до Вітовського і ворога на греблю загнали; в тилу однак інша частина ворога в полю стала, готуючись (напасти) на наших. Наші поправилися, греблю опанували і козаків у став загнали. Коли ж там топилося козацтво,

їм на допомогу з'явилися ті, котрі були в тилу. Вогню дали по Вітовському й інших на греблі стоячих силу вражали (...)

[...] Коли ж до військової ради зібралися, виїхавши в поле подалі від громади військової, але не з тією ухвалою, що з першим тріумфом обіцяли. Відізвався один вславлений розумом, що тому нещастю запобігти важко, тому краще наперед відправити табори, а до Костянтинова відступати кіннотою. Адже там рівніші поля, краще місце може бути для битви (...) Після чого доручили Тобіяшу Мінорові, аби зі з'єднанням кількох корогв вози готував, ухваляли також аби військо в готовності в тому місці стало. Як почали вози рухатися, між візниками піднявся великий галас, заможніших каравани зі зібраним багатством й блиском рушили наперед і самі за ними виїхали, прикриваючи втечу словами, що для оборони майна та вантажу в поле вийшли. Як розійшлася звістка, що вже пани з обозу втекли, увечері всі вдалися до втечі [...]

(Kochowski W. *Historia panowania Jana Kazimierza*. – Poznań, 1840. – Т. 1. – S. 11-15)

№27

1648. – вересень. – Витяги з «Віршованої хроніки» анонімного автора

[...] Тоді Хмиль підступив безпосередньо під Пилявці.
А там збиралися всі війська на Хмеля, вже зрадника:
Князі світлі, панове вельможні, воєводи,
Горді каштеляни, генерали й старости.
Тут ясноблисуча з прапорцями на списках гусарія,
Тут панцерних сяюча і вражаюча зір кавалерія,
Тут мужній п'ятигорець молдавська, валаська рота,
Тут убрана по-персидськи кизилбаська з калканом шовкового дрота.

Цей леопардом, тигром, той вовчою шкурою опоясаний,
Той у ведмедачій страшній шкурі, вкритий різними килимами.
Цей по-турецьки, по-арабськи, в угорській шапці, у дивному вбранні сидить,

У золоті, сріблі, дорогоцінному камінні, не кажучи вже про мідь (...)

[...] Взагалі ж маса війська страшно, пір'ясто, бучно, гучно,
Від одного їх виду ворогу буде скучно.

Величезний табір, який не можна охопити оком, незвичайний:
Рип, скрип, «де», «цу», «війо», «від себе», «до себе» – неймовірний галас (...)

[...] Навіть полки, що стояли на сторожі, не знали нічого,
А довідавшись, хоч і не зразу, тією ж доріжкою кинулися до Старокостянтинова,

Нав'ючені коні, солдатська маса,
Шляхтич чи не шляхтич, взагалі звідси чи звідти повно іноземців,

Пан чи не пан, голота чи не голота, лужна челядь, всі, хто був,
Все інфантерія, артилерія із своїм тягарем.

Частина тікає до Костянтинова але під час цих чвар,

Тут від різних вояків обламався хиткий міст.

Тут мусило загинуть багато жовнірства.

(Джерела з історії Національно-визвольної війни українського народу 1648 – 1658 рр. // Упорядник: док. іст. наук, проф., протоіерей УПЦ Київського Патріархату о. Юрій Мицик. – К., 2012. – Т.1: (1648 – 1649 рр.). – С. 504, 509).

№28

1648. – вересень. – Витяги з літопису С. Величка

[...] Коли вони (поляки – В.С.) дійшли до Пиляви, то застали вже тут, на другому бо ці річки Пиляви, багнистої і важкої для здобуття, Хмельницького. Той стояв зі своїми обозами на тамтешніх великих горбах і пагорбах. Поляки тут належно не влаштувалися і після однієї та другої військових спроб проти Хмельницького втратили сміливість і військову вигадку. А в четвер, на свято Воздвиження чесного хреста, 14 вересня, після удару Хмельницького, майнули навтьоки. Вони тікали без пам'яті, як хто міг і куди міг, кинувши всі свої великі обози з численними пребагатими статками і скарбами(...) Хмельницький на пострах полякам перебрав багатьох козаків по-татарськи в бурнуса й вивернуті кожухи. Тим він одурив поляків і, наповнивши їхні серця страхом, примусив цих багатирів над келишками з токайським вином тікати без пам'яті.

(Величко С. Літопис / Переклав з книжної української мови Валерій Шевчук. – К., 1991. – Т. 1. – С. 90)

В статтє предложєны методическєе рекомендацїи для изучєния тємы «Пилявецкєе сражєниє» и составлєна подборка наиболее важных источнїков, касающїхся освєщєния военных дейстївий.

Ключєвыє слєва: *источнїки, документы, Пилявецкєе сражєниє, Б. Хмельнїцкїй, рєгїментарї, Пилявцы, войска, полякї, украинцы, татары, козакї, Иква, перєправа.*

Отримано: 15.11.2013

Сергій Трубчанінов

ІСТОРИЧНА ГЕОГРАФІЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК XX ст.)

У повідомленні йдеться про історико-географічні дослідження та викладання історичної географії в університетах Наддніпрянської України в XIX – на початку XX ст.

Ключові слова: історична географія, російські імператорські університети, університетські статuti, Наддніпрянська Україна, історико-географічні дослідження, курси лекцій, М. Максимович, Ф. Бруун, В. Антонович.

Особливе місце серед спеціальних історичних дисциплін займає історична географія. Вона надає історикам можливість розширити горизонти своїх пошуків, збагатити арсенал методів дослідження та наукових підходів. Для молодого покоління істориків історична географія, як навчальна дисципліна, є важливою складовою професійної підготовки. Становлення історичної географії як науки та навчальної дисципліни в Наддніпрянській Україні у XIX – на початку XX ст. не знайшло належного висвітлення в історіографії. Окремі аспекти цієї проблеми висвітлювалися в роботах С.В. Трубчанінова¹, О.І. Кіяна² та ін. дослідників.

Метою даної роботи є з'ясування місця географії в історичній освіті у російських імператорських університетах в Наддніпрянській Україні у XIX – на початку XX ст., огляд викладання історичної географії, характеристика наукової та навчальної літератури з історичної географії.

Місце географії в історичній освіті у російських імператорських університетах. Слід зазначити, що в університетах Російської імперії, створених за зразком німецьких у XVIII – на початку XIX ст., на відділеннях словесних наук філософських факультетів історія та географія викладалися одними й тими ж професорами. Так, Університетський статут 1804 року передбачав приналежність до відділення словесних наук професорів всесвітньої історії, статистики і географії, а також професорів історії, статистики і географії Російської держави. Однак практика викладання предметів залежала від сфери інтересів конкретного професора. Найчастіше, як наприклад в Дерптському університеті, професор був істориком і вважав свої лекції з географії додатком до курсу класичної історії³. У Харківському університеті для викладання всесвітньої історії і об'єднаної з нею статистики і географії з самого початку були призначені два лектори: доктор філософії Кенігсберзького університету Б.О. Рейт (1804–1813) і викладач філософії – А.Г. Рейніш (1805–1811). У 1809/10 навчальному році останній читав курс «Вступ

в географію і новий загальний землеопис», а також «Окремий землеопис деяких європейських держав». В листопаді 1806 р. радою університету на посаду ординарного професора всесвітньої історії, статистики і географії було обрано викладача історії з Празької центральної школи А.А. Дюгура. Серед інших він вів такий курс: «Как общие начала, так и частные понятия об английском и французском земледелии, с объяснением того, что, смотря по климату Российской империи, по свойству и способностям жителей, весьма удобно и с великою пользою в оную введено быть может»⁴.

Університетський статут 1835 року виключив географію з числа предметів, які викладалися на кафедрах історії в російських університетах. Слід зазначити, що в системі історичної освіти важливе місце відводилося допоміжним історичним наукам: історичній словесності і критиці (тобто історіографії), хронології, історичній географії, генеалогії тощо⁵.

У 1844 р. спеціальним комітетом з академіків і професорів під керівництвом товариша міністра освіти П. Ширинського-Шихматова було вироблено нове «Положення про представлення в учені ступені». Згідно з ним загальний історичний розряд поділявся на два самостійних: загальної та російської історії. Нова «Таблиця випробувань на учені ступені» для здобувача ступеня магістра російської історії передбачала іспити з російської історії, давньої і нової географії – як головних предметів; для магістра загальної історії – відповідно іспити з загальної історії, давньої і нової географії. До «другого» предмету були віднесені для перших – загальна історія, для інших – російська історія. Крім того, для обох розрядів передбачалися іспити з галузі політичної економії, статистики, правознавства. При цьому докторська ступінь зберігалася як універсальна: історичних наук, політичної економії та статистики⁶.

У березні 1849 р. до ради київського університету св. Володимира було направлено лист з канцелярії Київського військового, Подільського і Волинського генерал-губернатора Д.Г. Бібікова (у 1847-1848 рр. Харківський і Київський учбові округи були передані у відання генерал-губернаторів. – С.Т.), в якому зазначалося, що перевіркою гімназій виявлено поганий рівень знань учнів з географії. Вказувалася причина: географію в гімназіях читали учителя, які були казеннокоштовими студентами університету, які за 4 чи 5 років навчання географією не займалися. Вважаючи дану науку, особливо географію вітчизняну, одним з найважливіших предметів гімназичного курсу, генерал-губернатор пропонував раді факультету «увійти в міркування про заходи для приготування студентства до викладання географії, принаймні так, щоб вони могли цілком відповідати гімназійній програмі з цього предмету»⁷. В 1850 р. рада університету вирішила запровадити

обов'язковий 2-х річний курс географії (2 години на тиждень) для студентів історико-філологічного факультету протягом останніх 4-х семестрів. Викладання географії покладалось на професора кафедри політичної економії та статистики. В рішенні ради зазначалося, що географія буде вважатися одним із головних предметів⁸.

У 1850 р. філософські факультети університетів були реорганізовані: з'явилися історико-філологічні та фізико-математичні факультети. Професорські корпорації Харківського університету і університету св. Володимира в Києві в середині 1850-х рр. ініціювали питання про необхідність спеціалізації на історико-філологічних факультетах. У 1856 р. Київський університет надав у Міністерство народної освіти свій проект поділу історико-філологічного факультету на два особливих розряди – філологічний та історичний. Починаючи з 1857/58 навчального року, міністерство народної освіти дозволило університетові св. Володимира ввести, «у вигляді досвіду», вже на першому курсі поділ факультету на два розряди – історичний та філологічний, а факультетських предметів – на головні і другорядні. Термін експерименту був визначений у чотири роки, після чого його результати повинні надійти на обговорення університетів щодо «їх користі чи незручності». Під час обміну думками про коло наук, що формують фахівця-історика, представниками багатьох університетів пропонувалося поповнити навчальний процес на історико-філологічних факультетах серед інших предметів і географією⁹.

До питання про спеціалізацію історико-філологічної освіти досить серйозно поставився Харківський університет. Тут був розроблений приблизний навчальний план історичного відділення, виходячи з того, що на думку ректора Харківського університету О.П. Рославського-Петровського «... спеціалізація повинна не переважувати студента, а надавати йому більше часу для самостійних занять...». Основу його склали «історична пропедевтика» і «допоміжні науки загальної історії» (по дві години на тиждень), стародавня, середня і нова історія (по 4 години), російська історія (8 годин), історія мистецтв (3 години), церковна історія (4 години)¹⁰.

У 1858 р. на засіданні ради історико-філологічного факультету в Харкові було прийнято постанову про подання прохання щодо організації на факультеті кафедри географії. Це прохання мотивувалося особливою необхідністю цього предмету, який набув особливого наукового значення завдяки працям відомого німецького ученого Карла Ріттера (1779-1859) і його послідовників. У 1860 р. на засіданні ради факультету обговорювали думку М.І. Пирогова щодо введення географії та підготовки викладачів для середніх навчальних закладів¹¹.

Як відомо, будучи попечителем Київського навчального округу, в 1860 р. М.І. Пирогов писав міністру освіти: «За відсутності особливої кафедри для викладання географії в уні-

верситеті немає науки, яка пов'язувала б окремі галузі природознавства і служила б підставою для вивчення загальної історії і статистики... без географії в загальній історії і статистиці втрачається зв'язок між природою і суспільними явищами»¹².

Члени ради дійшли таких висновків: 1. Віднести географію до історико-філологічного факультету і включити її до переліку предметів, які входять до складу історичного розряду; 2. Географія повинна бути на окремій кафедрі, до якої приєднується й етнографія; 3. Розуміти під географією не зібрання фактів, які охоплюють тільки окремі описи, але науку в розумінні порівняльної географії, як розумів її Карл Рітгер. Незважаючи на це рішення, порівняльна географія була уведена до обов'язкових предметів лише у 1871 році¹³.

У професорських корпораціях йшли дискусії щодо приналежності кафедр етнографії та географії. Гострота дискусій з цього питання була викликана, насамперед, незрілістю даних наук, невизначеністю предмета, методів дослідження, їх місця в науковій класифікації. Показово, що Міністерство народної освіти прислухалося до думки університетів і їхніх історико-філологічних факультетів у вирішенні принципових питань академічного життя. Так, Новоросійський університет, створивши особливу комісію з питань організації кафедри географії та етнографії в університетах країни, звернувся до Міністерства народної освіти з пропозицією вивести кафедру географії зі складу історико-філологічного факультету. Згідно з іншою позицією, кафедра географії та етнографії повинна бути віднесена до історико-філологічного факультету, оскільки «... у зміст географії як університетської дисципліни має входити тільки те, що стосується людини, а що стосується землі має бути віднесено до вже існуючої (за статутом 1863 р. – С.Т.) кафедри фізичної географії». Спеціальний вчений комітет Міністерства народної освіти погодився з цією думкою, і в російських університетах за статутом 1884 р. на історико-філологічних факультетах було відкрито кафедру етнографії та географії. Це розходилося з практикою більшості західноєвропейських університетів, де аналогічні кафедри, що відкрилися в 70-х – 80-х рр. XIX ст., відносилися до природного відділення філософського факультету¹⁴.

Цікаво зазначити, що в рецензії на роботу М. Барсова «Нариси російської історичної географії» (1873) відомого російського історика літератури Л.М. Майкова (1839-1900), який на момент її написання очолював етнографічне відділення Російського географічного товариства та був помічником редактора «Журнала Міністерства народного просвещения», вказувалося, що історична географія повинна вивчати серед іншого зміни клімату, флору і фауну, ґрунти, чого якраз не було в книзі Барсова¹⁵.

З січня 1889 р. кафедра географії та етнографії в Московському університеті, яку очолював відомий російський

географ, антрополог, етнограф, археолог Д.М. Анучин (1843-1923), була переведена на фізико-математичний факультет¹⁶.

Створена у 1889 р. на історико-філологічному факультеті Харківського університету кафедра географії і етнографії протягом п'яти років була вакантною. Першим професором географії в Харківському університеті став А.М. Краснов. Саме його стараннями кафедра географії була переведена на фізико-математичний факультет¹⁷. У 1901 р. на історико-філологічному факультеті у Харкові кафедру географії і етнографії замінили кафедрою народознавства¹⁸.

Таким чином, лише на початку ХХ ст. в російських імператорських університетах Наддніпрянської України викладання географії було відділено від історичної освіти.

Перші історико-географічні дослідження та практика викладання історичної географії. У 1834 році до Києва на посаду ректора університету прибув учений-енциклопедист Михайло Олександрович Максимович (1804-1873). Завдячуючи йому пошвидко громадсько-наукове життя міста. Так, уже наступного року було створено Тимчасовий комітет по розшуку старожитностей Києва при Київському учбовому окрузі. При Київському університеті було засновано музей старожитностей. 1843 року було утворено Тимчасову комісію для розгляду давніх актів при Київському військовому, Подільському та Волинському генерал-губернаторові (вона більш відома під назвою Археографічної комісії. – С.Т.). Після відставки за станом здоров'я в 1845 р., він не полишав наукової діяльності. М.О. Максимович вважається ініціатором заснування Історичного товариства Нестора-Літописця (1872)¹⁹.

На засіданні Південно-Західного відділення Імператорського Російського географічного товариства, присвяченого пам'яті М. Максимовича, серед інших виступив В.Б. Антонович. Він, зокрема, сказав: «Не маючи можливості в цей момент дати якомога докладний звіт про багатосторонню діяльність М.О. Максимовича, я обмежусь вказівками тільки на деякі найважливіші факти, що стосуються діяльності М.О. Максимовича з археології та історичної географії. Загальна кількість всіх наукових творів Максимовича на протязі 55 річної діяльності, сягає за 300. Як в етнографії, так і в історичній географії він є у нас зачинателем багатьох галузей науки. Він, можна сказати, створює історичну географію, поклавши своєю монографією «Про десять древніх російських міст» початок дослідженням з історії заселення краю і особливо колонізації південно-російської.

Подаючи матеріал, без якого опрацювання історичної географії неможливе, він і в цій справі був піонером: з практичним напрямком розуму він не міг зупинитися на теорії і тут узявся, як казав він сам, за роль «муляра» російської історії, готуючи окремі «цеглини» для будівлі цієї науки.

Праці його з давньої топографії київського князювання – можуть бути названі абеткою для російських археологів»²⁰.

Серед праць М.О. Максимовича історико-географічного спрямування особливо слід виділити «Огляд старого Києва» (1840) та «Топографічні замітки Киянина» (1841)²¹, які були вперше опубліковані у заснованому ним літературно-історичному альманасі «Киевлянин». З'ясовуючи топографію стародавнього Києва, вчений уточнює історію його виникнення та розташування перших міських поселень, характеризує культові споруди та інші історико-культурні пам'ятки. Крім околиць Києва М. Максимович досліджував також такі історико-географічні регіони України як Переяславщина та Волинь²².

У Новоросійському (Одеському) університеті історичною географією ґрунтовно займався відомий у Росії та Європі вчений Філіп Якоб Бруун (1804-1880), або як його називали російською – Філіп Карлович Брун. Уродженець Фінляндії, випускник Дерптського університету 1825 року, Ф. Бруун з 1832 р. належав до професорської корпорації Рішельєвського ліцею в Одесі, після відставки за вислугою років працював у середніх навчальних закладах. Після того, як Рішельєвський ліцей був реорганізований у Новоросійський університет, 1866 року Ф. Бруун був запрошений на посаду доцента кафедри всесвітньої історії²³.

Дослідженням проблем історичної географії Північного Причорномор'я Ф. Бруун зацікавився після знахідки в 1846 р. мармурової плити з римським імператорським декретом 201 року біля с. Коротне. Про цю знахідку він повідомив відомого німецького дослідника Т. Момзена, а власні міркування щодо значення пам'ятки висловив у розвідці 1853 року, присвяченій історії давньогрецької колонії Тіра²⁴. Перший нарис Ф. Брууна на історичну тематику, опублікований у журналі Одеського товариства історії та старожитностей (далі – ОТИС) у 1850 р., – невелике повідомлення про перебування шведського короля Карла XII у Бендерах²⁵. У 1862 р. за дорученням ОТИС Ф. Бруун здійснив поїздку до гирл Південного Бугу і Дніпра. Особливо його цікавило питання про можливе сполучення в давнину Дніпра з Азовським морем²⁶. Петербурзька Археологічна комісія доручила Ф. Брууну обстежити узбережжя Чорного і Азовського морів, гирла річок Дністра, Південного Бугу, Дніпра і Дону, що й було здійснено влітку 1864 і 1865 рр. Наслідком цього обстеження та вивчення свідчень античних авторів стала робота Ф. Брууна про Скіфію²⁷.

Особливий інтерес Ф. Брууна викликала історія італійських колоній у Північному Причорномор'ї. 1866 року з'явилася ґрунтовна стаття на цю тему, опублікована французькою мовою у «Записках» Імператорської Академії наук²⁸. У 1868 р. в науковій періодиці Європи вийшло оголошення такого змісту: «Університет Одеси на знак визнання його наукових досягнень у галузі історії та географії узбережжя Чорного моря, особливо генуезьких

колоній, надає ступінь доктора історії колишньому професорові Рішельєвського ліцею Філіпу Брууну». Всього ж Ф. Брууну належить авторство понад 80 наукових праць. У 1879 р. дванадцять його статей з історичної географії Північного Причорномор'я, які були написані ним у різні роки, увійшли до зібрання творів Ф. Брууна «Чорномор'я. Збірник досліджень з історичної географії Південної Росії (1852-1877 роки)». Збірник був удостоєний престижної в Росії Уваровської премії. Друга частина цього збірника побачила світ вже після смерті Ф. Брууна²⁹.

В лютому 1869 р. Рада університету обрала Ф. Бруна екстраординарним професором. Після того, як 1 червня 1871 р. закінчився термін його перебування на посаді, він відмовився від пропозиції факультету продовжувати службу, але погодився працювати приватним викладачем. Відтоді щороку Рада приймала рішення про запрошення Ф. Брууна як приватного викладача. Як доцент Ф. Бруун читав в університеті курси історичної географії (власне історія географічних відкриттів. – С.Т.), історичного землезнавства (власне історична географія – С.Т.), етнографії Скіфії. Як професор – річний курс з історії стародавнього Сходу та розрахований на два роки курс історії середніх віків³⁰.

Навчально-педагогічна діяльність Ф. Брууна знаходила схвалення колег і студентів. Так, відомий історик і археолог М.Н. Мурзакевич зазначав, що «це була людина, якою повинен бути професор чи вчитель: безперервне удосконалення в обраному предметі... Уміння пробудити інтерес у своїх слухачів»³¹. Історик О.І. Маркевич, який учився у Ф. Брууна, зазначав: «професора Бруна всі студенти дуже любили за його нескінченну доброту і взагалі найвищою мірою симпатичний характер... Варто було Бруну вийти з аудиторії, його оточував натовп студентів усіх факультетів з найрізноманітнішими питаннями... Віра в його знання була у нас безмежна. Подумавши 2-3 секунди, Брун відповідав на які завгодно питання або, принаймні, називав книги, де можна було дізнатися те, про що запитували... Проф. Брун мав репутацію знаменитого вченого ... відомостями він володів величезними і вмів їх групувати чудово. В історичній географії Південної Росії, власне Чорномор'я, він був, без сумніву, першим фахівцем у свій час, власне такого і тепер немає...»³². Історик, фінансист, державний діяч, член уряду гетьмана П. Скоропадського Г.Є. Афанасьєв (1848-1925) стверджував, що на нього як студента Новоросійського університету, найбільший вплив з викладачів мали В. Григорович та Ф. Брун³³. Інший колишній студент Новоросійського університету Д.М. Овсянко-Куликовський називав Ф. Бруна представником типу німецького вченого «добрих старих часів», вічно юного духом, ентузіаста науки, який був здатний з великим захопленням говорити годинами про якесь спірне питання історичної географії і етнографії Південної Росії³⁴.

Таким чином, в 1840-1860-х з'являються перші історико-географічні дослідження професорів університетів Наддніпрянщини. Навчальний курс з історичної географії завдяки Ф. Брууну читався в Новоросійському університеті.

Внесок в історичну географію В.Б. Антоновича та його школи. 1870 року, коли В.Б. Антонович розпочав свою академічну кар'єру, з'явилася перша його праця історико-географічного спрямування «Местечко Ходоров. Исторический очерк», цікавий в плані використання зібраних матеріальних свідчень. Практично в той же час, В.Б. Антонович за дорученням Археографічної комісії проводить копітку роботу по збору матеріалу для стародавньої топографії Києва та його околиць. Підсумком цієї праці став вихід напередодні Київського археологічного з'їзду 1874 року «Сборника материалов для исторической топографии Киева и его окрестностей». Його публікація ставила за мету доповнення відповідних томів «Архива Юго-Западной России» матеріалом історико-географічного змісту. Уважне студювання історичних джерел та добра обізнаність з місцевістю дають В.Б. Антоновичу можливість у другій половині 70-х років виступити з оригінальними історико-географічними розвідками «О летописном древнем Киевском Звенигороде» та «О валах, находящихся на территории Киевского княжения»³⁵.

Предмет особливого зацікавлення Антоновича на терені історичної географії складала Правобережна Україна: Київщина, Поділля та Волинь. Один із кращів в літературно-науковій спадщині вченого історико-географічний етюд присвячений історії невеликого регіону на сході Поділля – Грановщині³⁶. Учень В.Б. Антоновича Леонід Добровольський пізніше оцінював це дослідження як «жваво виконану і закінчену працю, що висвітлює важливість історичного чинника (не сприйнятого тогочасною історіографією) про суперечку стану селян-хліборобів і дворян-землевласників на широкому фоні життя краю»³⁷.

Значним внеском В.Б. Антоновича в розвиток української історичної географії є його участь у «Древностях Украины», які видавалися Московським археологічним товариством, що ставило за мету дати огляд монументальних пам'яток української художньої старовини. В.Б. Антонович склав до його першого випуску історичний опис місцевостей, де є зразки церковного будівництва і ґрунтовні історико-географічні коментарі. Практично жодна праця в галузі історичної географії не проходила повз увагу В.Б. Антоновича як науковця, про що свідчать його ґрунтовні рецензії на сторінках «Киевской старины», «Чтения общества истории Нестора Летописца», «Киевского слова» та інших періодичних виданнях. Часто поряд з критичними зауваженнями вони містять і виклад окремих концепцій В.Б. Антоновича історико-географічного порядку³⁸.

Особливо принциповим був його виступ проти відродження погодінської теорії «обезлюднення українського простору» в часи монгольської навали 1240 року російським філологом О.І. Соболевським. Критикуючи положення погодінської теорії, В.Б. Антонович наголошує, що хоча дійсно було завдано багато шкоди матеріальній культурі і людності під час примусових племінно-етнічних фауктацій, спрямованих у більш безпечні місця – у сторону Карпатських гір і північної лісової смуги, але все-таки ніколи не було повного залишення своєї території українським етносом³⁹.

У своїх лекційних курсах В.Б. Антонович в найбільш повній мірі розкривав своє розуміння ролі географічного фактору в історичному процесі. На його думку «немає сумнівів, що зовнішні сили природи мають великий вплив на людину і на долю цілої країни». Ведучи мову про вирішальні впливи, які обумовили українську ідентичність, В.Б. Антонович завжди на перше місце серед них ставив географічний вимір. Він навіть виказував гіпотетичне припущення, що «якщо б допустити повне зникнення сучасного південноруського народу і колонізації зайнятої ним території великоросами, то під впливом географічних і кліматичних умов через кілька століть осілі на півдні великороси утворили б відмінну від залишених на півночі родичів етнографічну особу, подібно тому, як у X-XII століттях переселені на північ південнороси виділились в тип сучасного великоруса». Віддаючи належне ролі природного середовища в історичному житті народу, В.Б. Антонович ніколи не впадав в крайнощі і не скочувався до позицій географічного детермінізму. Саме тому він критикував історико-географічний вступ до «Історії Росії» С.М. Соловйова, в якому говорилося про визначальний вплив природного фактору на політичну долю східнослов'янських племен⁴⁰.

У 1880-х роках В.Б. Антонович розробив лекційний курс з історичної географії України під загальною назвою «Історико-топографічний нарис Південної Русі». Назва курсу обіймає власне лише другу його частину, оскільки перша присвячена характеристичі природних властивостей краю і його людності. Це був стислий, популярний огляд України в етнографічних межах, від Закарпаття і Холмщини до Азовсько-Чорноморського узбережжя та Кубані. В тексті курсу багато цікавих авторських спостережень і виконаний він з художнім забарвленням, що досить незвично для академічного стилю наукових праць В.Б. Антоновича. Зміст досить простий і зручний для запам'ятовування. Не маючи змоги викладати цей курс в університеті, В.Б. Антонович запропонував його слухачам під час читання приватних лекцій з географії та історії України⁴¹. Як свідчить Антін Синявський, вперше курс було читано у 1883 році студентам Вищих жіночих курсів і переважали в ньому моменти історичної географії. Ширший географічний курс Антонович читав у невеликому гуртку, переважно із студентів університету в 1886 р., а також у 1888 р.

Слухачами були також студенти, що працювали в історичному семінарі Антоновича⁴².

Хоча «Історико-топографічний нарис Південної Русі» Володимира Антоновича так і не був оприлюднений, саме його сучасний дослідник творчості В.Б. Антоновича О.І. Кіян вважає першим синтезом з історичної географії України. «Написаний більш ніж століття тому назад, він, звичайно, не може претендувати на роль наукового історико-географічного довідника, оскільки автор ніколи на ставив перед ним таких завдань. В своїй основі нарис несе зміст популяризаторського гатунку, в доступній формі розповідає про надбання матеріальної культури та історичне минуле не лише українського, але і народів, що коли-небудь мешкали на території України, спонукає істориків-аматорів до вивчення краю своєї минувшини»⁴³.

Коли наприкінці XIX – на початку XX ст. в російських імператорських університетах стали вводити курси історичної географії, одним з перших у цій царині був учень В.Б. Антоновича приват-доцент Київського університету В.Ю. Данилевич. У 1908-1909 рр. він розробив лекційний курс з «Російської історичної географії»⁴⁴.

Оцінки В.Б. Антоновичем ролі географічного фактору в історичному процесі поділяли представники Київської історичної школи, які вийшли з його університетського семінару регіональної історії. Типова риса праць учнів В.Б. Антоновича полягає в трактуванні історичного минулого не в державницькому, загальноімперському масштабі, а в історико-обласному аспекті⁴⁵.

Так з'являються праці, які виникли з ініціативи В.Б. Антоновича і взаємно доповнювали одну іншу: Д.І. Багалія «История Северной земли до половины XIV в.» (1881), Н.В. Молчановського «Очерк известия о Подольской земле до 1434 года» (1883), О.М. Андріяшева «Очерк истории Вольнской земли до конца XIV в.» (1887), В.Ю. Данилевича «Очерк истории Полоцкой земли до конца XIV в.» (1896), О.С. Грушевського «Пинское Полесье» та ін. Історико-географічна проблематика відбита також і в численних дисертаціях вихованців В.Б. Антоновича. Досить згадати тему наукового дослідження Д.І. Багалія «Очерк истории колонизации и быта степной окраины Московского государства» (1889), П.В. Голубовського «Печенеги, торки, половцы до нашествия татар. История южнорусских степей IX-XIII вв.» (1883), П. Іванова «Историческая судьба Вольнской земли с древнейших времен до конца XV столетия» (1896), В.Г. Ляскоронського «История Переяславской земли с древнейших времен до начала XIII в.» (1897). Але найбільш класичним зразком реалізації положень В.Б. Антоновича щодо ролі історико-географічного фактору в житті українського народу є вступний огляд М.С. Грушевського, найталановитішого учня і дослідника В.Б. Антоновича в царині української історіографії, до першого тому фундаментальної «Історії України-Руси».

М.С. Грушевський синтезує тут всі надбання Київської історичної школи і переконливо показує, що в етноцентричній системі історизму географічний вимір займає одне з провідних місць⁴⁶.

На схилі своєї наукової діяльності В.Б. Антонович прагнув систематизувати проведені ним дослідження. Так з'являються «Археологічні карти» Київської та Волинської губернії, які вийшли друком відповідно в 1895 та 1899 роках. Цим було показано приклад створення аналогічних видань для Поділля, Харківщини, Чернігівщини. Завершити наукову працю в сфері історичної географії В.Б. Антонович планував грандіозним історико-географічним словником України, який мав охопити всю територію, де мешкав український народ. До роботи по його складанню він задучив О.О. Андрієвського, В.Н. Вовка-Карачевського, І.М. Каманіна, Н.В. Молчановського, І.М. Щербину та ін. учених. На жаль, цей проект В.Б. Антоновичу не вдалося реалізувати, хоч величезна кількість зібраних матеріалів була почасті систематизована і розподілена по відповідних районах України⁴⁷. Таким чином, становлення історичної географії в Наддніпрянській Україні як самостійного дослідницького напрямку історичної науки та навчальної дисципліни, вироблення її теоретичних та методологічних засад відбувалося впродовж XIX ст. В розвитку історичної географії в Україні особливе місце належить В.Б. Антоновичу та його школі.

Примітки:

1. Трубочанінов С.В. Історична географія: виникнення наукової дисципліни та її розвиток / С.В. Трубочанінов // Історико-географічні дослідження. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2008. – Т.1. – С. 5-27; Трубочанінов С.В. «Перший історико-географ Південної Росії» (Філіп Бруун) / С.В. Трубочанінов // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2013. – Т. 23: На пошану професора С.А. Копилова. – С. 344-359.
2. Кіян О. Історична географія в науковій спадщині Володимира Антоновича / О. Кіян // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : збірник наукових праць. – Рівне, 2008. – Вип. 12. – С. 248-253.
3. Таммиксаар Э. История преподавания географии в Дерптском университете во второй четверти XIX в. / Э. Таммиксаар // Философский век. Альманах. – СПб., 1998. – Вып. 6: Россия в Николаевское время: наука, политика, просвещение. – С. 126.
4. Халанский М.Г. Опыт истории историко-филологического факультета императорского Харьковского университета / М.Г. Халанский. – Харьков : Изд-во Харьк. ун-та, 1883. – С. 5, 8.
5. Петров Ф.А. Российские университеты в первой половине XIX в. Кн.1. Зарождение системы университетского образования / Ф.А. Петров. – М., 1998. – С. 375.
6. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2. Отд. II. Приложения. – СПб., 1864. – С. 350, 30-31.

7. О введении преподавания географии в университете св. Владимира // Центральный державный историчный архив Украины в м. Києві, ф. 707, I стол, оп. 16, 1850 р., ч. I, спр. 257, арк. 1-1 зв.
8. Там же. – Арк. 23в.-3.
9. Чесноков В.И. Движение за разделение историко-филологического факультета и начало специализации университетского исторического образования в 50-х – 70-х гг. XIX в. / В.И. Чесноков // Российские университеты в XIX – начале XX в. : сб. ст. – Воронеж, 1993. – С. 72-74.
10. Там же. – С. 75
11. Халанский М.Г. Указ. соч. – С. 16.
12. Есаков В.А. География в Московском университете: Очерки организации, преподавания развития географической мысли (до 1917 г.) / В.А. Есаков. – М. : Наука, 1983. – С. 92.
13. Халанский М.Г. Указ. соч. – С. 16.
14. Алексеева Л.Д. Московский университет и становление преподавания этнографии в дореволюционной России / Л.Д. Алексеева // Вестник Московского университета. История. – 1983. – № 6. – С. 55.
15. Майков Л. Очерки русской исторической географии. География начальной летописи. Исследование Н.П. Барсова / Л. Майков // Журнал Министерства народного просвещения. – 1874. – Ч. CLXXIV. – С. 250-251.
16. Карпов Г.В. Д.Н. Анучин / Г.В. Карпов. – М. : Географгиз, 1954. – 40 с.; Симонов Ю.Г. История географии в Московском университете: события и люди : [в 2 т.] / Ю.Г. Симонов. – М. : Городец, 2008. – Т. 1: Начала университетской географии. Анучинский этап в её развитии. Первые географы-профессионалы в Московском университете. – 504 с.
17. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905 гг.) / сост.: Д.И. Багалеи и др. – Харьков : Изд-во Унив., 1906. – С. 20.
18. Халанский М.Г. Указ. соч. – С. 16.
19. Марков П.Г. М.О. Максимович – видатний історик XIX ст. / П.Г. Марков. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1973. – 236 с.; Колесник М.П. Историчне товариство Нестора-літописця та його вклад в розвиток історичної науки в Україні / М.П. Колесник // Український історичний журнал. – 1995. – № 5. – С. 28.
20. Антонович В.Б. Промова на засіданні, присвяченому пам'яті М. Максимовича // Записки Юго-западного Отдела Императорского Русского географического общества. – К. : Тип. Император. Университета Св. Владимира, 1874. – Т. 1: За 1873 г. – С. 78-79.
21. Максимович М.А. Топографические заметки Киевлянина / М.А. Максимович // Собр. соч. : в 3-х т. – К. : Тип. М.П.Фрица, 1877. – Т. II: Отдель: историко-топографический, археологический и этнографический. – С. 39-49; Максимович М.А. Обзорение старого Киева / М.А. Максимович // Собр. соч. : в 3-х т. – Т. II. – С. 91-123.
22. Див.: Максимович М.А. Собр. соч.: В 3-х т. – Т. II. – С. 325-404.
23. Трубочанінов С.В. «Перший історико-географ Південної Росії» (Філіп Брун). – С. 344-349.
24. Брун Ф.К. О местоположении Тираса / Ф.К. Брун // Записки Одесского общества истории и древностей (далі – ЗООИД). – 1853. – Т. 3. – С. 47-66.
25. Брун Ф.К. Следы лагеря Карла XII, возле Бендер, у селения Варницы / Ф.К. Брун // ЗООИД. – 1850. – Т. 2. – С. 555-561.

26. Брун Ф.К. Следы древнего речного пути из Днепра в Азовское море / Ф.К. Брун. – Одесса : Гор. тип., сод. Х. Алексомати, 1862. – 50 с.
27. Трубчанинов С.В. «Перший історико-географ Південної Росії» (Філіп Бруун). – С. 352.
28. Bruun Ph. Notices historiques et topographiques concernant les colonies italiennes en Cazarie / Ph. Bruun // Memoires de l'Academie de St.-Petersburg. – St.-Ptb, 1866. – Serie VII. – Т. 10. – № 9. – P. 1-100.
29. Трубчанинов С.В. «Перший історико-географ Південної Росії» (Філіп Бруун). – С. 349, 352-353.
30. Маркевич А.И. Двадцатипятилетие императорского Новороссийского университета: Историческая записка и академические списки / А.И. Маркевич. – Одесса: Экономическая типография (б. Одесского вестника), 1890. – С. 189-190.
31. Мурзакевич Н.Н. Филипп Карлович Брун / Н.Н. Мурзакевич // ЗООИД. – Одесса, 1881. – Т. 12. – Отд. 3. – С. 446.
32. Маркевич А.И. Указ. соч. – С. 188-192.
33. Hausmann G. Universität und städtische Gesellschaft in Odessa, 1865-1917: soziale und nationale Selbstorganisation an der Peripherie des Zarenreiches / Guido Hausmann. – Stuttgart : Steiner, 1998. – S.275.
34. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Воспоминания / Д.Н. Овсяннико-Куликовский. – Петербург : Время, 1923. – С. 86.
35. Кіян О. Назв. праця. – С. 249.
36. Антонович В. Грановщина. Эпизод из истории Брацлавской Украины / В. Антонович // Киевская старина. – 1888. – № 1-3. – С. 75-93.
37. Добровольський Л. В.Б.Антонович для історичної географії України [Доповідь читана 8.IV.1928 року на засіданні ВУАН присвяченого 20-ти річчю смерті Антоновичу] / Л. Добровольський // Наукова бібліотека України ім. В. Вернадського, Інститут рукопису, ф. X, спр. 6568, арк. 12.
38. Кіян О. Назв. праця. – С. 250.
39. Антонович В. Несколько данных о населении Киевской земли в XVI в. / В. Антонович // Чтения в историческом обществе Нестора-Летописца. – 1888. – Т. II. – С. 275.
40. Антонович В. История Руси до монголов [лекції, читані в Київському університеті 1879-1880 рр.] / В. Антонович // Наукова бібліотека України ім. В. Вернадського, Інститут рукопису, ф. I, спр. 8104, арк. 6.
41. Добровольський Л. Праці В.Б. Антоновича на ниві історичної географії / Л. Добровольський // Записки Историко-філологічного відділу ВУАН. – Кн. IX (1926). – К. : З друкарні Української Академії Наук, 1926. – С. 206.
42. Синявський А. В.Б. Антонович як географ України / Антін Синявський // Вибрані твори. – К.: Наукова думка, 1993. – С. 52-61.
43. Кіян О. Назв. праця. – С. 252.
44. Див.: Гомоляко А.О. Науково-педагогічна діяльність В.Ю. Данилевича в Київському університеті / А.О. Гомоляко // Література та культура Полісся: Збірник наукових праць. – Ніжин, 2009. – Вип. 56. – С. 306-313; Гомоляко А.О. Етапи педагогічної діяльності В.Ю. Данилевича: від провінційного вчителя до університетського професора / А.О. Гомоляко // Література та культура Полісся. – Ніжин, 2011. – Вип. 62. – С. 247-259.
45. Добровольський Л. Праці В.Б. Антоновича на ниві історичної географії. – С. 202.

46. Кіян О. Назв. праця. – С. 251.

47. Там само. – С. 250.

В сообщении говорится о историко-географических исследованиях и преподавании исторической географии в университетах Надднепрянской Украины в XIX – начале XX в.

Ключевые слова: историческая география, российские императорские университеты, университетские уставы, Надднепрянская Украина, историко-географические исследования, курсы лекций, М. Максимович, Ф. Бруун, В. Антонович.

Отримано: 18.10.2013

УДК 16(477)»19-20»(043.3)

Маріанна Плахтій

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ЛОГІКИ В КИЇВСЬКІЙ ДУХОВНІЙ АКАДЕМІЇ НАПРИКІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено особливості викладання логіки в Київській духовній академії наприкінці ХІХ століття, а також проаналізована науково-логічна спадщина професорів згаданого університету.

Ключові слова: логіка, традиційна логіка, викладання логіки в Україні, Я. Буханцев, П. Лінницький, Й. Міхневич, О. Новицький, С. Трегубов, С. Остроумов, П. Юркевич.

Київська духовна академія – єдиний на теренах України вищий навчальний заклад, де готували священнослужителів, що отримували призначення в усі єпархії. У академії всі філософські науки були базовими стосовно наук богословських. Так, на «нижчому» відділенні академії читали історію давньої філософії, логіку та психологію, історію нової філософії, метафізику і моральне богослов'я. Професори філософії мали змогу читати власні авторські курси, що орієнтувалися на закордонні новації. Щодо викладання логіки, ситуація змінилася наприкінці ХІХ століття в зв'язку із бурхливим її розвитком за кордоном. Існування великої кількості напрямків розвитку логіки здійснювало значний вплив на головні питання традиційної логіки.

Певні аспекти викладання філософії та логіки в духовних навчальних закладах України розкрили у своїх філософських та історичних дослідженнях відомі українські та російські вчені В. Горський, В. Івлєв, Я. Ісаєвич, О. Карпенко, Н. Мозгова, М. Попович, Н. Стяжкін, М. Ткачук. Однак ми в рамках цієї статті, на матеріалі друкованих та рукописних матеріалів, дослідимо проблеми традиційного курсу логіки та його залежність від зарубіжних логічних нововведень.

Найдавнішою та найбільш ушлявленою серед вищих духовних закладів була Київська духовна академія (КДА), яка бере

свій початок від Києво-Могилянської академії. Починаючи з 1819 року, духовна академія готувала наукові кадри не тільки для навчальних духовних закладів, але й для інших навчальних закладів України. Академія прагнула дати своїм вихованцям належну наукову підготовку, дбаючи про високий рівень викладання не тільки богословських, але й загальноосвітніх предметів, в тому числі логіки. Програма чотирирічного навчання в академії поділялась на богословське, церковно-історичне та церковно-практичне відділення. Основу студентів академії складали кращі випускники духовних семінарій, що походили із сімей священнослужителів.

У другій половині XIX – на початку XX ст. логіку в КДА викладали відомі професори П. Авсен'єв, С. Гогоцький, Ф. Гусєв, В. Карпов, П. Ліницький, Й. Міхневич, О. Новицький, С. Остроумов, І. Сковрцов, П. Юркевич та інші. Логіка як дисципліна завжди була обов'язковим предметом, що викладався на першому або на другому курсі. Обов'язковою для всіх студентів була також письмова наукова робота з логіки.

Одним із найбільш шанованих професорів КДА був Орест Маркович Новицький (1806-1884), випускник 1831 р., який в період із 1834 по 1837рр. працював у ній викладачем, а потім після закордонного відрядження в університетах Німеччини став професором Київського університету. Значної уваги варті дві його праці з логіки «Керівництво з логіки, складене ординарним професором Унів. Св. Володимира Орестом Новицьким» та «Коротке керівництво з логіки з попереднім оглядом психології для середніх навчальних закладів».

Логіку на той час вважали формальною наукою, тому що вона обмежувалась аналізом одних форм мислення і зовсім не сприяла пізнанню, що О. Новицький заперечував: «У такому випадку логічні форми були б мертвим та бездіяльним вмістом уявлень та думок, і вивчення таких форм було б щодо пізнання істини непотрібним та зайвим» [1, с.13]. На його думку, логіка є наука про закони природнього і правила штучного мислення, вона протиставляється тому поняттю, що панує у новітніх філософських школах, за якими мислення повинно мати у собі або із себе виводити свій власний і незалежний від досвіду зміст, і за яким логіка перетворюється в науку матеріальну. Суперечки ж про формальність або матеріальність логіки знаходяться у взаємозв'язку із загальними суперечками між досвідом та умоглядністю. Оцінюючи вплив відомих філософів на логіку, О. Новицький вказує, що Кант відрізняв формальну від своєї матеріальної логіки, тож у нього самого і в його учнів вона була позбавлена згубного впливу Кантової метафізики і навіть завдячує цій школі певним вдосконаленням та подальшим розвитком. Що ж до школи Гегеля, то на думку О. Новицького, його учні прагнуть формальну логіку заміни-

ти своєю умоглядною, і звичне, засноване на законах природи мислення, підпорядкувати своєму діалектичному методу.

Досить цікавими та прогресивними для свого часу є думки О. Новицького щодо законів мислення, які він визначає як такі, що служать правилами для пізнання і розвитку всіх загалом відношень між думками, і тільки у цьому застосованні отримують свою силу подібно законам природи із неусвідомленою необхідністю. Головними, до яких сходяться усі інші внутрішні та суттєві відношення предметів, є відношення тотожності і причиновості. Відповідно до таких міркувань О. Новицький виокремлює два основні закони мислення: закон тотожності та закон підстави. До закону тотожності вчений додає закон нетотожності, а до закону підстави – закон безпідставності. Головним аргументом таких доповнень є той факт, що у випадку тотожності та причинності ми часто не знаходимо і не заперечуємо їх у предметах мислення. Оскільки мислення не обмежується відкриттям і розвитком вказаних відношень тільки в дійсності, але й слідує за ними навіть в області можливого, тому і закон тотожності і закон нетотожності розширюється до закону несуперечності та суперечності, аналогічно закон підстави можливо розширити до закону правдоподібності та неправдоподібності. Закон тотожності Орест Маркович формулює так: річ є те, чим вона є, а не чимось іншим; кожна річ рівносильна сама собі, а не іншій. А закон нетотожності: $A \neq B$, ця річ не є чимось іншим.

О. Новицький скептично ставився до закону виключення третього, називаючи його уявним. Він формулює його так: «Кожна річ повинна бути або A або не A ; кожній речі із усіх можливих присудків приписується або ствердження, або заперечення. Цей уявний закон мислення ґрунтується на зовсім хибному уявленні про протилежності, що заперечують одна одну, за яким під не A варто розуміти, наприклад, під «нерозсудливий» розуміють усі можливі невизначені не A , всі інші, крім «розсудливий», а не часткове – заперечення, протилежність, як потрібно розуміти» [1, с.47-48]. Розв'язання такої ситуації О. Новицький бачить в обмеженні закону: із тих ознак, якими річ визначається, тобто до родової сфери яких вона належить, їй повинна приписуватися або сама позитивна ознака, або її заперечна протилежність.

Отже, головною ознакою його логічних поглядів є те, що визначаючи логіку, як науку про закони природного мислення, він суперечить пануючому погляду на задачу та значення логіки, яку вважають керівництвом до мислення, або мистецтвом мислити. Слід відзначити прогресивне для свого часу ставлення до закону виключення третього, він вважав головним закон тотожності та нетотожності.

Ще один відомий представник релігійно-філософської школи, Памфіл Данилович Юркевич, випускник КДА 1851 р. Він ви-

кладав у академії в 1851-1861 рр. За наказом Імператора його було переведено у Московський університет на кафедру філософії із званням ординарного професора. У даній статті вперше розглядаємо його логічні погляди, що висвітлені у рукописах «Програма і читання по логіці», «Лекції по логіці», «Логічні дослідження Тренделенбурга», «Виписки із логіки Г.Х.В. Зігварта», «Простір і час», хоча його рукописна спадщина заслуговує окремого дослідження та публікації. У своїх роботах П. Юркевич визначає логіку як головну науку не тільки для наук умоглядних, але й для дослідних. Він стверджував, що логіка наука універсальна, вона дає законодавство іншим наукам незалежно від спеціального їхнього змісту, та говорить про умови істини взагалі, про норми, які потрібно наслідувати, щоб судження були істинними.

У своїх роботах з логіки професор застосовує багато схематичних позначень та прикладів із математики. Так, після формулювання закону тотожності вчений наводить приклад: «Коли ми доводимо, що площа трикутника рівна половині площі паралелограма, який має з трикутником однакову основу та однакову висоту, то ми у цьому випадку керуємось формулою $A = A$: величина площі першої фігури і величина половини площі другої фігури одна й та сама величина. Звідси і назва – тотожність» [4, арк.90].

П. Юркевич підтримував О. Новицького щодо поглядів на закон тотожності, вважаючи його головним, при цьому усі інші закони формулював та тлумачив найближче до сучасного трактування законів традиційної логіки.

У 70-х роках XIX ст. логіку у КДА викладав приват-доцент Ф. Гусев. Він читав по дві лекції на тиждень для студентів першого та другого року навчання. У своєму курсі логіки Ф. Гусев виділяв такі теми: поняття про предмет; про відношення логіки до психології та метафізики з розглядом вчень як представників формального напрямку, так і філософів, що намагались примирити формалізм і реалізм в напрямку логіки; дослідження законів мислення; відношення думки до слова; про форми мислення та про методи дослідження і систематичного викладу (аналіз, дедукція, синтез).

Значну увагу для сучасних дослідників мають рукописні семінарські роботи студента КДА Якова Буханцева, який у своїй праці «Досвід виведення основних законів мислення» зробив цікаві узагальнення щодо сутності закону. На його думку, закон – це окреслення, визначення, обмеження постійного предмета. Закони бувають зовнішні та внутрішні. Зовнішні приходять у предмет ззовні, такими є закони суспільні; внутрішні притаманні самій сутності предмету, так що із знищенням закону знищується і предмет.

У дослідженні проблем законів мислення та силогізму особливу вартість мають дві семінарські роботи студента КДА

Симіона Трегубова. До речі, в 1884 р. одну з його робіт було направлено на присвоєння вченого звання магістра. Так, у роботі «Значення законів мислення» під законом взагалі він розумів правила, якими ми керуємось у своєму житті; а під законом мислення – вказівки, якими визначається правильність будь-якого процесу мислення. На його думку, щоб відбулося мислення, потрібен предмет мислення і той, хто мислить. «Людина мисляча у своїх діях усвідомлює себе одним і тим самим, або тотожним, а від власної тотожності переходить до тотожності і окремих своїх уявлень, які можуть бути мислимі не інакше як тільки рівні самому собі, і на цьому ґрунтується закон тотожності. Предмету мислення ми або приписуємо відому ознаку, або не приписуємо. Звідси виникає закон протиріччя; згодом тому ж предмету мислення із двох протилежних ознак приписуємо або одну, або іншу, але не щось середнє між ними: звідси випливає закон виключення третього, за яким ми повинні усвідомлювати чому мислиться відомий предмет саме так, а не інакше» [2, арк.1].

У роботі «Логічне значення силогізму» С. Трегубов зазначає, що силогізм – це поєднання суджень, у якому ми виводимо із одного або кількох суджень (засновків) нове судження або висновок, як наслідок із засновків. Але для того, щоб вивести висновок необхідно, щоб один із засновків був загальним. Достовірність висновку обумовлюється достовірністю загального засновку, а достовірність загального засновку, якщо вона виражає загальний факт, у свою чергу, ґрунтується на спостереженні часткових випадків.

Таким чином, на думку С. Трегубова, якщо виводити частковий випадок із загального засновку, що поширюється на увесь випадок, ми повертаємось туди ж, тому що при складанні загального твердження беремо до уваги і даний частковий випадок, інакше б загальне твердження не було б істинним, якщо часткове відоме раніше загального, то, виводячи часткове із загального, ми тим самим робимо логічне коло. Тому, вважає він, немає, мабуть, необхідності складати умовивід і виводити часткове із загального, якщо це часткове відоме раніше загального. Такий погляд на силогізм, на думку С. Трегубова, випливає із того, що ми дивимось на більший засновок, як на вираження загального факту, який ґрунтується на спостереженні часткових випадків. Якщо ж більший засновок виражає не загальне твердження, а необхідний закон, що ґрунтується не на досвіді, хоча і підтверджується досвідом, а на певних об'єктивних основах, то підводячи частковий випадок під цей закон ми не робимо кола, тому що при складанні загального твердження не брали до уваги даний випадок. При такому погляді на загальний засновок силогізму він отримує важливе значення у прогресивному розвитку людських знань, тому що довіряє нам нову думку, і, крім того, у багатьох випадках заміняє досвід, бо досвід не може означити усіх часткових випадків.

Таким чином, можна стверджувати, що студенти при вивчення логіки досягали значних успіхів, обмірковували отриманий теоретичний матеріал та вміло викладали свої думки та бачення основних положень логіки. Це вказує на високий рівень теоретичної підготовки викладацького складу.

Після вибуття із академії доцента Миколи Єфремова, що кілька років читав «логіку та метафізику», для підготовки на вакантну кафедру Рада академії залишила студента, що відмінно закінчив навчання, Д. Богдасhevського. Але професор П. Ліницький, що близько 20 років читав курс історії філософії в академії, просив перевести його на кафедру логіки та метафізики, як більш складну та зручну для викладача з досвідом. Найважливішими питаннями дисципліни «логіка та метафізика» у його лекціях були питання про взаємовідношення логіки та метафізики, форми мислення та методи, закони мислення та систему метафізики.

У своїх наукових працях вчений відзначав, що задача формальної логіки полягає головним чином у викладенні норм та умов правильного мислення, роз'ясненні помилок, які можливі у мисленні. Логіка, що розуміється таким чином, є посібником, дисципліною, а не наукою. Щодо форм мислення, П. Ліницький зауважував, що основою формою мислення потрібно визнати судження, оскільки не має такої думки, яка б не могла бути виражена у формі судження, вона поширюється на увесь акт мислення, і найскладніша форма мислення розкладається на окремі судження. Саме ж мислення, на його думку, є діяльністю розрізняючою та об'єднуючою. Тому, якщо судження є форма розрізнення, то і протилежний акт мислення, а саме акт об'єднання, також виражається у окремій формі, якою є частково поняття, частково умовивід. Отже, умовивід є логічне поєднання суджень, а поняття – логічне поєднання найважливіших елементів судження – предикатів.

Відносно силогізму професор П. Ліницький не впевнений у доцільності із більшого виводити менше, оскільки нічого нового ми не отримуємо, навпаки втрачаємо, бо у вихідному пункті ми маємо більше, а у кінцевому – нічого. Він стверджує, що силогізм не є знаряддям отримання нових знань, і не може бути засобом доведення для положення уже заданого. Оскільки сила доведення полягає у загальному положенні, але кожне загальне положення отримується через узагальнення окремих випадків. Отже, воно є підсумком часткових спостережень окремих випадків. На цій підставі він прийшов до висновку, що силогістичний висновок часткового із загального у розумінні доведення є колом, положення, яке у ньому доводиться, саме служить основою для утвердження істини того положення, яким воно доводиться. Такі думки є подібними до попередньо викладених думок студента С. Трегубова, хоча отримані висновки у них відрізняються. Ці міркування П. Ліницького привели його до висновку, що силогізм не має ні гносеологічного, ні логічно-

го значення; не має доказової сили, а тому не може бути знаряддям отримання нових знань. Отже, основне значення професор П. Ліницький надає індукції, оскільки дедукція можлива лише тоді, коли наявне загальне положення, а воно може бути дане тільки завдяки індукції. Ці погляди вирізняють його з-поміж інших науковців, що розглядали дедуктивний метод, як головний, та не заперечували силогізм.

На початку ХХ століття лекції з логіки у Київській духовній академії викладав Семен Гаврилович Остроумов (1883-?), що народився в Кубанській області, м. Катеринодар, навчався у Катеринодарському духовному училищі, потім у Ставропольській духовній семінарії, після закінчення якої вступив до КДА. Після закінчення, залишився професорським стипендіатом впродовж 1909-1910 н.р., після чого був обраний радою професорів академії доцентом кафедри логіки і систематичної філософії.

Згідно віднайденого нами рукописного конспекту лекцій доцента С. Остроумова, він викладав курс систематичної логіки в 1912-1913 н.р. У своєму курсі велику увагу він приділяє історії логіки, аргументуючи це так: «Історія логіки показує нам, що питання про сутність законів і елементів думки по-різному вирішувались філософами. Ми знаємо про формальну логіку у вузькому значенні цього слова (Кант), про формальну логіку у більш широкому розумінні цього слова (Декарт, Вольф), про індуктивну логіку (Міль), знаємо про метафізичне вирішення логічних проблем (Гегель), можна іще згадати про математичний відрізок логічного формалізму, що веде свій початок від геніальних замислів Лейбніца, що лише у наш час окріпли, отримали належну оцінку серед вчених і філософів, і ось якщо підійти до обговорення усіх цих напрямків, то отримаємо те, що кожне із них окремо страждає односторонністю, приймаючи частину за ціле» [3, арк.90]. Якщо не зважати на цю односторонність, на думку С. Остроумова, усі погляди зовсім один одного не виключають і можуть бути об'єднані у одній науці – чистій логіці.

Семен Гаврилович зауважує, що часто змішують логічну та психологічну точки зору на мислення, і стверджує, що потрібно розрізняти два моменти: законодавчий (логічний) та фактичний (психологічний). У першому випадку ми маємо справу із законами думки, у другому – із такими природними функціями свідомості, які приводять цей ідеальний апарат думки до життя. Основним елементом мислення С. Остроумов визначає судження та стверджує, що у процесі судження необхідно різко відмежовувати одну від іншої дві сторони: реальну – психологічну та ідеальну – логічну. Перша складається із актів, функцій і є об'єктом психології, друга – ідеальне правило, закон, що складає предмет логіки у чистому вигляді. Сутність поняття, на думку Семена Гавриловича, в ідеальних законах розуму, який вказує при обробці окремих перцепцій, сприйнятті, зводить до єдності головні, суттєві ознаки предмета. В загальному своєму

виді форма поняття є ідеальний зміст свідомості, що приписує, зводить до єдиного головні «суттєві ознаки предмета».

Щодо законів мислення С. Остроумов говорить: «Процес орієнтації елементарних форм думки в конкретних враженнях у свідомості регулюється законами думки. Закони ці з анатомічною необхідністю впливають із сутності елементарних форм думки» [3, арк.103]. Емпіричний погляд на закони думки, зауважує С. Остроумов, неправильний, оскільки без законів мислення неможливо обійтись, і якщо емпіризм це стверджує, то лише на словах, а не на ділі. Отже, підсумовує він, без законів мислення немає ніякого мислення, «закони мислення не звички і не абстракція, а ідеальна умова всякого знання» [3, арк.105].

Простежуючи розвиток логічної думки у Київській духовній академії школі, можна зробити висновок, що розробка викладачами власних навчальних програм та курсів лекцій із логіки сприяла виокремленню та розвитку логічних поглядів представників київської школи, так з'явилися нові міркування щодо основних законів логіки (О. Новицький, П. Ліницький, П. Юркевич). Також досліджувалося питання кола у силогізмі (П. Ліницький, С. Трегубов). відбувалося поступове відокремлення психології та метафізики від логіки.

Так, саме духовні навчальні заклади в другій половині XIX – початку XX ст. зробили вагомий внесок у розвиток та становлення логіки як науки. Адже саме вихованці КДА під впливом своїх професорів, ставали дослідниками та викладачами логіки, пропагуючи київську школу логіки. Викладання логіки у таких навчальних закладах не обмежувалось суворими догматичними концепціями, а, навпаки, стимулювало розвиток логічної думки в Україні.

Примітки:

1. Руководство к логике, составленное ординарным профессором Унив. Св. Владимира Орестом Новицким. – К., 1841. – 100 с.
2. Трегубов Симеон. Значение законов мышления. Семинарское сочинение. – Институт рукописів Національної бібліотеки України ім. В.І.Вернадського, ф. 120, оп. № 34, 2 арк.
3. Семен Гаврилович Остроумов. Лекции по систематической логике. – Институт рукописів Національної бібліотеки України ім. В.І.Вернадського, ф.160, оп. № 1808, арк. 1-108.
4. П.Д.Юркевич. Из логіки. – Институт рукописів Національної бібліотеки України ім. В.І.Вернадського, ф.ДА 352 А, оп. № 18, арк. 1-140.

В этой статье рассмотрены особенности преподавания логики в Киевской духовной академии в конце XIX века, а также проанализировано научно-логическое наследие профессоров упомянутого университета.

Ключевые слова: логика, традиционная логика, преподавание логики в Украине, Я. Буханцев, П. Линицкого, Й. Михневич, Новицкий, С. Трегубов, С. Остроумов, П. Юркевич.

Отримано: 28.11.2013

Олеся Кух, Вадим Стецюк

«РОСІЙСЬКИЙ ПРОЕКТ» ВІДКРИТОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІЗРАЇЛЮ: ТЕМАТИКА КУРСІВ І ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті характеризується діяльність «Російського проекту» Відкритого університету Ізраїлю. Проаналізовано організацію навчального процесу російською мовою, зміст дисциплін, а також особливості отримання бакалаврського ступеня.

Ключові слова: Відкритий університет Ізраїлю, «Російський проект».

Реформування системи вищої освіти України, прагнення пристосувати її до європейських освітніх стандартів, ставлять на порядок денний питання про використання іноземного досвіду організації навчального процесу. Значний інтерес у цьому відношенні становить досвід Відкритого університету Ізраїлю, зокрема, так званого «Російського проекту», орієнтованого на студентів із пострадянських країн. На жаль, організація й навчально-методичне забезпечення цієї унікальної навчальної програми досі не стали об'єктом спеціального вивчення на пострадянському просторі – як виняток можемо вказати лише розвідку російських дослідників С. Августевича та С. Єрмолаєвої¹.

Слід зазначити, що Відкритий університет Ізраїлю (ВУІ) займає особливе місце у системі вищої освіти Держави Ізраїль. Будучи одним із дев'яти ізраїльських університетів, він неодмінно лідирує за кількістю студентів (станом на 2013 р. у ВУІ перебуває на навчанні 44706 студентів, що майже у півтора рази перевищує показники Тель-Авівського університету, який зайняв друге місце)². Ключова ж відмінність полягає у принципах організації навчання – університет має на меті надання освіти шляхом дистанційного навчання.

Датою заснування Відкритого університету Ізраїлю вважається 14 квітня 1974 р., однак лише восени 1976 р. розпочався навчальний процес. У 1980 р. університет був визнаний державою та отримав право присвоювати ступінь бакалавра. Потрібно зазначити, що відбулось це після тривалої гострої дискусії, оскільки значна частина експертів заперечувала можливість отримання повноцінної вищої освіти дистанційним шляхом. Подібні сумніви мали місце і надалі – показово, що лише у 1996 р. ВУІ отримав право готувати фахівців магістерського рівня, а станом на 2013 р. Відкритий університет захищається єдиним вищим Ізраїлю, що не має права присвоювати докторський ступінь³.

Розпад Радянського Союзу поставив ряд питань щодо освіти єврейської молоді із пострадянських держав. Відповіддю на ви-

кликати часу стало створення «Російської програми» ВУІ, що розпочала роботу у 1992-1993 рр. та на початку існування нараховувала близько 250 студентів на всьому пострадянському просторі. Вже в 1994 р. кількість слухачів зросла до 3500 осіб, що визначило інституційне оформлення російськомовного навчання шляхом впровадження відповідного бакалаврського ступеня⁴.

На сьогоднішній день ВУІ пропонує 22 дисципліни російською мовою, що дозволяє ВУІ присвоювати студенту вчений ступінь бакалавра гуманітарних та суспільних наук або ж бакалавра гуманітарних та суспільних наук зі спеціалізацією по єврейській історії за результатами навчання російською мовою⁵. Кожен курс складається з 5-12 частин (змістових модулів) й оцінюється 3-6 академічними балами, при цьому розрізняються курси звичайні та «просунуті» (*офіційний термін ВУІ – О.К., В.С.*); останні зазвичай менші за обсягом, а для запису на вивчення такого курсу попередньо потрібно успішно закінчити один зі стандартних курсів. Для отримання бакалаврського ступеня студент повинен отримати 108 балів, продемонструвати (на іспиті або шляхом надання відповідних документів) знання англійської мови, а також написати дві семінарських роботи (фактично є аналогом індивідуальних навчально-дослідних завдань у вітчизняних вишах)⁶.

Водночас, крім диплома, ВУІ видає студенту сертифікат по закінченні кожного курсу. Це дозволяє особам, що навчались у Відкритому університеті, продовжити здобуття освіти в інших навчальних закладах із зарахуванням отриманих академічних балів⁷.

Що стосується тематики навчальних курсів, то їх можна умовно поділити на кілька груп. Першу групу складають дисципліни, в ході вивчення яких студент знайомиться із історією Древнього Ізраїлю: «Від вигнання до незалежності: єврейська історія в епоху Другого Храму», «Євреї в Римській імперії в епоху Талмуду», «Повстання Бар-Кохви».

Курс «Від вигнання до незалежності: єврейська історія в епоху Другого храму» присвячено історії єврейського народу 538-67 р. до н.е., на які припали повернення євреїв із вавилонського полону, перебування Палестини у складі Перської держави, імперії Олександра Македонського і елліністичних держав, а також існування Хасмонейського царства. Широко хронологічні й територіальні межі зумовили структуру курсу – з дванадцяти частин чотири присвячені вавилонському вигнанню й проникненню в Іудею елліністичних ідей, п'ять – державі Хасмонейців, по одній – економіці та побуту, культурі й духовному життю та єврейській діаспорі⁸.

Логічним розвитком попереднього є курс «Євреї в Римській імперії в епоху Талмуда», який охоплює період від руйнування Другого єрусалимського храму (67 р. до н.е.) до антиримського повстання Бар-кохве у 132-135 рр. і висвітлює зростання ролі

равинів у житті єврейського народу, подолання релігійних та соціальних наслідків зруйнування, зокрема, перенесення центру єврейського життя з Іудеї до Палестини тощо⁹.

Курс «просунутого рівня» «Повстання Бар-Кохви» присвячений повстанню 132-135 рр. – останній спробі відновлення єврейської держави. На основі аналізу історичних джерел та опрацювання наукової літератури студенти повинні характеризувати історичне тло повстання, його причини та рушійні сили, проблему лідерства, з'ясувати безпосередні та віддалені у часі наслідки повстання¹⁰.

Значний інтерес представляє група дисциплін, присвячених історії євреїв у діаспорі. Вони відзначаються широкими хронологічними та географічними межами, характеризуючи розвиток двох основних гілок єврейства – сефардської та ашкеназької, – а також висвітлюючи історію єврейських громад в окремих країнах та регіонах.

Зокрема, в якості базового для студентів, які лише починають навчання, рекомендується курс «Глави з історії та культури євреїв Східної Європи», де мова йде про формування і розвиток єврейства Польщі, Литви, Білорусії та України, що стало ядром ашкеназького єврейства. Шість частин курсу присвячені загальній характеристиці єврейської громади Речі Посполитої, її економічній та соціальній діяльності, розвитку релігійної думки загалом і хасидизму зокрема, мові й літературі, а також становищу «польського» єврейства у Російській імперії¹¹.

Цікавій і малодослідженій темі присвячено «просунутий» курс «Ефіопія: християнство, іслам, іудаїзм»¹². Слід зазначити, що єврейська громада Ефіопії (подібно до євреїв Бухари, Грузії та Північного Кавказу), проживаючи тривалий час ізольовано від більшої частини єврейства, створила унікальну культуру; однак у 1985-1991 рр. ефіопські євреї, яким загрожувало винищення у ході громадянської війни в Ефіопії, були евакуйовані до Ізраїлю, де почали переймати культуру євреїв-вихідців із Європи¹³. Не бажаючи цілковитої втрати унікального культурного пласту, ізраїльські вчені розпочали активне вивчення ефіопського єврейства, що засвідчує й даний навчальний курс – у ньому робиться спроба проаналізувати взаємовідносини та взаємовпливи трьох релігійних спільнот Ефіопії¹⁴.

Не менш цікавій темі присвячено інший курс – «Єврейство США, 1820-1950». Слід зазначити, що чисельність і впливовість єврейської громади Сполучених Штатів неодноразово ставала приводом для політичних спекуляцій, що робить надзвичайно актуальним об'єктивно й неупереджене вивчення історії американського єврейства. Водночас відносно недовга історія єврейської спільноти США дозволяє ретельно простежити хвилі еміграції, які сформували цю спільноту, охарактеризувати становлення та функціонування громадських інститутів, розглянути особливості культурного життя¹⁵.

Дві дисципліни – «Сіон і сіонізм, 1881-1914»¹⁶ та «Від національного вогнища до держави»¹⁷ висвітлюють історію сіоністського руху кінця XIX – початку XX ст. та єврейського існування (громади) в Палестині у міжвоєнний час. У ході вивчення цих предметів у студентів формується розуміння процесів модерного націєтворення, а також ознайомлюються із виникненням єврейських національних інституцій у Палестині.

Особливе місце серед даної групи предметів займає курс «Єрусалим у віках», в якому наголос зроблено не на історії певної єврейської субетнічної або регіональної групи, а на історії Єрусалиму, його місці у релігійній традиції іудеїв, християн та мусульман, політичних процесах, роль в яких відіграло місто як столиця Давнього Ізраїлю, Єрусалимського королівства хрестоносців, Держави Ізраїль тощо¹⁸.

Третя група навчальних дисциплін присвячена розвитку іудейської філософської думки. Безумовно, подібні питання побіжно висвітлюються і в рамках інших курсів, однак для всебічного та цілісного висвітлення особливостей світоглядного життя єврейського народу в навчальну програму включено п'ять предметів. Так, базовим у даній групі є курс «Вступ до біблеїстики», який дає студенту первинні знання про Біблію (мається на увазі єврейська Біблія, або ж ТаНаХ), її літературні особливості і процес формування – від стародавніх переказів до складання канону Священного Писання. Курс є одним з найбільших – складається з дванадцяти частин, в межах яких студенти не лише вивчають особливості різних біблійних текстів (поезії, П'ятикнижжя Мойсея, «біблійної історіографії» – книг пророків, Хронік, Езри і Нехемії, юридичної, риторичної й ділової прози), але й оволодівають навичками критичного аналізу біблійного тексту¹⁹.

Логічним продовженням зазначеного предмету є курси «Книги іудейської традиції» та «Літературна творчість талмудистських мудреців: Мідраш і Агада». Фактично вони доповнюють одне одного, оскільки в першій із вказаних дисциплін третина змісту присвячена агадичній літературі та показано її взаємозв'язок з іншими елементами Усної Тори (іудейської богословської традиції, в межах якої трактуються положення Письмової Тори)²⁰, а в другій робиться наголос на методології аналізу агадичних творів²¹.

Ще один курс – «Галаха і філософія: основи вчення Маймоніда» – присвячено творчості одного з провідних мислителів у єврейській історії і, поза сумнівом, найяскравішого представника єврейської думки Середньовіччя – ребе Моше бен Маймона, більше відомого як Маймонід або Рамбам. Слід зазначити, що Маймонід першим спробував подолати ізольованість єврейської філософської думки від європейської філософії, спробувавши поєднати Галаху (сукупність норм і настанов іудаїзму) із аристотелівською філософією та здобутками арабських перипатетиків²².

Значний інтерес представляє курс «Містико-пієтичне вчення в іудаїзмі: хасидизм ХІІ століття в німецьких землях». На відміну від попередньої дисципліни, присвяченої спробі синтезу іудаїстського й християнського світогляду, він аналізує містично-пієтистську течію в іудаїзмі – так званих хасидей ашкеназ. Предмет дозволяє познайомитись із особливостями формування містичної течії в іудаїзмі центральноєвропейських євреїв, вивчити особливості їх етичних, теологічних та езотеричних поглядів²³.

Четвертий блок дисциплін присвячено новітній історії та сучасному політичному життю Держави Ізраїль. Слід зазначити, що вказана проблематика являє собою значний інтерес щонайменше з трьох причин:

- за радянських часів близькосхідна тематика неодноразово ставала предметом політичних спекуляцій, внаслідок чого у значній частини жителів пострадянських країн сформувалось викривлене уявлення про ситуацію в Ізраїлі;
- новітня історія Ізраїлю є, поза сумнівом, унікальним полем для досліджень, зважаючи на специфічні умови, в яких відбувалися становлення політичної системи країни, розвиток національної економіки тощо;
- знання політичної та економічної ситуації в Ізраїлі може становити значний практичний інтерес у зв'язку з непинним розширенням упродовж останніх десятиліть співпраці між Державою Ізраїль та пострадянськими країнами.

Тому, такі курси «Російської програми», як «Становлення ізраїльської демократії: перше десятиліття», «Суспільство, економіка і культура Ізраїлю», «Влада і політика в Державі Ізраїль», «Національна безпека і демократія в Ізраїлі» представляють значний науковий і практичний інтерес. Слід зазначити, що ці автори цих дисциплін намагались охарактеризувати суспільно-політичне життя Держави Ізраїль максимально широко і всебічно; наприклад, курс «Становлення ізраїльської демократії: перше десятиліття» охоплює і процеси формування політичних інститутів, і перебіг репатріації та налагодження відносин між різними групами єврейства, і еволюцію політичного курсу щодо Радянського Союзу й ФРН тощо²⁴.

Не менш насиченим є «просунутий» курс «Національна безпека і демократія в Ізраїлі», автори якого намагались показати увесь комплекс суперечностей, викликаних в ізраїльському суспільстві безперервним конфліктом із оточуючими мусульманськими країнами. Наприклад, детально висвітлено суспільну дискусію щодо відстрочок у проходженні строкової служби учням ешив (релігійних навчальних закладів ортодоксальних іудеїв, навчання в яких може тривати усе життя) та судові процеси між батьками загиблих солдатів і міністерством оборони за право встановлення могильних пам'ятників довільної форми²⁵.

Останній із виділених нами блоків дисциплін присвячений взаємозв'язкам євреїв із неєврейським населенням. Базовим у цьому відношенні є один із фундаментальних курсів «Російської програми» «Євреї і християни: полеміка і взаємовплив культур». Колектив авторів курсу, очолюваний професором Орою Лімор, намагався показати всю палітру відносин між двома спільнотами від зародження християнства й до початку Нового часу (XVI ст.). В межах предмету студенти розглядають шляхи формування образу «брата-ворога», філософські суперечки між представниками двох релігій тощо. Звертається увага як на глобальні процеси (наприклад, іудейсько-християнську полеміку, кривавий наклеп та дискусії щодо Біблії), так і на процеси, що мали місце в окремих країнах (на кшталт виникнення та еволюцію спільноти марранів – примусово охрещених іспанських євреїв)²⁶.

Тематика курсу «Євреї і християни» розвинута в курсі «Від Середньовіччя до Нового часу: Початок епохи змін в історії євреїв діаспори», який знайомить з історією євреїв Європи у період переходу від Середніх віків до Нового часу. Основним предметом вивчення є проблема взаємовідносин між євреями та оточуючим християнським населенням у нових історичних умовах XVII-XVIII ст., що зроблено як на рівні усього субконтиненту, так і на прикладі окремих країн, наприклад, Пруссії та Англії²⁷.

Одним з найпопулярніших в «Російській програмі» став курс «Катастрофа європейського єврейства», присвячений Голокосту. Офіційна анотація курсу таким чином визначає коло піднятих у ньому проблем: «Як таке могло трапитись в одній з найбільш цивілізованих країн Європи? Які ідейні витоки сучасного антисемітизму? Якою мірою антисемітизм сприяв приходу нацистів до влади? Чи були рішення про тотальне винищення євреїв неминучим результатом нацистського антисемітизму? Чи існували інші шляхи розв'язання «єврейської проблеми»? Як працювала «машина знищення»? Які форми носив єврейських опір нацистам? Яким було ставлення неєврейського населення до Голокосту? Як склалась доля вцілілих євреїв у повоєнній Європі?». Відповідно до поставлених завдань автори предмету намагались показати еволюцію антисемітських поглядів у Веймарській республіці та Третьюму рейху, охарактеризувати індустрію нацистського масового терору, описати повсякденне життя євреїв під владою нацистів та спроби опору винищенню, а також окреслити специфіку Голокосту на території Радянського Союзу²⁸.

Популярність вказаного курсу спонукала ВУІ переключити російською мовою «просунутий» курс «Скорбота пізнання: проблеми викладання Голокосту й геноциду», в межах якого студенти отримують загальне уявлення про специфіку викладання навчальних дисциплін й окремих тем, присвячених Голокосту зокрема, й проблемам геноциду загалом. У ході вивчення даної дисципліни студенти не лише вивчають теоре-

тичний матеріал, але й ознайомлюються із хрестоматією, що включає 23 матеріали, зокрема, програми викладання історії Голокосту, розроблені вашингтонським Меморіальним музеєм Голокосту та Меморіальним музеєм і центром «Яд Ва-Шем»²⁹.

Цікаво, що єврейську культуру новітньої доби практично проігноровано у російськомовній програмі ВУІ, що виглядає доволі дивним на фоні значного інтересу до духовної спадщини іудаїзму. Єдина дисципліна, присвячена єврейській культурі ХХ ст., – курс «Івритська новела початку ХХ ст.». Особливість її в тому, що студенти вивчають майже виключно творчість письменників, що проживали на території Російської імперії (виняток – уродженець галицького міста Бучач Шмуель Йосеф Агнон)³⁰.

Як бачимо, російськомовні дисципліни Відкритого університету Ізраїлю дозволяють студентам скласти досить цілісне уявлення про історію єврейського народу на різних етапах його існування, розвитку іудейської філософської-релігійної думки, а також про сучасні політичні процеси в Державі Ізраїль.

Забезпеченню високого рівня підготовки сприяє організація навчального процесу. Так, після запису на певний курс студент отримує доступ до навчально-методичних матеріалів, розміщених на сайті університету³¹. Крім того, виш взяв курс на забезпечення максимально широкого доступу до цих матеріалів через мережу Інтернет. Зокрема, у жовтні 2013 р. на сайті університету для загального доступу було виставлено посібники з чотирьох навчальних курсів³². Також доступними для загалу стали 169 випусків «Відкритого радіоуніверситету» – спільного проекту ВУІ, радіокомпанії РЕКА та фонду «Аві Хай»³³, що являють собою аудіо-версію окремих навчальних матеріалів.

Отже, російськомовні курси Відкритого університету Ізраїлю становлять унікальний для російськомовного освітнього середовища навчальний проект, в рамках якого студенти отримують можливість вивчати гебраїстичні дисципліни, практично відсутні у більшості пострадянських навчальних закладів; знайомляться із західною системою викладання; отримують можливість самостійно планувати тривалість і насиченість навчального процесу, обираючи навчальні курси згідно власних вподобань, базової підготовки та наявності вільного часу у певний період часу. Очевидно, надалі «Російський проект» ВУІ розширюватиметься за рахунок нових дисциплін, наразі доступних для вивчення на івриті, що робитиме Відкритий університет більш привабливим для гуманітаріїв із пострадянських країн.

Примітки:

1. Августевич С. Тематика курсов Открытого университета Израила на русском языке да дистанционного обучения / С. Августевич, С. Ермолаева // Материалы Шестнадцатой Ежегодной Международной Междисциплинарной конференции по иудаике. – Ч. 2. –

- М. : Центр научных работников и преподавателей иудаики в вузах «Сэфер», 2009. – С.523-537.
2. Open University of Israel. – Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/Open_University_of_Israel
 3. Что такое Открытый университет. – Режим доступа: www-r.openu.ac.il/open-u.html; Open University of Israel en.wikipedia.org/wiki/Open_University_of_Israel
 4. Августевич С. Вказана праця. – С. 523.
 5. Академическая программа в области гуманитарных и общественных наук на русском языке с возможностью получить степень бакалавра. – Режим доступа: http://openuniversity.co.il/akademichskaia_stepen.html
 6. Там само.
 7. Open University of Israel. – Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/Open_University_of_Israel
 8. От изгнания к независимости: еврейская история в эпоху Второго Храма. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42145.html>
 9. Евреи в Римской империи в эпоху Талмуда. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42110.html>
 10. Восстание Бар-Кохвы. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42303.html>
 11. Главы из истории и культуры евреев Восточной Европы. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42101.html>
 12. Эфиопия: христианство, ислам, иудаизм. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42301.html>
 13. Эфиопские евреи. – Режим доступа: <http://www.eleven.co.il/article/15132>
 14. Эфиопия: христианство, ислам, иудаизм. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42301.html>
 15. Главы по истории евреев США:1820-1950. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42304.html>
 16. Сион и сионизм. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42123.html>
 17. От национального очага к государству. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42137.html>
 18. Иерусалим в веках. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42142.html>
 19. Введение в библеистику. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42144.html>
 20. Книги иудейской традиции: вводный курс. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42103.html>
 21. Литературное наследие талмудических мудрецов: Мидраш и Агада. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42117.html>
 22. Религиозный закон и философия: основы учения Маймонида. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42146.html>
 23. Мистико-пиелистское течение в иудаизме: хасидизм XII-го века в германских землях. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42129.html>
 24. Становление израильской демократии: первой десятилетие. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42147.html>
 25. Национальная безопасность и демократия в Израиле. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42305.html>
 26. Евреи и христиане: полемика и взаимовлияние культур. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42143.html>

27. От Средневековья до Нового времени: начало эпохи перемен в истории евреев диаспоры. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42132.html>
28. Катастрофа европейского еврейства. – Режим доступа: openuniversity.co.il/42102.html
29. Скорбь познания: проблемы преподавания Катастрофы и геноцида. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42302.html>
30. Ивритская новелла начала XX века. – Режим доступа: <http://openuniversity.co.il/42127.html>
31. Что такое Открытый университет. – Режим доступа: www-r.openu.ac.il/open-u.html
32. Онлайн-коллекция книг по академической иудаике. – Режим доступа: <http://ocw.openu.ac.il/ocw/russian/>
33. Аудиолекции. – Режим доступа: <http://ocw.openu.ac.il/russian/audio-lectures/>

В статье дается характеристика «Русского проекта Открытого университета Израиля. Проанализировано организацию учебного процесса на русском языке, содержание курсов, а также особенности присуждения бакалаврской степени.

Ключевые слова: *Открытый университет Израиля, «Русский проект».*

Отримано: 18.09.2013

УДК 378.144:91

Олена Цимбалюк

КОНЦЕПТУАЛЬНІ СКЛАДОВІ ВИКЛАДАННЯ І ВИВЧЕННЯ НОРМАТИВНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ СЕРЕДНІХ ВІКІВ» У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті викладено результати теоретичного аналізу проблеми викладання і вивчення нормативної дисципліни «Історія Середніх віків» у вищій школі, наведено методологічні підходи до оформлення методики викладання її у вищій школі.

Ключові слова: *нормативна дисципліна, методика викладання історії у вищій школі, моделі навчання, програма вивчення дисципліни.*

Вища освіта як певний освітянський рівень, здобувається особою у навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації [1].

Сучасна мета вивчення нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі далеко виходить за межі лише ознайомлення з історичним матеріалом і його засвоєнням. Насамперед, це стосується сприяння саморозвитку та самовихованню студентів через оволодіння особистістю ключовими життєвими

компетенціями, зокрема: особистісно-життєтворчими, соціолізуючими, комунікативними та інтелектуально-інформаційними. Тобто сучасні підходи до визначення мети вивчення нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі диктуються потребами формування всебічно розвинутої особистості, сприяння формуванню цілісного бачення сучасного світу, розуміння його витоків і тенденцій розвитку, осмисленню місця та ролі України в становленні сучасної цивілізації.

Сьогодні спеціалісти вирізняють декілька моделей навчання нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі в залежності від мети, яка при цьому ставиться. Академічна або класична модель навчання будується на вивченні всіх фактів, процесів і явищ всесвітньої та вітчизняної нормативної історії в рівній мірі, але з урахуванням розгляду досягнень і цінностей різних цивілізацій та народів.

Найпопулярнішою нині моделлю є культурно-історична як частина цивілізаційної. У цьому випадку історія вивчається у вигляді кліше, які були відібрані і відшліфовані світовою культурою. Це своєрідні культурно-соціальні світи, в надрах яких відбувалися достатньо помітні явища світової історії [6].

Поняття «методика» трактується дослідниками по-різному. Одні, визнаючи методіку наукою педагогічною, розглядають її як частину дидактики, як її деталізацію. Отже, як складову частину педагогіки з її принципами і методами. Спільні педагогічні принципи, на їх думку, ілюструються прикладами із викладання історії на уроках. Цю точку зору поділяють П.С. Лейбенгруб і Ф.П. Коровкін [2].

Інші вважають методіку викладання історії в школі спеціальною педагогічною наукою, так як всі завдання навчання і розвитку особистості вона вирішує через зміст предмету. Першооснова змісту визначає і особливості прийомів та засобів навчання. Так вважали А.І. Стражев, А.А. Вагін і П.В. Гора; найбільш авторитетні і загально визнані методисти з історії [3].

Треті: В.Н. Бернадський і Н.В. Андрієвська вважали, методіку викладання історії в школі не наукою, а зібранням методичних рекомендацій, порад, прийомів і методів. З їхньої точки зору методика; це насамперед не теорія, а набір способів і методів викладання історії. Сьогодні ця точка зору знаходить своє відображення у формуванні технологій викладання історії [2].

Незважаючи на різноманітність підходів до трактування методики як навчальної дисципліни головним все ж залишається її базовий зв'язок з історією і педагогікою. Отже, дидактичною метою методики викладання історії в школі є відбір і відповідне опрацювання основних даних історичної науки з метою їх викладання учням [3].

Історичний зміст відбирається з врахуванням пізнавальних можливостей студентів, а це неможливо зробити без наукових напрацювань психології [4].

Проте, все ж таки, методика викладання історії у вищій школі базується на педагогіці. Органічний взаємозв'язок з педагогікою дозволяє використати її методи та методичні прийоми для створення специфічних, адаптованих до вивчення історії форм, методів і методичних прийомів навчання на занятті з історії. Розвиток сучасної методики викладання історії як науки, і як навчальної дисципліни в їх органічному поєднанні дозволив на сьогодні створити принципово нові, інноваційні технології і моделі навчання історії в школі. До них слід віднести технології повного засвоєння навчального матеріалу, технології розвивального навчання, модульно-розвивальну технологію навчання, модель навчання у грі, модель навчання у дискусії, сугестопедичну модель навчання, лабораторну систему навчання історії, проектну систему навчання, інтегровану (комплексну) систему навчання [6; 7].

Мета цієї статті полягає у теоретичному аналізі проблеми викладання і вивчення нормативної дисципліни «Історія Середніх віків» у вищій школі, обґрунтуванні методологічних підходів оформлення методики викладання її у вищій школі. Відповідно її завданнями стали: а) розробка концептуальних проблем викладання всесвітньої історії у вищій школі: б) обґрунтування програмових аспектів вивчення студентами – майбутніми вчителями історії згаданої дисципліни у вищій школі.

Поняття «концепція», на нашу думку, у контексті методики викладання нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі має декілька визначень:

- це система взаємозв'язаних і взаємообумовлених поглядів на процес вивчення нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі;
- це спосіб розуміння, трактування адаптованих до вивчення історичних подій, фактів, явищ, понять методів і прийомів викладання;
- загальний задум, основоположна ідея організації вивчення нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі.

Таким чином, стосовно зазначеної нами проблеми концепція це певний спосіб розуміння, трактування наукового апарату методики викладання нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі, керівна ідея її науково-практичної організації, провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності у зазначеному контексті.

Концепція викладання курсу «Історія середніх віків» у вищій школі базується на теоретико-методологічних принципах і засадах історичної освіти, які, в свою чергу, визначаються загальнометодологічними, філософсько-освітніми та філософсько-історичними принципами, що відповідає сучасному етапу методологічної рефлексії науки (посткласичні підстави світосприйняття).

Реалії сучасного світу як надскладного, поліфундаментального ставлять перед методикою як науковою дисципліною, насамперед, завдання формування особистості засобом вивчення і осмислення історичних процесів, подій і явищ; потребують від викладача нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі на формаційний підхід студентами, що базується на синергетичних принципах і засадах (інтерсуб'єктність, нелінійність, самоорганізація, багатофакторність, альтернативність, парадигмальність, плюралізм, міждисциплінарність, антропність, цілісність світосприйняття, системність тощо) [6].

Опора у концептуальному визначенні методики викладання нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі на формаційний підхід пояснюється прагненням до цілісного сприйняття історії й її викладання, необхідністю перетворення зазначеної наукової дисципліни в ефективно діючий інструмент інтелектуального розвитку студентів, виховання у них гуманістичних рис і властивостей.

Отже, філософсько-історичними засадами у процесі визначення і оформлення методики викладання нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі мають стати методологічні підходи, котрі:

- забезпечують всесвітньо-історичне, цілісне бачення нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі (світосистемний підхід у поєднанні з стадіальним);
- забезпечують систематизацію різноманітних історичних фактів, подій, явищ у конкретно-історичному та порівняльно-історичному ракурсах, у діалозі людей різних культур та цивілізацій (цивілізаційні підходи, соціоприродний, соціокультурний, цивілізаційно-культурний, культурно-психологічний у поєднанні з філософською, історичною, культурологічною, соціальною та педагогічною антропологією).

Ці методологічні засади дають змогу розглядати історію людства в структурно-процесуальній єдності, у всесвітньо-історичному та порівняльно-історичному аспектах. Такий підхід на історію людства має допомогти студентам сформувати цілісну історичну картину світу, побачити минуле в єдності та розмаїтті, універсальності та унікальності, типовості та неповторності. На цьому шляху цілком можливо конструктивно подолати обмеженість як формаційного, так і суто цивілізаційного підходів, а також запобігти еклектиці при їх механічному та некритичному поєднанні. Багатоманітність теоретичних засад самого цивілізаційного підходу уможливає широкий та плідний історичний синтез, розкриваючи багатофакторність і багатогранність нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі.

Особлива увага при викладанні нормативної дисципліни у вищій школі має бути зосереджена на запобіганні формування історичної свідомості студентів на засадах суто європоцентризму або інших проявів етноцентризму.

Програма вивчення нормативної дисципліни «Історія Середніх віків» – невід’ємна частина курсу історії, що вивчається студентами історико-філологічного факультету, складається з двох великих частин. Це історія Середньовіччя Європи та історія Середніх віків країн Азії. Саме в цей період виникають нові форми державного устрою.

Метою викладання навчальної дисципліни «Історія Середніх віків» є обґрунтування наукових основ шкільної історичної освіти та шляхів її вдосконалення згідно потреб суспільства, розкриття теоретичних засад історичного процесу розвитку людства у середньовічну добу, відстеження еволюції суспільно-політичних, економічних та культурних явищ.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Історія Середніх віків» є:

- дати студентові цілісне уявлення про проблеми нормативної дисципліни «Історія середніх віків»;
- ознайомити з соціально-економічними відносинами, політичним устроєм, зовнішньою політикою, культурою, релігією та мораллю народів у минулому;
- навчити аналізувати, робити висновки та узагальнення.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні

Знати:

- історичний процес у середньовічну добу, його особливості, закономірності, основні поняття та періоди;
- історію розвитку країн Середньовіччя;
- політичний, економічний, соціальний та культурний розвиток країн Європи та Азії в середні віки;
- розвиток аграрних відносин, форм землеволодіння та землекористування, розвиток ремесла і торгівлі в країнах Європи та Азії;
- еволюцію продуктивних сил, прогресу у розвитку військового та політичного розвитку;
- етнічні процеси у регіоні, простеження етногенезу народів від давнини до їх сучасного стану.

Уміти:

- аналізувати історію розвитку країн середньовіччя;
- розкрити зміст політичної, економічної, соціальної та культурної нормативної дисципліни «Історія середніх віків» в країнах Європи та Азії;
- характеризувати аграрні відносини, форми землеволодіння та землекористування, розвиток ремесла і торгівлі в країнах Європи та Азії;
- простежити еволюцію продуктивних сил, прогресу у розвитку військового та політичного розвитку;
- співставляти, аналізувати етнічні процеси у регіоні, простежувати етногенез народів від давнини до їх сучасного стану;

- застосувати навички принципу історизму при аналізі основних явищ та подій всесвітньої нормативної дисципліни «Історія середніх віків» у вищій школі;
- уміти визначати основні тенденції політичного, соціально-економічного та культурного розвитку країн середньовічної доби.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 216 годин / 6 кредитів ECTS.

Обсяг навчальної дисципліни складають два модулі:

Змістовий модуль 1. Історія раннього Середньовіччя. Цей змістовий модуль присвячений вивченню теоретичного питання предмету курсу «Історія Середніх віків», хронології та періодизації його. Приділяється увага падінню Римської імперії та розвитку в Європі нових державних утворень, зокрема, Утворенню Франкської держави, що дала початки для сучасних європейських держав. Розглядається Середньовіччя Сходу, яке на відміну від європейського не має чітко визначених меж на основі Індії, Китаю.

Змістовий модуль 2. Європейське Середньовіччя X-XV ст. Середньовічний Схід та арабський світ. Другий змістовий модуль вивчає історію середньовічної Європи. Розглядаються династії провідних країн світу, зокрема, Саксонська, Франковська, Гогенштауфени. Вивчається Франція за часів Каролінгів та Англія – Норманської, Анжуйської династії та війни між Ланкастерами та Йорками. Розглядає розвиток країн Сходу, зокрема, Індії, Китаю, Японії, Кореї в XI-XV століттях, а також розвиток Монголії та розширення її панування. Увага приділяється розвитку країн Середньої Азії, Османській державі, мусульманським народам та навалі Золотої Орди.

Таким чином, за підсумками всього вищенаведеного доходимо висновку про те, що сучасна мета вивчення історії далеко виходить за межі не лише ознайомлення з історичним матеріалом і його засвоєнням. Насамперед це стосується сприяння саморозвитку та самовихованню студентів через оволодіння особистістю ключовими життєвими компетенціями, зокрема: особистісно-життєтворчими, соціолізуючими, комунікативними та інтелектуально-інформаційними. Тобто сучасні підходи до визначення мети вивченні історії диктуються потребами формування всебічно розвинутої особистості, сприяння формуванню цілісного бачення сучасного світу, розуміння його витоків і тенденцій розвитку, осмисленню місця та ролі України в становленні сучасної цивілізації.

Список використаних джерел:

1. Берельковский И.В. История. Методика преподавания / И.В. Берельковский, Л.С. Павлов. – М., 2001.
2. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе / П.В. Гора. – М., 1988.
3. Короткова М.В. Методика обучения в схемах, таблицах, описаниях / М.В. Короткова, М.Т. Студёнкин. – М., 1999.

4. Грицак Я. Як викладати історію України після 1991 року / Я. Грицак // Українська історична дидактика. Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасний український підручник з історії) : збірник наукових статей. – К. : Генеза, 2000. – С. 66.
5. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории / А.Т. Степанищев. – М., 2002.
6. Закон України «Про вищу освіту» // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів / за ред. проф. М.І. Панова. – Х. : Гриер, 2003. – С. 37.
7. Концепція гуманістичної освіти України. – К. : Генеза, 1997.
8. Яковенко Н. Вступ до історії / Н. Яковенко. – К. : Критика, 2007.

В статті изложены результаты теоретического анализа проблемы преподавания и изучения нормативной дисциплины «История Средних веков» в высшей школе, приведены методологические подходы к оформлению методики преподавания ее в высшей школе.

Ключевые слова: *нормативная дисциплина, методика преподавания истории в высшей школе, модели обучения, программа изучения дисциплины.*

Отримано: 12.11.2013

УДК (477).37.017.7

Анатолій Філінюк

НОТАТКИ З ВСЕУКРАЇНСЬКОГО НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СЕМІНАРУ «АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ КУРСІВ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» ТА «ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ» У ВИЩІЙ ШКОЛІ»

У статті розкрито основний зміст доповідей, виступів і атмосфери, якою відзначався шостий всеукраїнський науково-методичний семінар з актуальних проблем викладання навчальних курсів з історії України та історії української культури у вищих навчальних закладах, проведений Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, та роздуми, що виплили з участі в його роботі.

Ключові слова: *науково-методичний семінар, навчальні курси, історія України, українська культура, проблеми, біографістика, персоналістика.*

Як відомо, українське державотворення та формування демократичного суспільства в сучасній Україні, що відбуваються в умовах глобалізації світового співтовариства, зумовлюють необхідність реагування вищої освіти на ці запити і відповідати як внутрішнім, так і зовнішнім тенденціям і тим самим інтегруватися до європейського освітнього простору. Це повною мірою відноситься і до вивчення в системі вищів історії України та історії української культури. Саме цим проблемам був присвячений шостий всеукраїнський науково-методичний семі-

нар «Актуальні проблеми викладання курсів «Історія України» та «Історія української культури» у вищій школі»¹.

Семінар проводився на базі Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут» 28 листопада 2013 року з ініціативи Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України², метою функціонування якого виступає реалізація державної політики в галузі освіти, задоволення потреб освіти у науково-методичному забезпеченні, удосконаленні змісту та методів навчання й виховання молодого покоління на всіх рівнях і в усіх ланках національної системи безперервної освіти. Опікується Інститут передусім розробкою та визначенням державних стандартів освіти для різних її рівнів; проведенням експертизи та сертифікації сучасних дидактичних засобів навчання, комп'ютеризації освіти і впровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховний процес; запровадженням сучасних методів і засобів управління закладами освіти; організацією видання навчально-методичної літератури, їх експериментальною апробацією та експертизою, забезпеченням навчального процесу новим поколінням підручників і посібників; роботою з обдарованою талановитою молоддю, проведенням масових заходів (олімпіад, наукових конкурсів, турнірів тощо), створенням навчально-методичного інструментарію задоволення її пізнавальних інтересів і уподобань, вивченням і поширенням вітчизняних і зарубіжних педагогічних інновацій, новітніх освітніх технологій, впровадженням у навчальний процес прогресивних педагогічних технологій, проведенням науково-практичних конференцій і семінарів з проблем освіти, а також сприянням інтеграції української системи освіти зі світовою, паритетним її входженням у світовий освітній простір, вивченням функціонування світових освітянських систем, дослідженням тенденцій їх розвитку тощо³.

Науково-методичний семінар відкрив директор Інституту доктор історичних наук, професор О.А. Удод, наголосивши у вступному слові про традиційність подібних заходів і важливість питань, які виносяться на обговорення широкого загалу працівників Міністерства освіти і науки України, Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, науковців НАН, зокрема Інституту історії України НАН України, і НАПН України та провідних науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів України. У його роботі брали участь заступник директора Інституту історії України НАН України доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України О.П. Рєєнт; виконувач обов'язки директора Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Кураса НАН України доктор історичних наук, професор О.М. Майборода, завідувач кафедри історії Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут» доктори історичних наук, професор С.О. Костишева,

професор Київського національного університету імені Тараса Шевченка доктор історичних наук, професор І.В. Верба та ін.

Із привітальним словом до учасників семінару звернувся перший проректор Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут» доктор технічних наук, професор В.І. Тимофеев. У своєму виступі посадовець наголосив про те, що в університеті приділяється увага не лише професійній, а й гуманітарній підготовці майбутніх фахівців, чільне місце в якій посідає вивчення історії України та історії української культури. Значний досвід викладання цих нормативних навчальних дисциплін нагромаджено на кафедрі, яку очолює доктор історичних наук, професор.

Із головною доповіддю на тему «Історико-біографічні студії у контексті творення сучасного українського гранднративу» виступив директор Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України професор О.А. Удод. Доповідач наголосив, що в системі підготовки фахівців у вітчизняних вищих навчальних закладах важливе місце відводиться гуманітарному блоку навчальних дисциплін, зокрема таким предметам, як «Історія України» та «Історія української культури». Після проведення п'ятого всеукраїнського науково-методичного семінару ще більше утвердилася впевненість у необхідності не лише вивчення цих навчальних дисциплін, але й важливість усвідомлення їх як живих ланок у становленні громадянської позиції кожного студента та випускника вишу.

Ключовою тезою доповіді стало обґрунтування положення, що у вищій школі склалася чітка система кадрового забезпечення викладання зазначених предметів і вивчення цих навчальних дисциплін. Вітчизняна історична наука колективними зусиллями виробила методологію, принципи якої складають і визначають канву всього історико-пошукового каркасу і стержень методико-дидактичного комплексу, забезпечила становлення загальнонаціональної концепції історії України та історії української культури від найдавніших часів до сьогодення, виробила бачення їх місця та ролі в європейській спільноті і світовому співтоваристві. На часі створення базованих на прагненні до наукової істини сучасних підручників і навчальних посібників для вищої школи, які б не повторювали, істотно поглиблювали знання майбутніх фахівців про духовно-культурну спадщину української нації. В них мають бути відображені не тільки тяглість, складність, драматизм і самотність нашого минулого, а й органічна єдність із загальним ходом історії світової цивілізації. Неоцінному допомогу в цьому можуть скласти історико-біографічні студії у контексті бурхливих подій і кардинальних змін, гострих соціальних зіткнень і протистоянь різних суспільних сил, які заповняють поки що безлюдну історію колоритними особистостями та моральними авторитетами нашого народу.

Заступник директора Інституту історії України НАН України професор О.П. Реєнт свою доповідь присвятив темі «Роль студій з

персоналістики у сучасних історико-краснзнавчих дослідженнях». Відомий учений наголосив на успіхах української історичної науки, виділив чимало фундаментальних видань, якими відзначився 2013 рік. Підкреслив тенденцію до зростання якості наукових студій останнього часу та важливості посилення уваги до підвищення методологічного рівня нових розвідок, який має виявлятися через понятійний апарат, термінологічну санацію, застосування найновіших методів вітчизняної та світової історичної науки.

Історик зробив акцент на необхідності удосконалення науково-теоретичної, змістово-фахової та наукової культури аспірантів і докторантів, усуненні недоліків у виборі тематики й урізноманітненні джерельної бази дисертаційних досліджень. Зокрема, йшлося про ліквідацію вузької проблематики, поворот до біографістики, створення пантеону діячів української нації, історії повсякденності, про активне застосування методів просопографії.

Підвищений інтерес у учасників семінару викликала інформація доповідача про необхідність формування наукових шкіл і співпрацю в цьому зв'язку Інституту історії України НАН України з Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка, Черкаським національним університетом імені Богдана Хмельницького та Переяслав-Хмельницьким державним педагогічним університетом. Це дозволяє як артикулювати больові точки вітчизняної історії, так і успішно їх розв'язувати через залучення наукових співробітників академічного інституту до навчального процесу, написання спільних фундаментальних праць, повернення приватизованих Росією та Польщею українських діячів, проведення науково-теоретичних семінарів, підвищення кваліфікації викладачів, захист дисертацій на базі Інституту тощо.

Цікаві постановочні проблеми обґрунтував виконувач обов'язки директора Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Кураса НАН України доктор історичних наук, професор О.М. Майборода. Провідний дослідник проблем всесвітньої історії⁴, один із авторів колективної праці «Українська політична нація: проблеми становлення: збірник наукових статей»⁵ переконливо довів про необхідність системної роботи зі створення національної історії через призму кардинальних суспільних процесів загальної історії людства. Визначальною рисою такої історії має стати реконструкція минулого України як поліетнічної нації. Свій підхід автор аргументував з допомогою таких запитань, як: чи можна вважати, що росіяни в Україні мали свою територію і свою історію? Чи мали свою історію в Україні поляки, євреї? Їх історією у XIX ст. виступала це боротьба за виживання. Очевидним у доведенні є тільки татари, які єдині мали свою територію. Тим більше, що самодержавство навмисне захочувало в одвічні українські землі нових поселенців, зокрема росіян, євреїв з історичних польських і білоруських територій, іноземців. Це був один із напрямків так званого культурного або, точніше сказати, культурно-

етнографічного діалогу, а насправді слугувало цілеспрямованою боротьбою Російської імперії з історичною пам'яттю про історичні українські землі та їх багатотимові назви.

Звідси, національна історія, в твердженні ученого, – це історія етнічного ядра України.

Жвавий інтерес і найбільше запитань викликала доповідь провідного наукового співробітника Інституту історії України НАН України, доктора історичних наук, професора І.І. Колесник, присвячена біографістиці як міждисциплінарній галузі гуманітарного знання. Наголосивши на цивілізаційних досягненнях, які принесли ті чи інші епохи (просвітництво народило модерн, романтизм дав народам духовність, позитивізм приніс суспільство, марксизм виявив класи і формації), дослідниця зосередила увагу на тому, що в 90-х рр. минулого століття відбулася справжня революція понять. На її переконання, в інтелектуальне середовище істориків проникли і міцно закріпилися такі поняття, як: концепт, гранднаратив, дискурс. Зважаючи на це, провідний історіограф України, виявивши глибоке знання досягнень європейської та світової історіографії, репрезентувала власне тлумачення українських концептів, гранднаративів, дискурсів та їх лінгвістичних методологічних аспектів.

Розкриваючи саму проблему, доповідач також представила свою нову працю, опубліковану в 2013 році, в якій провела головну тезу про те, що вітчизняна історіографія останнім часом послідовно трансформується в теорію і методологію історії⁶. Від себе додамо, що в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка другий рік поспіль для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст читається спецкурс «Сучасні проблеми теорії і методології історії України», вивчення якого дозволяє п'ятикурсникам сформувати цілісне уявлення про внесок видатних українських істориків ХІХ-ХХІ ст. у розвиток теорії та методології історії України. Про цінність книги можна судити хоча б з того, що вона за лічені дні стала бібліографічною рідкістю.

Але найголовнішою в доповіді стала частина, присвячена питанням дослідження біографій та інтелектуальної історії України. Історик наголосила на тому, що біографічний жанр сьогодні набуває дедалі більшої актуальності, зокрема ментальна біографія, професійна біографія, соціокультурна біографія, бібліографічна біографія, генеалогія, біографія оточення. Посилений інтерес у науковців викликають питання такі ракурси біографістики, як інтелектуальний, соціокультурний, історіографічний, бібліографічний та ін.

На переконання дослідниці, нині винятково важливими стали дослідження проблеми соціокультурного життя, історія наукових інституцій, історія наукових шкіл, історія в традиційному вимірі тощо. Насамкінець, історик зупинилася на необхідності приділення більшої уваги в дисертаційних роботах методоло-

гічній складовій, поясненню принципів, категорій, понять, якими оперують дослідники і які складають канву їхнього науково-історичного пошуку, структуру методико-дидактичної системи.

Цікавою також виявилася доповідь заступника декана історичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка кандидата історичних наук, доцента Ю.О. Гомана, присвячена ролі особистості в історії з позицій науки та політики. Зокрема, доповідач підняв на прикладі всесвітньої історії і компаративістики такі аспекти питання, як суб'єкти історії, діячі історії, особа в історії та рушії історії, а також виділив проблему критеріїв для визначення видатних особистостей.

Увазі учасників науково-методичного семінару були представлені доповіді докторів історичних наук, професорів І.В. Верби (Київ), І.А. Коляди (Київ), Ю.В. Хитровської (Київ) та інших.

Підсумовуючи, зазначимо, що в короткому огляді неможливо переказати весь зміст і відтворити атмосферу роботи семінару. Більш повно з доповідями його учасників можна буде незбаром ознайомитися після опублікування відповідного наукового збірника. Разом з тим, підкреслимо, що такі заходи потрібно проводити регулярно і не тільки за участю одного представника від вищого навчального закладу, а для ширшого загалу науково-педагогічних працівників. Більше того, варто було б проводити подібні науково-методичні семінари в інших вищах, де нагромаджено позитивний досвід викладання історії України та української культури. У такий спосіб можна було б ознайомитися з добробком колег. Доцільно було б організовувати на подібних семінарах більш широкі виставки наукової та навчально-методичної літератури, опубліковані в період між семінарами, та створювати можливості для придбання найновішої літератури.

Минулого семінару організаторами було заявлено, що після певного доопрацювання навчальні програми з історії України та історії української культури для вищих навчальних закладів стануть їх надбанням, однак цього разу про це ніхто з Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України навіть не згадав. До того ж, жодних методичних рекомендацій на семінарі не було узагальнено, а між тим викладачі історії України та історії української культури більшості вишів працюють не покладаючи рук, нерідко зустрічаються з труднощами, особливо в технічних, технологічних, політехнічних, сільськогосподарських і інших негуманітарних навчальних закладах. У доповідях окремих ораторів прозвучала критика про зниження рівня вивчення зазначених навчальних дисциплін, але в чому це виявлялося і що потрібно робити для того, щоб виправити ситуацію, не було сказано нічого.

Примітки:

1. Інформація про найважливіші заходи Міністерства освіти і науки України, що відбудуться з 25 листопада до 1 грудня 2013 року. Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?hl>

2. Програма шостого всеукраїнського науково-методичного семінару «Актуальні проблеми викладання курсів «Історія України» та «Історія української культури» у вищій школі». – К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2013. – 8 с.
3. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. Електронний ресурс. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Інститут_інноваційних_технологій_і_змісту_освіти.
4. Майборода Олександр Микитович. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.ipiend.gov.ua/?mid=74>.
5. Українська політична нація: проблеми становлення: збірник наукових статей / за заг. ред. М.М. Розумний; М.Т. Степико, В.М. Яблонський, М.А. Ожеван, О.М. Майборода та ін. – К. : Вид-во Нац. ін-ту стратегічних досліджень, 2012. – 380 с.
6. Українська історіографія: концептуальна історія / за ред. В. Смолія ; НАН України. Інститут історії України. – К. : Фенікс, 2013. – 566 с.

В статтє раскрыто основное содержание докладов, выступлений и атмосферы, которой отличался шестой всеукраинский научно-методический семинар по актуальным проблемам преподавания учебных курсов по истории Украины и истории украинской культуры в высших учебных заведениях, проведенный Институтом инновационных технологий и содержания образования МОН Украины, и размышления, вытекающие на основании участия в его работе.

Ключевые слова: *научно-методический семинар, учебные курсы, история Украины, украинская культура, проблемы, биографистика, персоналистика.*

Отримано: 14.10.2013

УДК 321.01(043.3)

Алла Повар

ДИДАКТИКА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ВИВЧЕННІ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Акцентуючи увагу на необхідності вивчення суспільних дисциплін та їх ролі і значенні для формування свідомості, є абсолютно доцільним максимально розширити діапазон використання різноманітних методик, їх пізнання і засвоєння. А тому проблеми більш поширеного, глибокого та змістовного застосування візуальних засобів навчання у цій галузі наразі є актуальними.

Ключові слова: *дидактика, навчальний процес, навчальний матеріал, наочні, аудіальні, аудіовізуальні засоби, комплексна інформація, структурно-логічні схеми, малюнки, презентація, методика, прогресивні освітні технології.*

Істинно розумне навчання
мінєє і наш розум, і нашу вдачу.

М. Монтель

Освіта ХХІ-століття – це освіта для людини. Її основа – розвивальна, культуротворча домінанта. Вперше в документах про реформу («Концепція розвитку вищої освіти») зро-

блений наголос не на предметному компоненті, а на розвитку особистості. Вперше з'являється історичний шанс системної трансформації освіти, яку належить будувати на рівні Європейського простору. Необхідність створення такого простору записана у Болонській декларації. Однак зміни мають відбутися насамперед у свідомості особистості з усвідомленням того, що без творчого підходу до викладання не може бути ні студента нової генерації, ні нового навчального закладу, ні нового демократичного українського суспільства.

У великому колі дидактичних проблем – від мети до оцінювання результатів – виокремлюються сучасні навчальні технології. Особливе місце слід приділити формуванню кваліфікованих спеціалістів, яке починається із перспективної підготовки навчального процесу. Таку підготовку може забезпечити лише комплексний неординарний підхід до викладацької майстерності. Творчість, дослідництво, експеримент, впровадження нових прогресивних технологій та власні дидактичні й виховні розробки – це той основний інструментарій, який викладач має намагатися використовувати у своїй педагогічній практиці.

Відомий український педагог Г. Ващенко писав: «Педагог майбутнього – це педагог-психолог. Навчальний заклад майбутнього – це, в першу чергу, творчий навчальний заклад. Завдання його полягає в тому, щоб розвивати творчі сили молоді, виховувати з неї носіїв культурних цінностей, людей, котрі в творчій роботі для суспільства будуть знаходити і своє особисте життя.» Чудовим взірцем цієї роботи слугує невмирущий педагогічний досвід В.О. Сухомлинського, який, будучи прекрасним ученим-дослідником, експериментатором, був твердо переконаний у тому, що педагогом-дослідником має бути, насамперед, викладач-практик. Слід також врахувати й той факт, що сьогодні викладач не є єдиним носієм інформації для студента. В контексті застосування нових інформаційних технологій він сам стає центром тяжіння і шукає відповідь на поставлені проблемні запитання. При такій розстановці сил викладацька ситуаційна функція дещо інша – скоріше координаційна, порадиницька, консультативна. Але, як свідчать дослідження вчених-психологів, особливості роботи мозку не припускають зміни об'єкта безпосередньо психологічного впливу викладача – будь-якими апріоріями для нагородження вражень та інформації. Емоційна реакція студента максимально гостра у роботі з викладачем, значно сильніша, ніж у використанні інших інформаційних засобів, що опрацьовуються самостійно. Розвиток особистості відбувається ефективно саме в процесі психологічних контактів, що не можуть здійснювати найсучасніші інформаційні технології.

Процес викладання – це діяльність викладача, який здійснює:

- передачу інформації;
- організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів;

- надання допомоги при певних ускладненнях в процесі навчання;
- стимулювання інтересу, самостійності й творчості студента;
- оцінка навчальних досягнень.

Метою викладання є організація ефективного навчання кожного студента в процесі передачі інформації, контролю й оцінки її засвоювання.

Ефективність навчання передбачає також, як було зазначено, взаємодію із студентами і організацію як спільної так і самостійної діяльності.

Навчальний процес – це діяльність студента, яка передбачає:

- засвоєння, закріплення і застосування знань, умінь і навичок;
- самостимулювання до пошуку й вирішення навчальних завдань, самооцінки навчальних досягнень;
- усвідомлення особистісної суті і соціальної значимості культурних цінностей і людського досвіду, процесів і явищ об'єктивної дійсності.

Оскільки однією з найважливіших загально-філософських проблем є гносеологічна – тобто структурно-логічне, сутнісно-методологічне пізнання, то акцентуючи увагу на перспективній підготовці такого процесу слід виділити основні його рівні – емпіричний та теоретичний.

Основними ознаками як емпіричного так і теоретичного рівнів є інтелектуальне вміння виробити системно узагальнюючу, аналітично-опорну, структурно-логічну схему навчального матеріалу. Тут педагогічною спрямованістю є розумовий синтезуючий елемент.

Для аналізу навчального процесу слід виділити групи однорідних причин, а для цього треба мати критерії класифікації факторів навчання. Якщо диференціювати ці фактори за їхньою природою й генезисом, то можна виділити такі чотири основні:

- навчальний матеріал (НМ)
- організаційно-педагогічний вплив (ОПВ)
- здатність студентів до навчання (ЗН)
- час (Ч)



Рис. 1. Формування продуктів навчання

Характеризуючи навчальний матеріал, слід сказати, що він включає в себе загальні принципи інформаційного походження, тобто весь зміст навчальної інформації що попри все носить елементи дидактичної обробки (наочні елементи засвоєння когнітивної інформації, тобто зміст, кількість матеріалу, його якість і форма викладу)

Щоб структурувати навчальний матеріал слід відрізнити базову інформацію від другорядної. Її можна класифікувати за таким принципом:

- базова інформація (тема);
- комплексна інформація (складові теми);
- загальна інформація (компоненти складових теми);
- характеристика понять (сукупність загальних компонентів складових теми).

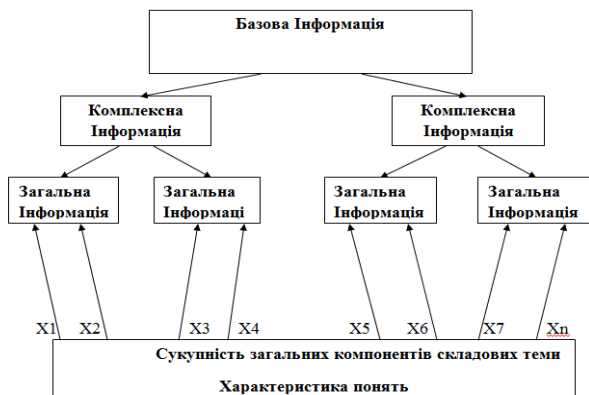


Рис. 2. Логіка утворення основних понять

Загальною дидактичною інформацією буде та, що утворюється із сукупності загальних компонентів складових теми. Із загальної інформації утворюється комплексна, яка об'єднує в собі однорідні змінні. І, нарешті, інформація вбирає в себе всі без винятку елементи і змінні певної тематики.

За такою системою можна будувати будь-який навчальний та інформаційний матеріал, (виводити на дисплей комп'ютера) у вигляді схем, малюнків, таблиць, графіків та ін., що сприяє його образній подачі і значно підвищує ефективність сприйняття й засвоєння.

Сьогодні існує досить великий діапазон форм, методів і засобів освітньої діяльності, які застосовуються в навчальному процесі і дозволяють задовольнити найрізноманітніші потреби молодих людей у навчанні.

Із досвіду роботи навчальних закладів та інших освітніх систем і організацій, використовуються різноманітні види освітніх

технологій тобто, моделей оптимальної спільної діяльності викладача і студента, що спрямовані на реалізацію навчального процесу із забезпеченням комфортних умов викладання і навчання та обов'язковою орієнтацією на особистість студента. Це такі:

- структурно-логічні або задані технології навчання – являють собою поетапну організацію постановки дидактичних завдань, вибору способів їх вирішення, діагностики й оцінки отриманих результатів. Логіка структурування таких завдань може бути різною: від простого до складного, від теоретичного до практичного і навпаки;
- ігрові технології – це ігрова форма взаємодії педагога й учня через реалізацію певного сюжету (гри, ділового спілкування та ін.);
- комп'ютерні технології – реалізуються в рамках системи «викладач – комп'ютер – студент» при допомозі навчальних програм різноманітного виду (інформаційні, контролюючі, розвиваючі і т. ін.);
- діалогові технології – пов'язані із створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на рівні «викладач – студент», «студент – студент», «викладач – автор», «студент – автор» в ході постановки і вирішення навчально-пізнавальних завдань;
- тренінгові технології – це система діяльності по обробці певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів вирішення типових завдань в процесі навчання (тести і практичні вправи).

Таким чином, підводячи підсумок, можна відмітити, що навчальний матеріал, поданий.

Безсумнівним є той факт, що суспільні дисципліни, як ніякі інші, потребують якомога більшого їх використання, оскільки формування абстрактно-узагальнюючого і аналітичного мислення дається студентам не просто. І завдання, яке стоїть перед вищою школою – готувати висококваліфікованих, ерудованих, інтелектуальних, культурних спеціалістів різних галузей знань, здатних до ефективно й відповідальної діяльності на рівні світових стандартів – є першочерговим.

Методологія освітнього процесу вищої школи будується на ряді дидактичних принципів, найважливішим із яких, крім науковості, доступності, системності та ін. є принцип наочності [7]. В обґрунтуванні такої позиції слід виходити із наступного трактування цього принципу: «Вчити людей пізнавати самі речі, а не тільки чужі свідчення про них» [10] Великий російський педагог К.Д. Ушинський вказував на той факт, що наочності відповідають психологічні особливості особистості, яка мислить «формами, звуками, фарбами, відчуттями». Наочне навчання «будується на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих людиною». Воно збагачує коло уявлень, робить навчання більш доступним, конкретним і цікавішим, розвиває спостережливість і мислення.

Науково доведено, що 87% інформації людина отримує за допомогою зорових відчуттів, а 9% – за допомогою слуху. З побаченого запам'ятовується 40%, з почутого – 20%, а з одночасно побаченого й почутого – 80% інформації. З прочитаної інформації запам'ятовується 10%, з почутої – також 10%, а коли ці процеси відбуваються одночасно – 30%. Якщо застосовуються аудіовізуальні засоби, то в пам'яті залишається 50% інформації, а час навчання скорочується на 20-40%. Цих прикладів достатньо, щоб у дидактичному процесі одночасно зі словесними методами використовувати й наочні, які спираються на різноманітні способи спостереження. Адже наочне пізнання генетично випереджає словесне [6].

Поєднання абстрактного і конкретного у навчальному процесі вищої школи використовувався ще з давніх часів. Так, у Стародавній Греції під час навчання геометрії використовувались моделі геометричних тіл і фігур. Глибоке наукове узагальнення проблема наочності знайшла в роботах Я.А. Каменського, який говорив: «Що різноманітніші чуттєві сприйняття навчального матеріалу, то міцніше він засвоюється».

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

Що до останнього, то сьогодні, одним з новітніх засобів мультимедійних технологій є комплекс SMART Board. Його власне програмне забезпечення та інтеграція з найбільш поширеними програмами дозволяють використовувати таку інтерактивну дошку для розробки нових наочних матеріалів – статичних та динамічних – зокрема текстові та графічні повідомлення, слайди, відеосюжети, діючі вікна будь-яких програм, комп'ютерні моделі об'єктів реального світу чи технічних систем.

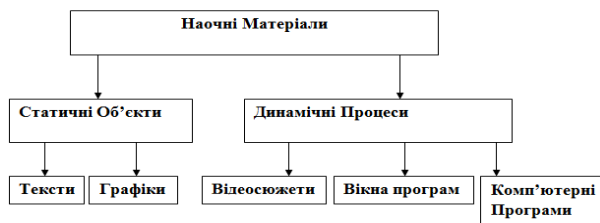


Рис. 3. Логіка відтворення наочних матеріалів

Залежно від змісту навчального матеріалу програмно-технологічний комплекс SMART Board можна використовувати

ти для відтворення як статичних об'єктів, так і динамічних процесів. При цьому слід дотримуватись таких способів відтворення статичних об'єктів:

- від частини до цілого – демонструвати будову цілого, починаючи із його окремих частин, завершуючи цілісним образом;
- від загального до часткового – демонструвати загальну будову об'єкта і його характерних рис, поступово переходячи до його окремих частин, відзначаючи характерні та відмінні риси;
- від часткового до загального – одночасно демонструвати й порівнювати декілька об'єктів з їх окремими властивостями, формуючи певні загальні поняття про них;
- від простого до складного – подавати спрощену схему об'єктів і їх частин, а потім комбінувати у певні загальні комплексні висновки.

Відтворення динамічних об'єктів може здійснюватись наступними способами:

- поодинокі слайди;
- комп'ютерні навчальні моделі [12].

Однак, при цьому слід дотримуватись і певних вимог:

- визначення місця кожного наочного зображення у структурі навчального заняття (схеми, таблиці, позначки в лекції і т.д.);
- обов'язкове коментування наочного зображення;
- дотримання логічної послідовності у коментуванні зображення;
- неприпустимість переходу до подальшого викладу матеріалу, якщо студенти ще продовжують переписувати наочність (з екрану, з роздаткового матеріалу) по розглядуваному питанню;
- зображення не повинно бути доступними для сприйняття студентами, якщо лектор переходить до викладення наступного матеріалу;
- дотримання міри при використанні наочного зображення (оптимальний варіант – 4-6 зображень протягом лекції).

Залежно від характеру відображення дійсності, засоби наочності класифікуються за такими ознаками:

- за характером матеріалу, який надається:
 - а) натуральні – природні або виробничі об'єкти,
 - б) зображувані – завдяки засобам техніки (зображення);
- за способом зображення:
 - а) образні – предмет або явище в реальному вигляді;
 - б) умовно-схематичні – передають тільки головне, опрацьоване шляхом використання умовних зображень (географічні карти, схеми, таблиці та ін.), схематично, але чітко показують кількість та просторові відношення між окремими елементами відображуваних явищ, зв'язки й залежність між різними сторонами об'єкта;

- за змістом:
 - а) понятійні – дають уявлення про поняття у вигляді схеми;
 - б) ілюстративні – ілюструють положення об'єкта;
- за часом використання:
 - а) традиційні – використовуються тривалий час (дошка, крейда і т. ін.);
 - б) сучасні – технічні – комп'ютер, навчальне вікно, діапроекція і т. ін.;
- за характером звернення:
 - а) до зору;
 - б) до пам'яті.

У процесі викладання суспільних дисциплін, як засоби наочності, слід використовувати структурно-логічні схеми, таблиці, малюнки, як опорний конспект і посібник, що відповідає меті навчання.

Викладачеві слід вміло погоджувати слово і наочність, спираючись на наступні поради:

- наочність – сильнодіючий засіб навчання, який при невмілому використанні може відволікати увагу студентів від вирішення головного завдання;
- при надмірному використанні наочності вона може стати засобом гальмування розумового розвитку, відволікання від розуміння глибокої сутності наукових фактів і закономірностей;
- використовуючи наочні засоби, слід у повній мірі реалізувати можливості виховання уважності, спостережливості, культури мислення студентів, поглиблювати їх попередній досвід, залучати до обговорення та наукового аналізу побаченого.

Аналіз опрацьованої літератури по даній проблемі, вивчення досвіду роботи інших викладачів, а також навчально-методичної роботи у вузі загалом, та й і власний педагогічний та науково-практичний досвід, дозволяють зробити висновок про співвідношення наочності і моделювання, про значення принципу наочності в контексті нових освітніх систем і технологій навчання для оптимізації навчального процесу. Не зміщуючи акцентів на питання пріоритету використання наочності у вивченні суспільних дисциплін вважаю за необхідне загострити увагу на проблемах неповторності темпераменту, рис характеру, здібностей до вияву у суб'єкта пізнання істинного інтересу до інформації, особливостей індивідуальності викладача, який не тільки даватиме освіту, але і повинен сприяти становленню особистості майбутнього спеціаліста і громадянина. Бо ефективність реалізації принципу наочності буде визначатись лише при умовах «Хто наочно уявляє», «Кому наочно представляюсь» і «Які взаємовідносини складаються в ході педагогічного спілкування».

Теми, подані візуально, наочно із назвами, короткими характеристиками основних понять, вибудовують послідовність етимології суспільної думки, а також доповнюють і збагачують знання студента щодо аналізу етапів розвитку суспільства та його аналізу. Як результат – суб'єкт пізнання отримує не лише певний інформаційно-ілюстративний синтез навчального матеріалу, але і чітко усвідомлює його міжпредметні зв'язки.

Подібна форма пояснення допомагає вже з першого заняття накопичити певну базу знань, сформувати інформативну філософську систему, так як вона практично відсутня. Загальноосвітні дисципліни, що вивчаються в школі, не формують понятійного апарату з філософії, соціології, етики, естетики, і в цьому одна із проблем вивчення цих дисциплін. Крім того, ускладнюється ситуація швидкоплинністю подачі матеріалу, який вивчається (одна тема – одне, два заняття) і великим розривом між заняттями (один раз на тиждень), тому головним є урізноманітнення методик та прийомів пояснення.

Отже, сучасний навчальний процес на заняттях суспільних дисциплін має, перш за все, особистісно-орієнтоване спрямування. Він покликаний забезпечити:

- розвиток інформаційної культури;
- розвиток змісту, методів і засобів навчання до рівня світових стандартів;
- скорочення терміну та підвищення якості вивчення суспільних дисциплін;
- необхідний рівень професійних компетенцій студентської молоді для життєвого самовизначення і життєтворчості.

Примітки:

1. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. пос. / О.П. Буйницька. – К. : Центр учбової літератури, 2012.
2. Зайченко І.В. Педагогіка : підручник / І.В. Зайченко. – К., 2008.
3. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://fmi.asf.ru/librari-/MPM3d.html>. (Версія от 10.03.2004) «Принцип наглядности».
4. Каменський Я.А. Велика дидактика : вибрані твори / Я.А. Каменський. – М., 1955.
5. Коробов Е.Т. Активные методы обучения / Е.Т. Коробов. – Днепропетровск : Днепропетр. гос. универ., 1993.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1981.
7. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1974.
8. Манулин Э.А. Развитие информационных технологий в образовании. Аналитический доклад / Э.А. Манулин. – М. : ИИТО, 1997.
9. Мандриков В.Б. Организационно-методическое обеспечение учебного процесса в специальном учебном отделении / В.Б. Мандриков, М.П. Мицулина, Л.В. Салазникова. – Волгоград, 2004.
10. Набока Б.С. Інформаційно-технічні нововведення і демократизація навчально-виховного процесу в школі / Б.С. Набока //

- Наукові записки. – Кіровоград : РВПЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999. – Вип. XVII. – С. 129-135.
11. Научно-методические основы и практика организации учебного процесса в вузе / Н.А. Новаков, Ю.В. Попов, В.Н. Подлеснов и др. – Волгоград : РПК «Политехник», 2003.
 12. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда / В.М. Рогинский. – М. : Высшая школа, 1990.
 13. Черкасов М.Н. Инновационные методы обучения студентов / М.Н. Черкасов // (XIV Международная зочная научно-практическая конференция «Инновации в науке»). – Новосибирск, 2012
 14. Ягупов В.В. Педагогіка: наочні методи навчання: показ, ілюстрування, демонстрування : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002.
 15. Види наочності, які використовуються у навчальному процесі. Електронний ресурс. – Режим доступу: djerelo.com/.../4746-21vydy_naочnosti_yaki_V_, 2007

Акцентируя внимание на необходимости изучения общественных дисциплин и их роли и значения для формирования сознания, является совершенно целесообразным максимально расширить диапазон использования различных методик, их познания и усвоения. Поэтому проблемы более распространенного, глубокого и содержательного применения визуальных средств обучения в этой области на данный актуален.

Ключевые слова: *дидактика, учебный процесс, учебный материал, наглядные, аудиальные, аудиовизуальные средства, комплексная информация, структурно-логические схемы, рисунки, презентация, методика, прогрессивные образовательные технологии.*

Отримано: 26.11.2013

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

УДК 37.016:94(477)»1917/1921»

Олександр Завальнюк

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1917-1921 рр. У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ (ДО ПИТАННЯ ЯКОСТІ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ І ПОСІБНИКІВ)

Проаналізовано навчальний матеріал про Українську революцію 1917-1921 рр., викладений у різних сучасних шкільних підручниках з історії України, з'ясовано спільне, відмінне і проблематичне, що так чи інакше позначається на роботі учителя й учня та впливає на рівень отриманих знань з цієї проблеми.

Ключові слова: історія України, Українська революція 1917-1921 рр., підручник, посібник, якість навчального матеріалу, історики, учителі, учні.

Одним із розділів історії нашої країни у ХХ ст. є Українська революція 1917-1921 рр., яка стала вершиною в розвитку національної боротьби, відродження української нації та створення власної державності, справила значний вплив на подальший історичний розвиток країни. У той же час поразка революції засвідчила про незавершеність процесу формування національної спільноти, була наслідком несконсолідованості політичної еліти, чималих розбіжностей між соціальними та національними завданнями визвольного руху, його обумовленості зовнішніми політичними чинниками, передусім військовим [1, с.5].

Без вивчення цієї важливої і складної наукової проблеми у школі неможливо повноцінно сформуванати історичний світогляд майбутніх громадян, на долю яких випадає активна участь у різних сегментах розбудови нашої незалежної держави у складних внутрішніх і зовнішньополітичних умовах, за яких може стати корисним попередній досвід національного державотворення.

Метою статті є структурно-логічний аналіз навчального матеріалу про Українську революцію 1917-1921 рр., вміщеного у сучасних шкільних підручниках і посібниках для 10-класників загальноосвітніх шкіл.

Найбільш вживаними в українській середній школі є підручники (рівень стандарту, академічний рівень) для 10 класу О. Реснта і О. Маалій [2], С. Кульчицького і Ю. Лебедевої [3], Ф. Турченка (рівень стандарту, профільний рівень) [4], а та-

кож посібник В. Власова і С. Кульчицького [5], у кожному з яких представлені теми, присвячені Українській революції. Щоправда, усі вони сформульовані по-різному, виходячи із різного концептуального бачення авторами актуальності для старшокласників тих чи тих проблемних питань. Так, у підручнику О. Рєнта і О. Малій запропоновано три теми: 1. Українська революція (березень 1917-початок 1918 р.), 2. Українська державність в 1918-1921 рр. і 3. Культура і духовне життя в Україні в 1917-1921 рр. По-іншому згрупували навчальний матеріал С. Кульчицький і Ю. Лебедева. Вони виділили такі теми: 1. Україна в роки Першої світової війни. Початок Української революції, 2. Український державотворчий процес і 3. Культура і духовне життя. Як видно, тут революційні події весни 1917 р. в Україні розглядаються у взаємозв'язку з воєнним протистоянням і революційною кризою, що появилася в результаті участі Росії у глобальному конфлікті. У підручнику Ф. Турченка, розрахованому на профільний рівень навчання, виділено дві теми – «Українська революція (березень 1917 – березень 1918 р.)» і «Україна в боротьбі за збереження державної незалежності (1918-1920)». У посібнику В. Власова і С. Кульчицького основні проблеми того періоду віднесені до таких тем – «Україна в роки Першої світової війни. Початок Української революції» і «Українська державність в 1917-1921 роках» (ідентичні із зазначеними двома із трьох тем підручника, одним із авторів якого є С. Кульчицький, за винятком хронологічних меж однієї із них, яка присвячена українській державності). Отже, відомі вчені-історики (О. Рєнт, С. Кульчицький, Ф. Турченко), які взяли участь у підготовці зазначеної навчальної літератури, визначаючи вузлові проблеми Української революції для вивчення у загальноосвітній школі, основну увагу приділили відновленню української державності та боротьбі за її збереження. При цьому вони не вважали за доцільне групувати навчальний матеріал відповідно до найбільш поширеної в історіографії цієї проблеми періодизації, що зовсім не применшує їхнього вкладу у формування конкретних наукових засад історичного світогляду школярів.

Тематична наповненість зазначених шкільних видань різна. Скажімо, у підручнику О. Рєнта і О. Малій тема «Українська революція (березень 1917 – початок 1918 р.)» поділяється на 6 параграфів (Лютнева демократична революція і Україна; Проголошення автономії України; II Універсал; Наростання політичної боротьби в Україні в липні-жовтні 1917 р.; Проголошення Української Народної Республіки. Спроба більшовиків захопити владу в Україні; Війна радянської Росії проти Української Народної Республіки. Проголошення незалежності УНР). Інша тема «Українська державність в 1918-1921 рр.» структурована 7 параграфами (Українська Держава; Директорія УНР; Західноукраїнська Народна Республіка; Встановлення радянської влади в Україні в 1919 р.; Україна: події 1919-початку 1920 р. (два

параграфи); Українські землі: 1920-1921 рр.). Завершує вивчення цієї проблеми тема, присвячена культурі і духовному життю в Україні в 1917-1921 рр. (вона складається з одиниць спарених параграфів).

С. Кульчицький і Ю. Лебедева запропонували дещо відмінний підхід. Тема «Україна в роки Першої світової війни. Початок Української революції» має три параграфи, пов'язані власне із революційними подіями (Початок Української революції; Проголошення автономії України (два параграфи). У наступній темі, присвяченій українському державотворчому процесові, учням запропоновано 9 параграфів: Проголошення Української Народної Республіки; Війна радянської Росії проти УНР. IV Універсал; Українська Держава; Директорія УНР; Західноукраїнська Народна Республіка; Боротьба УНР з більшовиками. Утворення УСРР; Війна радянських військ з білогвардійськими арміями Денікіна; Відновлення УСРР; Радянсько-польська війна. Розгром білогвардійських армій П. Врангеля. Завершальна тема – «Культура і духовне життя» – складається із трьох параграфів (два останні – спарені): Культурні здобутки. Стан науки; Розвиток літератури і мистецтва.

У підручнику Ф.Турченка тема «Українська революція (березень 1917 – початок 1918 р.)» поділяється на 12 параграфів: Початок Української революції (два параграфи); Проголошення автономії України; Другий Універсал та його наслідки; Політична ситуація в Україні у липні-серпні 1917 р.; Наростання політичної боротьби у вересні-жовтні 1917 р.; Проголошення Української Народної Республіки; Політичний курс Української Народної Республіки; Початок встановлення більшовицької влади в Україні (два параграфи); Війна радянської Росії з УНР і проголошення незалежності України; Перша спроба радянзації України. Наступна тема – «Україна в боротьбі за збереження державної незалежності (1918-1920)» – насичена ще більшим навчальним матеріалом, який поділяється аж на 20 параграфів, більшість яких спарені (Від Центральної Ради до Гетьманату П.Скоропадського; Українська Держава П.Скоропадського; Відновлення Української Народної Республіки. Директорія УНР; Західноукраїнська Народна Республіка; Українська соціалістична радянська республіка 1919 р.; Боротьба за Наддніпрянську Україну влітку 1919 р. (окремий параграф); Денікінський режим в Україні і його крах (окремий параграф); Наддніпрянська Україна в 1920 р.; Спроби українсько-польського й українсько-російського порозуміння 1920 р.; Освіта і наука України 1917-1920 рр.; Українське мистецтво (окремий параграф); Релігійне життя (окремий параграф). Тож завдяки профільному рівневі цього підручника учні мають змогу вивчати події Української революції найбільш ґрунтовно.

Щодо навчального посібника, то він за структурою помітно відрізняється від уже згаданого підручника, одним із авторів

якого є С. Кульчицький. Зокрема, тема «Україна в роки Першої світової війни. Початок революції» має три параграфи, які нас цікавлять. Це – Початок Української революції; «Одинні самі будемо творити своє життя»: проголошення автономії України; Центральна Рада і Тимчасовий уряд: від протистояння до компромісу. Наступна, більш розгалужена тема про українську державність у 1917-1921 рр. представлена 8 параграфами (Дві Українські Народні Республіки: протистояння національно-патріотичних сил і більшовиків; Проголошення незалежності УНР. Брест-Литовський договір; Українська Держава гетьмана Павла Скоропадського; Директорія УНР: у вогні війни та політичного протиборства; Західноукраїнська Народна Республіка; 1919 рік: утвердження УСРР та окупація України білогвардійцями; 1920 рік: відновлення і зміцнення радянської влади в Україні; Українська культура 1917-1920 рр.).

Попри наведені відмінності, варто наголосити, що у всіх згаданих виданнях запропонований для вивчення матеріал з історії Української революції – добротний, науково виважений, відповідає конкретному перебігу історичних подій, зафіксованому у ґрунтовних досліджених вітчизняних вчених, та відповідає можливостям сприймання десятикласників. Зміст цього матеріалу і його хронологічні рамки має очевидні відмінності залежно від авторського підходу щодо висвітлення революційної ходи. Тож працюючи з різною навчальною літературою, школярам не просто збагнути значні відмінності при ознайомленні зі змістом однойменних параграфів. Зокрема, початок Української революції в одному із підручників пов'язаний із березнем – квітнем 1917 р. – від перемоги Лютневої революції в Петрограді, утворення Української Центральної Ради і до проведення Українського національного конгресу (УНК) [3, с.132-140]; у навчальному посібнику робота УНК в контексті початку революції не висвітлюється (про неї йдеться у наступному параграфі); у підручнику для профільного навчання початок революції представлений ширше, висвітлюючи й роботу I Всеукраїнського військового з'їзду у травні 1917 р. [4, с.150].

Мають місце різні підходи і при висвітленні проголошення автономії України. Якщо О. Реєнт і О. Малій розгляд цієї важливої рубіжної події розпочинають із аналізу українського політичного весні 1917 р., з'ясовують підготовку і проведення УНК, а вже потім, після невтішних результатів поїздки української делегації до Тимчасового уряду і Петроградської ради робітничих депутатів у травні, обґрунтовують перехід до практичних кроків щодо набуття Україною автономного статусу і показують, як він був проголошений на II Всеукраїнському військовому з'їзді 10 червня 1917 р. I Універсалом. Висвітлення цього параграфа завершується створенням Генерального секретаріату [2, с.109-115]. Подібного підходу, крім врахування появи першого

українського уряду Центральної Ради, зафіксовано і у навчальному посібнику [5, с.125-133]. Що ж до підручника профільного рівня, де утворення Генерального Секретаріату представлено як складову частину набуття автономії України, то значну увагу тут приділено основним гаслам як українських, так і російських політичних партій, зокрема більшовицької [4, с.152-155].

С. Кульчицький і Ю. Лебедева відправною точкою у проголошенні української автономії вважають I Всеукраїнський військовий з'їзд. До параграфу вони включили також матеріал, пов'язаний із прийняттям та змістом II Універсалу, липневою політичною кризою Тимчасового уряду і зїздом народів Росії, який відбувся в Києві у вересні 1917 р. [3, с.142-151]. В інших підручниках питання про II Універсал і невдалий збройний виступ самостійників проти військ Центральної Ради розглядаються окремо [2, с.116-119; 4, с.156-159]. Через це в них і появилися параграфи, які розкривають політичну боротьбу в Україні загалом упродовж липня-жовтня [2, с.120-125] чи в рамках більш вузьких проміжків часу – липня-серпня і вересня-жовтня 1917 р. [4, с.160-164, 164-168]. Це питання опущено у навчальному посібнику.

Проголошення Української Народної Республіки, яке підсумувало розвиток Української революції з часу повалення самодержавства і утворення Центральної Ради, представлено у шкільній навчальній літературі також не консолідовано. Так, О. Реєнт і Ю. Лебедева, розглядаючи цю подію разом із спробою більшовиків захопити владу в Україні, звертають увагу спочатку на політичний курс Центральної Ради після жовтневих подій у Петрограді, далі – на зміст III Універсалу і проголошення УНР, а вже після цього висвітлюють українсько-російський конфлікт, Перший Всеукраїнський зїзд Рад та утворення Донецько-Криворізької Радянської Республіки [2, с.125-134]. З цим практично солідарні В. Власов і С. Кульчицький [5, с.148-159]. Однак, цього підходу не дотримуються автори іншого підручника, які винесли спробу місцевих більшовиків і керівництва РСФРР повалити щойно проголошену Українську Народну Республіку за межі параграфу [3, с.164-171]. Такої ж думки Ф. Турченко. Щоправда, у його підручнику, який, як уже наголошувалося, має більш розгалужену структуру, виділено окремий параграф про політичний курс УНР, що дає змогу чітко представити програму діяльності української влади після III Універсалу, її внутрішню і зовнішню політику [4, с.173-176].

Війну радянської Росії проти УНР і IV Універсал зазначені автори висвітлюють то вужче, завершуючи ці події Брест-Литовським мирним договором [3, с.168-175], то ширше, розглядаючи при цьому і дію укладеного миру, і українсько-німецькі стосунки [5, с.160-171], завершуючи прийняттям 29 квітня 1918 р. Конституції УНР [2, с.134-145].

Варто наголосити, що у підручнику Ф. Турченка детально висвітлюється перша спроба радянізації України (червоний терор,

формування органів більшовицької влади в УНР, політика в галузі фінансів і промисловості, аграрна революція, вивіз хліба в Росію, наростання антибільшовицького опору тощо) [4, с.189-193]. Це дає глибоке розуміння насильницької сутності більшовицького режиму, його несприймання у широких народних масах. Доцільним у цьому виданні є матеріал про перехід від Центральної Ради до гетьманату П.Скоропадського, де автор акцентує увагу на зміні умов боротьби за незалежність, розповідає про Брестський мирний договір, падіння радянської влади, останні дні Центральної Ради та гетьманський переворот [4, с.198-204].

У інших навчальних виданнях для десятикласників ці питання у тій чи іншій мірі увійшли до параграфів, присвячених Українській Державі Павла Скоропадського. Тож з'ясування нового періоду Української революції має свої структурні особливості. В одному випадку його розпочинають вступом німецько-австрійських військ в Україну [3, с.177-178], в інших – підписанням господарської угоди між Центральною Радою і союзними державами та обґрунтуванням представниками останніх потреби сильної української влади [5, с.174], гетьманським переворотом [2, с.150-151], нарешті, зміцненням державної влади за гетьманування Скоропадського [4, с.206-207]. Завершується висвітлення матеріалу про гетьманат також по-різному: висвітленням зовнішньополітичного курсу [3, с.185-187; 5, с.184-185], анулюванням Брестського миру і наступом радянських військ на Україну [2, с.157-158; 4, с.212], хоча це, на наш погляд, не має принципового значення.

Автори зазначених видань по-різному представляють і добу Директорії УНР. В одних випадках її початок пов'язаний з утворення Українського національного союзу у серпні 1918 р. [3, с.189-191; 5, с.190], в інших – цей період революції розглядають, починаючи зі створення самого революційно-повстанського органу в ніч на 14 листопада 1918 р. [2, с.160; 4, с.214-215]. Висвітлюючи політику і становище Директорії, в одних виданнях обмежуються більш загальним підходом до висвітлення цих питань [3, с.193-196], в інших вдаються до їх глибшого аналізу [2, с.164; 4, с.217-223]. Йдеться, зокрема, про різні напрямки внутрішньої і зовнішньої політики, військове будівництво, роботу Трудового конгресу України, реорганізацію Директорії, воєнні невдачі й анархію в тилу, єврейські погроми, нарешті, причини поразки революції.

У літературі створення і діяльність Західноукраїнської Народної Республіки представлено як результат активізації визвольного руху і перемоги на західноукраїнських землях Листопадової революції 1918 р. Тут більш чи менш повно подано повстання у Львові й утворення ЗУНР, організація державної влади в регіоні, об'єднання УНР і ЗУНР, початок польсько-української війни у Східній Галичині, створення і бойову діяльність

Української галицької армії, а також міжнародну ізоляцію республіки галичан. Усі автори одностайні у тому, що Західна область УНР перестала існувати де-факто у липні 1919 р., коли її провід та УГА перейшли на територію Наддніпрянської України через невдаче у підсумку воєнне протистояння польській агресії.

Не обійшли увагою і Українську Соціалістичну Радянську Республіку 1919 р. Встановлення радянської влади в Україні О. Реєнт і О. Малій розглядають як вияв українського комунізму, що викликав масовий повстанський рух. С. Кульчицький і Ю. Лебедева антибільшовицькі виступи в армії і на селі віднесли до параграфу, де висвітлюється війна радянських військ з білогвардійськими арміями Денікіна [3, с.221-223]. Глибше більшовицьку політику (радянське будівництво, «воєнний комунізм», економічна політика, продовольча диктатура, червоний терор) в Україні висвітлено більш-менш у таких параграфах: «Відновлення УСРР» [3, с.232-244], «Українська Соціалістична Радянська Республіка» [4, с.237-243], «Україна: події 1919-початку 1920 р.» [2, с.191-194], «Наддніпрянська Україна в 1920 р.» [4, с.254-260]. Щодо збройної боротьби проти денікінців, то, крім уже зазначеного підручника С. Кульчицького і Ю. Лебедевої, її розглядають й інші автори [2, с.187-191; 4, с.250-253]. Усі видання не обходять радянсько-польської війни та розгрому білогвардійських армій П. Врангеля.

Широко представлено у шкільній літературі культурне й духовне життя в Україні у 1917-1921 рр. У всіх підручниках для його вивчення виділено 2-3 параграфи, які охоплюють такі важливі питання, як умови розвитку культури, освітні процеси, стан науки, літератури, різних видів мистецтва, церковне і повсякденне життя, вплив більшовицької політики на становище культурної сфери.

Завершується вивчення доби Української революції параграфами, присвяченими становищу свого краю (О. Реєнт, О. Малій та Ф. Турченко послуговуються терміном «Наш край», С. Кульчицький і Ю. Лебедева – «Історія рідного краю»). У підручниках академічного рівня хронологічні рамки теми (параграфів) охоплюють 1900-1921 рр., причому О. Реєнт і О. Малій поділяють тему на два параграфи – «Особливості модернізації регіону та краю в 1900-1921 рр.» та «Вплив воєнно-політичних подій 1917-1921 рр.». Ф. Турченко запропонував вивчати становище рідного краю двічі: перший раз у контексті теми «Українська революція (березень 1917-початок 1918 р.)» (передбачено один параграф), другий раз при завершенні теми «Україна в боротьбі за збереження державної незалежності (1918-1920)» (спарені параграфи).

Розглядаючи великий навчальний матеріал про Українську революцію 1917-1921 рр., викладений у сучасній шкільній навчальній літературі, варто звернути увагу на найбільш важливі положення, якими послуговуються автори для формування наукового світогляду учнівської молоді. Зауважимо,

що йдеться про сотні цінних і важливих думок, які, на жаль, важко розглянути в межах невеликої статті. Тож обмежимося окремими прикладами і судженнями. Так, С. Кульчицький і Ю. Лебедева квітесенцію питань, що вивчаються на уроці, чітко фіксують наприкінці кожного параграфу, що дає можливість якісно підсумувати вивчення нового матеріалу. Її можна вважати лапідарним висновком, що становить науковий здобуток. Запропонований підхід не знайшов втілення у посібнику В. Власова і С. Кульчицького.

Ф. Турченко підійшов до вирішення цього питання ширше – після кожного параграфу зроблено часткові підсумки й узагальнення, а після кожної теми – зведені, що цілісно підсумовує матеріал кожного параграфу і має важливе теоретичне значення для розуміння історичних закономірностей революційної доби.

Навчальна література насичена великою кількістю термінів і понять, як відомих, так і нових для десятикласників. У підручнику О. Ресента і О. Малій усі вони у тексті помічені курсивом або жирним виділенням (ми нарахували їх 65). Те ж саме стосується і підручника Ф. Турченка (кількість таких слів і словосполучень сягає понад 90). У виданні С. Кульчицького і Ю. Лебедевої основні терміни і поняття подаються на початку параграфу (загалом їх 100). Для дефініції більшості з них у підручниках академічного рівня подано відповідні словники, зміст яких (в одному випадку 62, а в іншому – 60 позицій) практично не співпадає (за винятком таких понять, як «мілітаризація», «мобілізація», «націоналізм», «отаманщина» і «сепаратизм»). З цього можна робити висновок про актуальність створення «Історичного словника для старшокласників», куди б увійшли не лише найважливіші терміни і поняття, а й персоналії (до речі, покажчик імен є лише у підручнику С. Кульчицького і Ю. Лебедевої, в інших виданнях частина прізвищ діячів виділені у тексті курсивом або жирним шрифтом). До пропонованого словника обов'язково має увійти хронологія, обсяг якої варто добре зважити. У згаданих підручниках вона подана за різними стилями (юліанським чи змішаним – григоріанським і юліанським). Тож не випадково, що в одних виданнях І Універсал Центральної Ради датується 10 червня 1917 р. [2. с.234; 4, с.197], в іншому – 23 (10) червня 1917 р. [3, с.299]. Подібне стосується й інших історичних дат.

Заслуговує на увагу використання умовних скорочень у підручнику Ф. Турченка.

Усі автори використали у навчальній літературі різнобічну методичну складову, яка заслуговує на цілковите схвалення. Йдеться про настанови щодо роботи з цими виданнями, формулювання творчих завдань перед вивченням нового історичного матеріалу, продумані і сутнісні запитання і завдання після кожного параграфу, наявність тестових завдань, матеріалів до підсумково-узагальнюючих уроків (переважно різнорівневі тести), які спрямовані на закріплення, узагальнення

і систематизацію отриманих знань, розвиток активності школярів, їх історичного мислення тощо.

Вирішенню цих завдань сприяє вміщений у підручниках і посібнику цікавий і різноманітний документально-мемуарний матеріал та запитання і завдання до нього, зафіксовані свідчення усної історії, а також багаті і змістовні ілюстрації (різнокольорові і чорно-білі мапи, картосхеми, різнотипні фотоматеріали тощо). Доречними у цьому контексті є також різноманітні схеми та завдання до них, запропоновані О. Ресентом і О. Малій [2, с.152, 160, 172].

Насамкінець зазначимо, що міністр освіти і науки України С.Квіт, проаналізувавши практику підготовки і видання шкільних підручників з історії за свого попередника, розпорядився допустити до використання у загальноосвітній школі навчальної літературу, видану до 2010 р. Тож можна очікувати, що вже у 2014-2015 навчальному році учні зможуть користуватися і «старими», добре знаними виданнями, зокрема визнаним упродовж багатьох років підручником Ф. Турченка [6], де матеріал, присвячений Українській революції, охоплює 24 параграфи.

Отже, завдяки новітнім шкільним підручникам і посібникам, виконаним на високому науково-теоретичному і методичному рівнях та відповідно до чинної програми з історії для загальноосвітніх шкіл України, десятикласники мають змогу отримати сукупність знань, умінь і навичок з історії Української революції 1917-1921 рр., що відповідають сучасним досягненням історичної науки і методики викладання шкільного курсу історії. Як видно, автори цієї літератури – відомі фахівці і практики – загалом не уніфікували структуру тем, присвячених зазначеній революційній добі, представивши власне переконливе бачення тих подій і запропонувавши набір апробованих шкільною практикою методичних підходів до розв'язання конкретних навчальних завдань. На жаль, не можна віддати незаперечну перевагу будь-якому із розглянутих видань. Учителеві на власний розсуд треба визначити, яке із видань на конкретному уроці найбільш сприятиме досягненню сформованої ним дидактичної і виховної мети. Допустимим, на наш погляд, є комбінований підхід, за якого на уроці можна послуговуватися кількома розглянутими виданнями, не завдаючи навчальному процесу жодних незручностей. Робота над створенням багатотомового сучасного шкільного підручника з історії України, у якому розглядається, зокрема, революційна доба 1917-1921 рр., має продовжуватися із врахуванням здобутків нині вживаної навчальної літератури для 10 класу.

Примітки:

1. Нариси історії Української революції 1917-1921 років : науково-популярне видання : у двох книгах / В.Ф. Верстюк, В.І. Головченко, Т.С. Осташко та ін. – К. : Наук. думка, 2011. – Кн. 1. – 390 с.

2. Реєнт О. Історія України : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. Рівень стандарту, академічний рівень / О. Реєнт, О. Малій. – К. : Генеза, 2010. – 240 с.: іл., карти.
3. Кульчицький С. Історія України : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. Рівень стандарту, академічний рівень / С. Кульчицький, Ю. Лебедева. – К. : Генеза, 2010. – 304 с.: іл., карти.
4. Турченко Ф.Г. Історія України. 10 кл. : підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: профільний рівень / Ф.Г. Турченко. – 2-ге вид. – К. : Генеза, 2011. – 304 с.: іл., карти.
5. Власов С. Історія України: 10 кл. : навч посібник для загальноосвіт. навч закл. / В.С. Власов, С.В. Кульчицький. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 256 с.: іл., карти.
6. Турченко Ф.Г. Новітня історія України. – Ч. I. 1917-1945. 10 кл.: підручн. для серед. загальноосвіт. шк. – К. : Генеза, 1997. – 384 с.

The tutorials on the Ukrainian revolution of 1917-1921 presented in various contemporary school textbooks on the history of Ukraine are being analyzed; the common, the distinctive and the problematic, which in any event affect the work done by teacher and pupil and influence the level of the knowledge got on the problem, are studied out in the article.

Key words: *history of Ukraine, the Ukrainian revolution of 1917-1921, textbook, manual, the quality of tutorials, historians, teachers, pupils.*

Отримано: 21.11.2013

УДК 37.016:94](4)

Іван Боровець

СТРАТЕГІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

У статті розглядаються основні підходи щодо формування змісту шкільної історичної освіти у Європейському Союзі, визначаються їх позитивні риси та проблемні моменти.

Ключові слова: *Європейський Союз, шкільна історична освіта, гуманізація, багатоперспективність, мультикультурність.*

З підписанням Маастріхтського договору 1992 р.¹ Європейський Союз (ЄС) оформився у наднаціональну конфедеративно-федеративну державну структуру. Так звані «скептики» вважають її «колосом на глиняних ногах» через значні внутрішні суперечності, різнопланові труднощі в ЄС на сучасному етапі, та бачать у ньому лише тимчасовий результат переваги процесів інтеграції над дезінтеграцією на європейському континенті. Проте станом на сьогодні єдиний «Європейський Дім» залишається політичною реальністю (й українською мрією), а тому й адекватною є державна політика в галузі шкільної історичної освіти у країнах-членах ЄС.

Відповідно до цього відбувається плановий цілеспрямований процес зближення системи шкільної історичної освіти різ-

них країн ЄС. У західноєвропейських вузах, де готують учителів, ретельно викладаються курси навчання історії в зарубіжних країнах. Велика увага цим проблемам приділяється на урядовому рівні. У 1993 р. на зустрічі у Відні керівники держав-членів ЄС вказали на необхідність корінної реформи змісту й завдань шкільної історичної освіти, аби вона відповідала курсу на тісну інтеграцію в Європі². В цьому ж році парламентська асамблея ЄС прийняла «Рекомендації щодо вивчення історії в Європі». На загальноєвропейському рівні Радою Європи було реалізовано такі проекти: «Вивчення і викладання історії ХХ століття у Європі» (1998); «Європейський вимір у викладанні історії» (2002); «Образ іншого» (2006). Розвивається міжнародне співробітництво не лише членів ЄС, а й інших держав (в т.ч. України і Росії) з європейськими країнами. Регулярно проводяться міжнародні семінари, конференції, консультації та експертиси програм і стандартів з історії. Організуються зустрічі експертів Ради Європи з вчителями історії, методистами, викладачами, авторами підручників. Функціонують міжнародні організації, що вивчають проблеми змісту шкільної історичної освіти. У Рамках так званого Пакту Стабільності Рада Європи координує діяльність Робочої групи з історії і викладання історії у Південно-Східній Європі, яка організовує регіональні тренінгові семінари з питань нововведень у зміст шкільної історичної освіти³. Уряди європейських країн фінансують двосторонні та багатосторонні комісії істориків. Особливо це важливо тоді, коли оцінки подій істориками різних країн є контроверсними. Зустрічі та співпраця в такому випадку конче необхідні для досягнення консенсусу в поглядах.

Етапним документом у розвитку шкільної історичної освіти стали «Рекомендації Rec (2001) 15 про викладання історії в ХХІ столітті в Європі, ухвалені Комітетом Міністрів 31 жовтня 2001 р. на 771-ому засіданні заступників міністрів» (далі – «Рекомендації»)⁴.

Загалом, комплексний аналіз пропозицій та нових завдань у викладанні історії в школах країн ЄС дозволяє виділити 3 аспекти, на яких акцентується увага.

Поглиблення гуманізації шкільної історичної освіти.

У проектному дослідженні «Молодь та історія» понад 80% учителів на запитання «Яким завданням історичної освіти Ви приділяєте найбільше уваги?» відповіли: «Хочу, щоб мої учні засвоїли основні демократичні цінності»⁵. Це вельми важливо з огляду й на те, що опитування молоді показали стійкий зв'язок між історичною свідомістю підростаючого покоління та їх оцінками минулого, теперішнього, поглядом у майбутнє. Тому в центрі історичної освіти має бути Людина – далека і близька, видатна і пересічна, але близька розумінню учня. Лише таким чином може бути реалізоване завдання формування історією відповідального та активного громадянина, запобігання злочинам проти людства, як це визначають «Рекомендації»⁶.

Експерт Ради Європи К. Галахер вказує, що молодих людей треба знайомити з головними постатями та подіями боротьби за демократію, права людини і терпимість у минулому та сьогоденні. Рекомендації щодо історичних вимірів знань у галузі прав людини зазвичай розрізняють три чітких підходи: аналіз ключових документів; розгляд прикладів порушення прав людини на сучасному етапі; ознайомлення з розповідями окремих осіб або груп осіб, що відстоюють і пропагують права особи. Перелік документів, на які, як правило, посилаються як на найважливіші, включає: Велику хартію вільностей, Американський біль про права, Французьку декларацію 1789 року, Декларацію ООН та відповідні пакти і Європейську конвенцію. Традиційно обираються історичні теми, які зазвичай демонструють протилежність між принципами, що визначають права людини, і расовою дискримінацією та переслідуванням: рабство, нацизм, апартеїд. Іноді до програм включають такі теми, як політичний тиск у Латинській Америці та Радянському Союзі. Для більш успішного оволодіння матеріалом звертаються до персоналій: Вольтер і релігійна нетерпимість, Лінкольн і рабство у США, Мандела та опір апартеїду⁷.

«Рекомендації» визначають, що при викладанні історії не слід обмежуватися політичним виміром, але їй потрібно звертати увагу на соціальні, культурні, господарські аспекти життя суспільства⁸. Виходячи з цього, центральне місце у змісті шкільної історичної освіти посідає історія духовно-практичного досвіду людини⁹. Політична історія в даному випадку є лише набором конкретних історичних умов, які сприяли, або навпаки, заважали самореалізації людини.

Важливим завданням є досягнення того, аби учні за неживим абстрактним фактом змогли побачити людину в її середовищі, з визначеною конкретним часом манерою поведінки і системою життєвих цінностей, створити в них відчуття втягнення в подію, викликати бажання поринути у вир минулого життя, «побувати в чужій шкурі». Даний принцип називається історичною емпатією. «Основне завдання історика, – пише Джон Тош – з'ясувати, чому люди діяли саме так, ставлячи себе на їх місце та дивлячись на світ очима цих людей і, якщо можливо, мислити за їх власними стандартами»¹⁰. Відтак, детальний аналіз думок і дій конкретної особи чи групи осіб з врахуванням цінностей і досвіду даного періоду часу здатні допомогти учням виявити можливі мотиви історичної ситуації. Шляхом формування історичної емпатії визначається виконання учнями образних дій (уявна мандрівка, уявне інтерв'ю, метод незакінченого речення, ситуація вибору, «жива картина», розповідь від першої особи).

У зв'язку з цим, великої актуальності набуває історія повсякдення, розгляд та аналіз змін, які відбуваються у житті та побуті звичайних людей у різні історичні епохи. Такий під-

хід розширює можливості розуміння історичного процесу і дозволяє відчувати живе минуле через побутові подробиці, вчинки представників різних соціальних станів. Кожна культурно-історична епоха подається у динаміці і взаємозв'язках культурних, побутових, історичних явищ. При цьому учні не обмежуються офіційними джерелами, статистикою урядових установ, а звертаються ще й до усних свідчень. Наприклад, вони вельми важливі при вивченні проблеми міграції. «Людський» бік виявляється у розповідях «з перших вуст» мігрантів про перші роки життя на чужині, роботу, проблеми на новому місці тощо.

Актуальною для поглиблення гуманізації у вивченні історії в школі є гендерна проблематика та взаємовідносини статей. Так, під егідою Ради Європи підготовлено навчальний комплекс з історії жіночого руху ХХ ст¹¹. Докладне вивчення даного аспекту сприяє розумінню гендерної ситуації, що характеризувала різні історичні епохи, дозволить сформуванню в учнів гендерну ідентичність та утвердити модель гендерної поведінки, яка відповідає цінностям сучасного демократичного суспільства.

В інтересах людини також відбувається переорієнтація політичної історії на історію політики. Кризи та реформи поступаються у навчальному матеріалі вивченню політичної культури і тих культурних феноменів, які в той чи інший історичний момент забезпечують готовність людини підкорятися владі, їх уявлення про владу та простеження механізму дії влади всередині соціальної системи¹². Дещо змістилися акценти при характеристиці визначних історичних постатей. Вони перестали бути безпристрасними «роботами» історії, а все більше уваги звертається на їх негативні і позитивні «людські» риси, фактори, які впливали на прийняття ними доленосних історичних рішень.

Багатоперспективність (багаторакурсність) при викладанні історії. Термін «багаторакурсність» почали вживати у контексті шкільної історичної освіти з початку 90-х рр. ХХ ст. П. Фріцше підкреслює, що це є процес, «стратегія розуміння», у якій поряд з нашою власною точкою зору ми зважаємо на іншу (інші) точки зору¹³.

Експерт Ради Європи К. Фішер з цього приводу зауважила: «Мені набагато більше імponує цивілізована історія, яка сприяє усвідомленню того, що існують різні можливості світобачення, історія, яка допомагає збагнути, що люди є різними, але цього не слід боятися, історія, що переконливо обґрунтовує доцільність осмислення власної та іншої точок зору»¹⁴. Відтак, якщо різні свідчення про одну й ту ж подію пропонують різні версії, різні перспективи, то це зовсім не означає, що лише одна з них є єдино правильною. Деякі з версій, якщо не всі, можуть мати логічне обґрунтування, відображаючи різні враження, контексти, цілі.

Багатоперспективний підхід допомагає ширше осягнути минулі і теперішні події, визнати, що можливе існування кіль-

кох форм «історичної правди». Він передбачає такий варіант викладу історії, де певна історична ситуація висвітлюється з кількох, щонайменше – з двох перспектив, що репрезентують різні суспільні позиції та інтереси.

Британський дидакт, експерт Ради Європи Р. Страдлінг у своїй праці «Багаторакурсність у викладанні історії» висловив деякі міркування щодо реалізації даного підходу. Він наголосив, що існує низка практичних обмежень, які постають перед істориками. Їхнє бачення конкретної історичної події чи зміни обмежується володінням відповідних мов, їхнім знанням систем письма, застосованих тими, хто склав необхідні для них документи, обсягом наявної інформації і фактів, діапазоном джерел, якими можна скористатись (значна складність виникає при намаганні визначити і зрозуміти погляди і досвід неписьменних або малописьменних людей), а також доступністю цих джерел. Все це складає практичні обмеження, і вони значною мірою призводять до того, що більшість результатів історичних досліджень залежить від підбору свідчень з потенційного інформаційного поля, яке має вірогідне відношення до даної проблеми¹⁵.

Багаторакурсний підхід враховує, що людській особистості властиві різні прояви, що залежать від віку, статі, суспільного становища, стосунків, віросповідання, національності тощо. Відтак, згідно принципу багатоперспективності, історичні наукові знання, які утворилися під час обмірковування та тлумачення історичних фактів істориками – це лише індивідуальні інтерпретації, версії з метою пояснити події минулого, тобто є лише однією з багатьох можливих точок зору.

Таким чином, важливим аспектом багатоперспективності є усвідомлення учнями суб'єктивного характеру історичних оцінок. Важливим завданням є також необхідність піднятися із рівня засвоєння матеріалу, до рівня теоретичного бачення проблем історії. Завдяки цьому учні розуміють природу і сутність наукових історичних знань, критично сприймають інтерпретації історичного процесу дослідниками, мають здатність до власного бачення та аргументованого тлумачення.

Критичний аналіз учнями доказів та їх тлумачень включає:

- 1) визнання складності проблеми (відмова від примітивного «чорно-білого» бачення);
- 2) відбір аргументів різних осіб та груп, що втягнуті в процес, або різних історичних подій;
- 3) оцінювання поглядів, упереджень, ідей, які надали інформацію;
- 4) відбір подібного та відмінного в різноманітних свідченнях про проблему;
- 5) обробка суперечливих доказів і свідчень того, що відбулося¹⁶.

Загалом, головною метою багатоперспективності є переконлива демонстрація учням складності політичних і соціальних

конфліктів, показ того, наскільки складно дійти твердих (правдивих, правильних, об'єктивних) висновків, коли різні учасники конфлікту, залежно від різних тлумачень, суджень, упереджень, по-різному сприймають цілі, мотиви і реакцію один одного.

Мультикультурність як основа історичної свідомості. З утворенням ЄС перед шкільною історичною освітою поставало завдання перетворення національного мислення підрастаючого покоління (я – німець, я – француз) у континентальне (я – європеець). Такий підхід усуває на задній план традиційний культ нації, йде мова про «європейський вимір освіти», в якій історії надано почесне місце «дисципліни-королеви»¹⁷.

Відтак розвиток викладання історії в середній школі сучасної Європи демонструє відхід від традиційного чіткого поділу на національну та наднаціональну (універсальну) історію. Експерт Ради Європи Г. Штайнер-Хамзі на симпозіумі у Софії зазначила: «Історія – це вельми потужний засіб, що зв'язує чи розділяє людей; дає друзів або створює ворогів; сприяє соціальному єднанню чи соціальній дезінтеграції. Міжетнічні конфлікти нерідко живляться історичними рахунками, підкреслюючи давні незгоди, що існують між різними групами... Характеристика меншин, як «інших», які є ніби культурними та історичними чужинцями, нерідко допомагає тим людям, що становлять більшість, вважати себе членами одного суспільства і господарями»¹⁸.

У свою чергу італійський філософ і письменник Умберто Еко на конгресі в Іспанії з проблем міжкультурної та міжнаціональної толерантності зауважив: «Третій світ стукає у двері Європи, заходить до них, навіть якщо Європа не згодна впускати. В наступному, третьому тисячолітті, Європа перетвориться у багатокольоровий континент. Ця зв'язка, (а можливо й конфлікт) культур може призвести до кривавих наслідків. Ці наслідки неодмінно постануть, вони немінучі і будуть тягнутися дуже довго. Привчати до терпимості дорослих людей, які стріляють один в одного з етнічних чи релігійних міркувань – марна справа. Час втрачено. Це означає, що з дикою нетерпимістю потрібно боротися вже в дитинстві, в ранній юності, в школі, вдома, всюди, де це можливо»¹⁹.

У «Рекомендаціях» з цього приводу вказано: «викладання історії не може бути інструментом ідеологічного маніпулювання, пропаганди або підтримки ультранационалістичних, ксенофобних, расистських або антисемітських та сповнених нетерпимості цінностей»²⁰. Заборонена гіперболізована версія націоналістичного трактування історичного минулого, що може породити протиставлення між «ми» та «вони». Натомість наголошується, що слід акцентувати увагу на вивчення тієї культурної спадщини, яка наочно демонструє взаємний позитивний вплив різних культур. «Зелене світло» дається тому матеріалу, який заперечує упередження та стереотипи, подає об-

раз позитивної взаємодії між різними країнами, релігіями та науковими школами в процесі історичного розвитку Європи. З цією метою голландський консультативний центр мультикультурної освіти Parel розробив перелік критеріїв для інтеркультурних підручників у Нідерландах під назвою індикатор Пареля, а основна вимога згідно нього – відображення у навчальному матеріалі культурної різноманітності.

Традиційний підхід у викладанні історії в школі передбачає, що найбільше місця у навчальних програмах та підручниках відводиться матеріалу, який складає національну гордість певної країни. Акцентується увага на національних стражданнях, причому часто ігноруються факти, які свідчать про «чужі» страждання. Тобто великого значення при традиційному підході до викладання історії набуває так званий «героїчний пафос». К. Фішер визначає такі його ознаки: переоповідання славетних міфів про утворення і розвиток нації у формі логічної і послідовної історії від її витоків (Геродот) і до сьогоденішнього дня; любов до власної країни, до рідної мови, до місця народження і рідного краю предків, гордість за історичну спадщину і культуру; описи власного міста чи школи, чудових споруд, славетної історії, знаменитих синів (не дочок), легенд і красунь; розповідь про видатних, гідних подиву, визначних людей, які не робили помилок (а якщо й так, то не з власної вини) або яких безневинно переслідували; оспівування військового хисту й блискучих перемог, досягнутих силою зброї окремими полководцями чи воєначальниками; тенденція бачення історії як чогось надзвичайного²¹.

Дані підходи критикуються з точки зору полікультурності при викладанні історії. Виняткового значення набуває проблема рівноваги загальнолюдських, європейських, національних та етнорегіональних цінностей. Визначається, що шкільні курси історії не повинні принижувати масштаби і значення етнічної та культурної різноманітності і відображати лише «національну гордість та біль».

Як результат, у Західній Європі у програмах з історії було переглянуто зміст деяких усталених тем і розділів, аби учні, які вивчають, наприклад, хрестові походи, могли б розглянути і ісламську, і християнську точки зору, а вивчаючи подорожі, відкриття нових земель, імперське минуле своїх країн та еру деколонізації, вони б могли водночас довідатись про ті народи, які було «відкрито», колонізовано, або яким була «дарована» незалежність²².

Сучасний британський філософ Б. Парех вважає, що зміст викладання історії в школі повинен допомогти учням:

- 1) досягати полікультурної єдності без культурної уніфікації, поєднувати законні вимоги єдності та різноманітності країни;
- 2) сприймати культурні відмінності, не стаючи при цьому прихильниками асиміляції;

- 3) розвивати у громадян почуття єднання, поваги до культурних розбіжностей;
- 4) підтримувати існування різноманітних культурних ідентичностей, не послаблюючи при цьому загальнонаціональну (загальнолюдську) ідентичність.

Таким чином, важливою складовою сучасної шкільної освіти є формування в учнів здатності до міжкультурного діалогу. Внесок історії у формування його механізмів полягає в тому, що знання про минуле містить чисельні приклади як позитивного, так і негативного досвіду відносин між людьми різних спільнот, у тому числі й негативного ставлення до «інших», «іноземців», «біженців».

З огляду на вищезазначені особливості, надзвичайно важливого значення надається вивченню тем, присвячених міграціям населення. В них має подаватися інформація про напрямки хвиль міграції, їх причини, умови життя мігрантів та їх вплив на життя корінного населення. Необхідним елементом подолання старих стереотипів є відмова від використання при викладанні історії терміну «раса» у позитивному змістовому навантаженні, так як він уособлює поділ людей за категорією, яка шкідлива для міжкультурних контактів у сучасному суспільстві. Расовий поділ може згадуватися лише тоді, коли потрібно пояснити суть расових теорій, які мають оцінюватися виключно негативно.

Р. Страдлінг зазначає, що стара модель шкільної історичної освіти у відповідь на зростання культурної різноманітності населення передбачала посилення асиміляції та інтеграції, а школи спрямовувалися на викладання дітям з іммігрантських сімей мови, звичаїв та культурних «норм» корінного населення, аби швидше нівелювати їх у титульній нації. Вже на початку 80-х ХХ ст. набрали розголосу факти посилення міжетнічної напруженості (у межах школи і поза нею) у сукупності з систематичними пропусками уроків серед багатьох дітей з етнічних меншин. Така політика почала дедалі частіше піддаватися сумніву. Водночас, все частіше лунали голоси про те, що меншини, включно емігрантські меншини, мають право на розвиток своєї власної культурної спадщини²³.

Експерт Ради Європи Крістіна дел Морал на прикладі досвіду Іспанії доводить, що нові полікультурні методи викладання історії послабили міжнаціональну напругу в країні, активізували толерантність міжкультурних зв'язків та курс на тісну інтеграцію з іншими європейськими країнами²⁴.

Важливим питанням при цьому є оптимальне співвідношення національної ідентичності та культурної різноманітності при викладанні історії. Так, за спостереженнями педагогів і психологів самоідентифікація дитини як європейця серед європейців відбувається в 11-12-річному віці. З цього часу в навчальному процесі переважають компоненти, які розвивають

і поглиблюють європейську свідомість. Задля компенсації національних почуттів і спрямування національної ідентичності у позитивне конструктивне русло пропонується європейськість не як загальний сплав, який нівелює національне, а за принципом «грецького салату» (кожен національний елемент зберігає свою структуру, вигляд, колір і смак, а всі разом вони творять європейське мультикультурне суспільство).

На порядку денному стоїть поглиблення вивчення регіональної історії (в сенсі регіонів як групи держав та територій у межах однієї держави). В першому випадку об'єднуються держави зі схожою історико-культурною долею (Скандинавія, Кавказ, Бенілюкс, Балкани, Прибалтика, Причорноморський регіон). У школах впроваджуються курси історії дунайських країн, культурно-історичних зв'язків у Європі в епоху вікінгів.

Важливим елементом полікультурного викладання історії є обмін досвідом між державами та регіонами. Створена та розвивається Європейська асоціація міжшкільних контактів та обмінів. Важко переоцінити можливості туризму як найкращого способу ознайомитися з культурою та традиціями інших регіонів і країн. У рамках спеціального проекту розробляються маршрути за тематичним принципом: пов'язані з історією кельтів, походатами вікінгів, давніми монастирями, пам'ятками барокко тощо²⁵.

* * *

Підводячи підсумки, наголошуємо на критичних і проблемних моментах стосовно пропонуваного новачій до змісту шкільної історичної освіти у ЄС.

Гуманізація освіти є необхідним елементом навчання історії в школі, але акцент на демократії визначає її як найбільш прийнятний для гуманізму устрій, що само собою вже є елементом певного нав'язування.

Впровадження принципу багатоперспективності при викладанні історії в школі ставить на порядок денний низку проблем. Р. Страдлінг слушно вказує на найбільш поширену скаргу вчителів щодо організації навчання – брак навчального часу, відведеного на вивчення тієї чи іншої теми, адже розгляд певного питання під різним кутом зору вимагає багатократного збільшення часового проміжку на занятті²⁶. У деякої (менш здібної) частини учнів може сформуватися скептичне або й цинічно негативне ставлення до процесу історичного пізнання та до тих знань, які вони отримують на уроці. Суперечливі версії та аргументовані, але тим не менше протилежні інтерпретації провокують розгубленість школярів та їх панічний висновок на кшталт: «правильної відповіді немає, то тоді навіщо нас мучать?». У багатьох школярів виникають проблеми зі структуруванням та зв'язним узагальненням інформації, почерпнутої з різноманітних джерел, у аргументовану оповідь, виклад власного бачення й тлумачення.

Незважаючи на здавалося б «тотальну» демократичність принципу багатоперспективності, все ж й тут чітко простежується політична мета такого підходу – сприяти зміцненню Європейського Союзу та нівелювати у ньому відцентрові тенденції. Так, декларований принцип «Рекомендацій» забороняє концентрацію уваги на одній події, з тим, щоб виправдати або замовчати іншу подію. Проте, тут же вказано, що слід підтримувати викладання історичних моментів або фактів, європейський масштаб яких є найбільш очевидним, особливо історичних і культурних подій та спрямувань, які формували європейську свідомість. Далі йде мова про те, що слід започаткувати та розвивати викладання про історію побудови самої Європи²⁷. Але, на нашу думку, це положення явно дисонує з попереднім запереченням щодо представлення минулого в пропагандистських цілях.

Мультикультурність теж таїть у собі потенційні негативні наслідки. Даний підхід у навчанні історії орієнтує учнів на позитивне бачення глобального полікультурного світу, проте одночасно може призвести до «розмивання» національної ідентичності. Звичайно, це не стосується «старих» націй, які мають давні традиції національної державності (англійці, французи, німці). У них європейська свідомість не замінює національну, а неначе «накладається» на неї. Проте нації, у яких ще тривають державотворчі процеси, не відбулося утвердження національної самосвідомості та громадянського світогляду (до розряду таких відносимо й українську), потенційно можуть потрапити у «пастку» заміни ідентичностей на шкоду національній. У даному випадку можна порівняти цей процес з радянським прагненням до «інтернаціоналізму», але у демократичній євроінтеграційній формі.

З іншого боку, мультикультурний принцип стимулює вивчення історії окремих національних «недержавних» груп. Збільшується вага на уроках історії матеріалу, який розкриває особливості національного, мовного, культурного розвитку меншин (валлійці, шотландці у Великій Британії; каталонці, галісійці у Іспанії; русини в Україні). Р. Страдлінг з цього приводу стверджує: «Тепер, коли ідея Європи регіонів виникла, вона не скоро зникне. Вона обов'язково матиме вплив на те, як будуть викладати, досліджувати і писати про політичну історію Європи та історію її культури»²⁸. Дані процеси вельми схожі на національне відродження кінця XVIII – початку XX ст. у норвежців, фіннів, ірландців, західних, південних та східних слов'ян, наслідком якого стало утворення незалежних національних держав. Складається парадоксальна ситуація, за якої мультикультурність зумовлює активізацію викладання національного варіанту історії, що може призвести до нових політичних колізій та міжнаціональної ворожнечі на континенті.

Загалом, нові стратегії змісту шкільної історичної освіти у Європейському Союзі, попри всі їх позитиви, засвідчують, що

історія, не детермінована політикою, залишається теоретичним ідеалом, досягти якого на практиці поки-що не вдається.

Примітки:

1. Газін В.П. Новітня історія країн Європи та Америки 1945-2002 роки : навч. посіб. для студ. іст. спец. вищ. навч. закладів / В.П. Газін, С.А. Копилов ; за ред. А.О. Копилова. – К. : Либідь, 2004. – С. 590.
2. Стобарт М. Совет Европы и историческое образование / М. Стобарт // Преподавание истории в школе. – 1995. – № 7. – С. 37.
3. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії. Посібник для вчителів. Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers, by Dr Robert Stradling Ukrainian version. Електронний ресурс. – Режим доступу: www.coe.int/t/dg4/education/.../Source/.../MultiperspectivityUkrainian.pdf – С. 7.
4. Рекомендації Rec (2001) 15 про викладання історії в XXI столітті в Європі. Рада Європи; Комітет Міністрів: Ухвалена Комітетом Міністрів 31 жовтня 2001 р. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.coe.int/T/F/Coop%9ration%20culturelle/Education/L%20enseignement%20de%20l%20histoire/Histoire%20du%2020e/Recommandation/Recommandation%20Ukr.asp>.
5. Кріїнс Х. Європейські обрії історичної освіти. [Електронний ресурс] / Х. Кріїнс, Ван дер Лью Роорд Й. – Режим доступу: <http://www.novadoba.org.ua/ukr/node/69>
6. Рекомендації Rec (2001) 15 про викладання історії в XXI столітті в Європі...
7. Галлагер К. Викладання історії в дусі сприяння демократичним цінностям і терпимості : посібник для вчителів, 2001. Переклад здійснено за виданням: Carmel Gallagher. History Teaching and the Promotion of Democratic Values and Tolerance: A Handbook for Teachers. – Strasbourg: Council of Europe, 1996. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.coe.int/t/dg4/education/.../Source/.../Handbook_uk.pdf. – С. 7.
8. Рекомендації Rec (2001) 15 про викладання історії в XXI столітті в Європі...
9. Фрейман Г. Аксиологічні засади предметної компетентності як основа реалізації змісту історичної освіти (на прикладі навчання історії в старших класах / Г. Фрейман) // Історія в школі. – 2007. – № 11-12. – С. 30.
10. Галлагер К. Викладання історії в дусі сприяння демократичним цінностям і терпимості... – С. 13.
11. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії : посібник для вчителів... – С. 9.
12. Нестеренко Л. Уроки політичної історії Середньовіччя / Л. Нестеренко // Історія в школах України. – 2005. – №2. – С. 47.
13. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії. Посібник для вчителів... – С. 13; Мисан В. Багатоперспективність як чинник трансформації змісту шкільної історичної освіти в Україні / В. Мисан // 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, 2013. – Вип. 4. – С. 31-32.

14. Фідря О. Чи можливо зрозуміти історію? / О. Фідря // Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С. 2.
15. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії : посібник для вчителів... – С. 14.
16. Сучасні підходи до історичної освіти. Методичний додаток до навчального посібника «Історія епохи очима людини. Україна та Європа в 1900-1939 р.» . – Львів : НВФ «Українські технології», 2004. – С. 12.
17. Єгоров Г. Стратегія реформування загальної середньої освіти в країнах Європейського союзу / Г. Єгоров // Історія в школі. – 2008. – № 4. – С. 5.
18. Галлагер К. Викладання історії в дусі сприяння демократичним цінностям і терпимості... – С. 8.
19. Еко У. Міграція, толерантність та нетерпиме (зі збірки есеїв «П'ять моральних уривків»). Електронний ресурс / У. Еко. – Режим доступу: <http://znak25.livejournal.com/25633.html>
20. Рекомендації Рес (2001) 15 про викладання історії в XXI столітті в Європі...
21. Фішер К. Чи можна писати про історію без героїчного пафосу? Нотатки, навіяні перевіркою кращих учнівських конкурсних робіт з історії України. Електронний ресурс / К. Фішер. – Режим доступу: www.novadoba.org.ua/history/data/development/fisher.html.
22. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії. Посібник для вчителів... – С. 10.
23. Там само.
24. Дел Морал К. Як упоратися із суперечливими та вразливими питаннями з методики викладання національної і всесвітньої історії у середній та старшій профільній школі. Приклад Іспанії. Електронний ресурс / К. Дел Морал. – Режим доступу: www.novadoba.org.ua/history/data/development/moral.html.
25. Стобарт М. Совет Европы и историческое образование... – С. 39.
26. Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії : посібник для вчителів... – С. 20.
27. Рекомендації Рес (2001) 15 про викладання історії в XXI столітті в Європі...
28. Страдлінг Р. Проблеми викладання історії у XXI столітті. Електронний ресурс / Р. Страдлінг. – Режим доступу: www.novadoba.org.ua/history/data/development/stradling.html.

В статтє рассматриваются основные подходы относительно формирования содержания школьного исторического образования в Европейском Союзе, определяются их позитивные черты и проблемные моменты.

Ключевые слова: *Европейский Союз, школьное историческое образование, гуманизация, многоперспективность, мультикультурность.*

Отримано: 24.10.2013

Людмила Воронюк

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗВИВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІСТОРІЇ: З ДОСВІДУ РОБОТИ

У статті розглядається практика використання методу проєктів при вивченні історико-краєзнавчого матеріалу в школі.

Ключові слова: *розвивальне навчання, метод проєктів, краєзнавство, діяльність учня, діяльність вчителя.*

Стратегія сучасного навчання визначає концепцію діяльнісного підходу, що базується на ідеї розвивального навчання. Вона включає два основні компоненти: інформаційний, засвоєння якого дає школяреві змогу орієнтуватися в інформації, і діяльнісний, у процесі якого відбувається постійна, активна взаємодія учня з предметом, що вивчається. Це потребує створення діяльнісного навчального середовища, яке дасть можливість кожному учневі розвивати потребу в самонавчанні і саморозвитку, вміння самовизначатися в навчальній діяльності з усвідомленням особистої відповідальності в ній, розвиватиме потребу в колективній роботі, спрямованій на одержання спільного результату тощо. Вчитель у процесі такої діяльності виступає в ролі фасилітатора. Фасилітатор той, хто спонукає до навчання, сприяє навчанню. Метод навчання за таким алгоритмом приводить до ділової, конструктивної, міцної співпраці «Вчитель – Учень».

Реалізація цієї моделі навчання історії, краєзнавства можлива не тільки на уроках, але й у позаурочний час.

Основні положення даного методологічного підходу базуються на структурі моделей та їх принципового наповнення, які розроблені з власного досвіду, тому можуть мати різні трактування та практичні рекомендації.

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні виняткового значення набуває система використання інформаційних комунікативних технологій (ІКТ). Велике практичне значення і методичну підтримку в цьому напрямку надає основний курс Intel «Навчання для майбутнього». Він спрямований на розвиток творчості вчителя та учнів. Віддані вчителі плекають інноваційний потенціал у молодих людей і готують їх до світу, в якому знання та використання сучасних технологій приводить до успіхів. Даний навчально-методичний проєкт допоможе використовувати ІКТ для того, щоб розвивати уяву учнів та зацікавленість їх у навчанні в процесі створення навчальних проєктів.

Він передбачає організацію навчання учнів, при якій вони індивідуально чи в малих групах виконують проектне завдання – учнівський проект. Навчальний проект – це один з сучасних методів навчання, одночасно навчальний проект – це форма організації навчального процесу, яка може стати альтернативою класно-урочному навчанню.

Метод проектів припускає розв'язування деякої проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого, інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих галузей. Результати виконаних проектів повинні бути, що називається, «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв'язання, якщо практична, конкретний результат, готовий до впровадження.

Основні вимоги до навчального проекту:

- робота над проектом завжди спрямована на вирішення конкретної, причому соціально-значимої проблеми – дослідницької, інформаційної, практичної.
- планування дії з вирішення проблеми завжди починається із проектування самого проекту, зокрема – з визначення виду продукту й форми презентації (представлення результату). Найбільш важливою частиною плану є поетапна розробка проекту, у якій наводиться перелік конкретних дій із вказівкою результатів, строків і відповідальних. Однак деякі проекти (творчі, рольові) не можуть бути відразу чітко сплановані від початку до кінця.
- результатом роботи над проектом, його виходом, є продукт, що створюється учасниками проектної групи в ході рішення поставленої проблеми.

Слід пам'ятати, що проект – це «п'ять П»:

- проблема;
- проектування (планування);
- пошук інформації;
- продукт;
- презентація (представлення результату).

Шосте «П» проекту – це його портфоліо, тобто папка, у якій зібрані всі робочі матеріали, у тому числі чернетки, щоденні плани, звіти тощо.

При навчанні за методом проектів:

- 1) учні самі формулюють проблему, або вчитель ставить перед ними проблему (чи надається проектне завдання);
- 2) учні самостійно створюють план вирішення проблеми чи виконання проектного завдання;
- 3) учні вирішують, де і як шукати інформацію (як досліджувати проблему);

- 4) учні висувують гіпотезу, планують можливі шляхи і способи її перевірки (проведення дослідження);
- 5) учні виконують проектне завдання (дослідження), документують його, опрацьовують результати (роблять висновки з дослідження);
- 6) учні планують продукт проекту, тобто обирають форму представлення результатів дослідження, проектують цей продукт, призначений для конкретної цільової аудиторії, на вирішення проблеми якої спрямовано проект;
- 7) і, нарешті, учні презентують свій продукт цільовій аудиторії.

У камеральний (заключний) період здійснюють обробку і систематизацію даних, їх класифікацію, оформляють висновки і звіти. Учні стають авторами власних проектів по дослідженні історії краю.

Мега нашого проекту: створення механізму налагодженої синхронної взаємодії вчителя суспільних дисциплін з учнями для того, щоб надати навчальним завданням практичну спрямованість і можливість розвинути в учнів навички мислення вищих рівнів та підвищити рівень мотивації учнів до навчання.

Його завдання.

1. Визначити умови та можливості співпраці.
2. Розробити програму діяльності за даною технологією.
3. Розробити необхідне для вивчення історії рідного краю навчально-методичне забезпечення.
4. Створити моніторингову систему оцінювання результативності співпраці.
5. Узагальнити результати проекту щодо ефективності технології співпраці та доцільності її впровадження.

Основний та другорядні (дотичні) навчальні предмети. Історія України. Краєзнавство. Українська література. Інформатика.

Навчальна тема (як записано в програмі). Місто Кам'янець-Подільський у XX – поч. XXI ст.

Характеристика проекту.

За кінцевим результатом: практико-орієнтований.

За змістом: міжпредметний.

За кількістю учасників: колективний (груповий).

За тривалістю: довготривалий.

За ступенем самостійності: навчально-дослідницький.

За характером контактів: зовнішній.

База реалізації проекту: СЗОШ №5.

Учасники проекту:

1. Учитель історії Воронюк Людмила Алімівна.
2. Учні 7 класів та члени шкільного історичного гуртка «Єврика» (16 чол.)

Співучасники проекту: батьки, методист МНМЦ управління освіти і науки.

Термін реалізації проекту:

Початок: вересень 2011 р.

Закінчення: травень 2012 р.

Прогнозований результат

1. Закріплення матеріалу шкільної програми з історії України і спецкурсу «Мое місто – Кам'янець-Подільський».
2. Поглиблення знань і одержання нових із історичного краєзнавства.
3. Посилення мотивації до навчально-пізнавальної діяльності з історії через інноваційні педагогічні технології.
4. Дослідження об'єктів історії, архітектури, Національно-природних парків.
5. Здійснення експедицій, походів, екскурсій.
6. Оформлення спостережень, звітів, альбомів. Їх систематизація і класифікація.
7. Розробка пакету електронного навчально-методичного забезпечення спецкурсу «Мое місто – Кам'янець-Подільський».
8. Розвинути мислення вищих рівнів та навички 21 століття.

Ресурси.

Людські: наявність вчителя та методистів міського методичного кабінету, консультанта з СЮТур, спеціалістів з комп'ютерної обробки даних, батьків.

Матеріально-технологічні: наявність історико-краєзнавчих джерел, відповідних авторських матеріалів вчителів, файлів, паперу, фотоапаратів, відеокамер, дисків, папок, копіювального апарату, комп'ютера.

Інформаційні: доступ до Інтернету: можливість зв'язку з методкабінетом, СЮТур, обласним Центром туризму і краєзнавства, Центром дослідження історії Поділля.

Потреби: дозволу на користування бібліотекою Національного університету, можливості брати участь в обласних і міських конференціях, семінарах, виїзду в інші школи для обміну досвідом і налагодження партнерських стосунків по обміну делегаціями, налагодження контактів з екскурсоводами, замовлення місць відпочинку під час експедиції чи екскурсій, матеріальних витрат на поїздки, створення і розмноження матеріалів, комп'ютерного забезпечення діагностики результатів навчання та розвитку особистості, оформлення фото- і відеозйомок, фільмів.

Науково-методичний консультант: завідувач науково-методичним центром міського управління освіти і науки **Слободян В.М.**, методист науково-методичного центру міського управління освіти і науки Морозюк С.М.

Структура й циклограма навчального проекту. Усякий проект, незалежно від типу, має практично однакову структуру. Це дозволяє скласти єдину циклограму проведення будь-якого проекту – довгострокового або короткостроковою, груповою або індивідуального – поза залежністю від його тематики.

- етапи діяльності учнів;
- постановка проблеми;
- висунення гіпотез – шляхів рішення. Розподіл на групи;
- планування діяльності. Вибір форми результуючого продукту;
- збір інформації;
- структурування інформації;
- підготовка продукту;
- вибір форми презентації;
- підготовка презентації;
- презентація;
- самооцінка й самоаналіз.

Діяльність учнів. На початку проекту вчитель показує презентацію проводить опитування з метою визначення навчальних потреб учнів. З'ясування навчальних потреб учнів буде здійснюватись на основі тестування, використання таблиць ЗХД, презентації вчителя. Учням пропонується заповнити таблицю «ЗХД». На першому етапі, переглядаючи презентацію вчителя учні ознайомлюються з темою, обговорюють питання, у ході мозкового штурму складають асоціативний куш з теми або схеми, консультуються із учителем. Вчитель знайомить учнів з перевагами проектного методу навчання, повідомляє батьків про створення учнівських проектів, просить їхньої допомоги дітям, ознайомлює учнів з офіційними документами на авторське право. Вчитель демонструє презентацію про авторське право, намагається забезпечити відповідальне та відповідне використання Інтернет ресурсів. Учні у своїх дослідженнях спираються на законодавство про авторське право. Розглядає з школярами ситуації несанкціонованого використання матеріалів та наслідки. Вчитель ділить дітей на групи за допомогою жеребкування. У малих групах учні проводять розподіл ролей: об'єднуються у групи по 4-6 осіб, розподіляють ролі. На другому етапі проекту групи отримують конкретне завдання, обговорюють його, працюють з рекомендованою вчителем літературою та матеріалами Інтернет, відбирають необхідний матеріал, проводять заплановані дослідження, узагальнюють їх, обговорюють власні думки та результати.

Завдання для роботи груп: 1. **Архіваріуси.** Дослідити (за писемними історичними джерелами), походження назви Кам'янець, та зробити аналіз, завдяки яким гіпотезам існують суперечності відносно віку та назви міста. 2. **Літератори.** Написати вірші, легенди, есе про славу і велич міста. 3. **Археологи.** Відвідати

історико-архітектурні пам'ятки міста, музеї, створити інтерактивну презентацію та представити її на шкільній історико-краєзнавчій конференції. 4. **Соціологи.** Співставити історичне минуле міста та сьогодення. Спробувати надати можливі пропозиції щодо культурних та туристичних перспектив міста.

Учитель знайомить учнів із правилами створення списку використаних джерел для учнів різних вікових категорій. Він вчить учнів критично оцінювати веб-ресурси. Вчитель дає завдання створити учнівський блог. Учні працюють над блогом та наповнюють його інформацією про своє дослідження. Учасники проекту отримують групові завдання для третього етапу проекту, обмірковують їх, обирають відповідальних за написання кожної статті. Учні працюють у бібліотеках, використовують Інтернет, підбирають необхідний матеріал, узгадальнюють його. Планують розміщення матеріалу на сторінці публікацій, підбирають ілюстрації, створюють учнівські публікації, презентації, (по можливості) фільми, відео ролики. На кожному етапі проекту здійснюється оцінювання діяльності за допомогою чітко визначених форм оцінювання вчителем, учнями та самооцінювання за сформованими шаблонами. Оцінювання учнівських комп'ютерних робіт та їх діяльність в ході виконання проекту виконується у вигляді покрокової перевірки виконання завдань, відслідковування рівня досягнень учнів. Проводиться рефлексія. Основна увага при оцінюванні учнів в першу чергу звертається на корисність інформації. Диференціацію використовуємо враховуючи ролі та можливості кожного учасника в самій групі: більш старанні учні створюють творчі звіти, ведуть блог, менш обізнані в даній темі проводять анкетування, створюють блок-схеми, заповнюють таблиці. Вчитель визначає типи сприйняття учнів, яка півкуля домінує та стилі множинного інтелекту. Для цієї роботи можна виконати різні види тестів. За отриманими результатами вчитель формує групи учнів. Бажано, щоб до однієї групи попали учні з різними типами сприйняття та різними стилями множинного інтелекту. Вчитель як фасилітатор в навчанні учнів за методом проектів здійснює ненав'язливу допомогу учням. Ні в якому разі не вирішує за дітей, допомагає у вирішенні складних питань, толерантно ставиться до різних думок, поважає думку учнів. Наприкінці виконання роботи учні систематизують набуті знання за даною темою. Закінчення роботи та підведення підсумків відбувається як захист проекту у вигляді демонстрації готового продукту на шкільній учнівській історико-краєзнавчій конференції; на сайті www.KAMPODNAME. Проводиться нагородження кращих учасників. Вчитель розробляє методичний матеріал по запровадженню інформаційних технологій в навчальному процесі. Приклад, власне, персонального портфоліо можна знайти на сайті <http://wiki.iteach.com.ua/>

Висновки. Модернізація українського суспільства в XXI столітті торкнулася і сучасної школи. Все частіше педагоги звертаються до проблем світових освітніх компетентностей і розробляють методики їх втілення в шкільну практику. Даний навчально-методичний проект теж базується на структурі моделей, які розроблені з власного досвіду і спирається на перевіренні п'ятирічною діяльністю форми і методи роботи.

Насамперед, слід зауважити, що основні положення даного методологічного підходу сприяють формуванню особистості учнів засобами ІКТ. Під час проектної діяльності учні закріплюють матеріал шкільної програми з історії, курсу за вибором «Моє місто Кам'янець-Подільський», поглиблюють знання і одержують нові, формують практичні навички роботи в Інтернеті.

Співучасниками даного проекту є: вчителі історії, учні, батьки, викладачі КПНУ, методист Міського управління освіти, працівники СЮТ, бібліотекарі, вчителі інформатики, чи системний адміністратор.

Система співпраці включає сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих форм, методів і видів діяльності. Це: теоретичні і практичні заняття з активного краєзнавчого дослідження, наукові конференції, а також організація екскурсій, походів, експедицій, створення публікацій, блогів, презентацій, фільмів і т.д.

Така робота тісно пов'язана також з класними заняттями. Уроки спецкурсу часто проводяться з участю керівника туристсько-краєзнавчого гуртка СЮТ, працівників Державного заповідника «Кам'янець». Під час таких уроків в класі формується актив, який цікавиться історією краю, його витонченою архітектурою, туристичною привабливістю і стає ядром колективу учнів, охоплених позакласною роботою з історії.

У створенні даної педагогічної системи існує взаємодія між цілями, змістом, формами і методами навчально-виховного процесу.

Своєрідність й індивідуально-творчий підхід до такої позакласної роботи не виключає й **потреб**: дозволу на користування архівами, бібліотекою Національного університету, можливості брати участь в обласних і міських конференціях, семінарах, виїзду в інші школи для обміну досвідом і налагодження партнерських стосунків по обміну делегаціями, налагодження контактів з екскурсводами різних регіонів країни, замовлення місць відпочинку під час експедиції чи екскурсій, матеріальних витрат на поїздки, створення і розмноження матеріалів, комп'ютерного забезпечення діагностики результатів навчання та розвитку особистості, оформлення фото і відеозйомок.

У зв'язку з цим, усі постійно діючі і періодичні форми роботи, що проводяться в рамках системи, повинні здійснюватися відповідно до плану роботи. Багатоманітність її змісту вимагає і різноманітності її форм. З власної практики визначилися 3 форми співпраці: індивідуальна, групова і колективна.

Всі учні, згідно плану, беруть активну участь в усіх формах. Для них індивідуальними можуть бути такі завдання: підготувати повідомлення, або відтворити найцікавіше із ЗМІ, дати оцінку статті, виконати власний, або взяти участь в груповому проекті по написанні доповіді, літопису, статті до газет чи журналу, створити електронну презентацію, WEB-сайт, електронне забезпечення для уроку чи занять в гуртку. Така робота вже має позитивний результат: створено електронний путівник «Оборонні споруди Кам'янця-Подільського», розроблено методичні рекомендації «Школа безпеки», рекомендації по створенню та використанню електронних посібників на уроках історії, отримано призове місце на обласному конкурсі на кращий методичний матеріал туристсько-краєзнавчої тематики, щорічно проводяться шкільні історико-краєзнавчі конференції, зібрано копії архівних документів, рукописні тексти, фотоматеріали, започатковано акцію «Схід-Захід – РАЗОМ!» в рамках обміну учнівсько-вчительським делегаціями між школами України і Польщі: СЗОШ №5 м. Кам'янця-Подільського ім. М.П. Бажана і ЗОШ №11 м. Умані, участь в міських та інших семінарах.

1. Підсумки учнівської роботи підводяться на шкільних історико – краєзнавчих конференціях. Оцінюють роботу юних краєзнавців не тільки вчителі, а й працівники СЮТ і викладачі історичного факультету КПНУ імені Івана Огієнка, а також відвідувачі сайту www.KAMPODNAME.

Найцікавішою ознакою живого і творчого характеру таких конференцій є захоплююча форма подачі звіту про роботу:

За допомогою усних презентацій з спеціальною наочністю (виготовлення альбомів, посібників, публікацій, написаних робіт, книг, демонстрації Інтернет-блогів чи портфоліо).

Проведення віртуальних екскурсій з використанням ТЗ навчання.

Запропонований проект технології організації співпраці вчителя і учнів далеко не досконалий і потребує змін, доповнень і практичних рекомендацій.

Ідея розвитку ІКТ в усіх його проявах в стінах ЗОШ № 5 матиме успішне продовження тому, що воно стало не тільки наукою, а й потребою життя.

Примітки:

1. Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі / К. Баханов. – Запоріжжя, 2000.
2. Зазуліна Л.В. Педагогічні проекти. Науково-методичний посібник / Л.В. Зазуліна. – Хмельницький ; Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2002.
3. Лернер П. Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів (на прикладі освоєння ПГ «Технологія») / П. Лернер // Завуч. – 2003. – №7. – С. 6-10.
4. Логвін В. Метод проектів у контексті сучасної освіти / В. Логвін // Завуч. – 2002. – С. 4.

5. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії / О.П. Мокрогуз. – Харків : Основа, 2005.
6. Осмоловський А. Від навчального проекту до соціальної самореалізації особистості / А. Осмоловський // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С. 34-37.
7. Перспективні освітні технології : науково-методичний посібник / за ред. Г.С. Сазоненко. – К. : Гошак, 2000. – 560 с.
8. Режим доступу: www.iteach.com.ua
9. Режим доступу: <http://wiki.iteach.com.ua/>
10. Режим доступу: <http://educate.intel.com/ua/assessingprojects> – Оцінювання проектів
11. Режим доступу: <http://educate.intel.com/ua/projectdesign> – Створення ефективних проектів
12. Режим доступу: [www.KAMPOD NAME](http://www.KAMPOD.NAME)

ДОДАТКИ

Приклад планування проекту за структурою

Шаблон Плану вивчення теми.

Автор	
<i>Модуль 1. Заповніть всі відомості про себе та навчальний заклад, в якому ви працюєте</i>	
Ім'я, по-батькові та прізвище	Воронюк Людмила Алімівна
Назва навчального закладу	Спеціалізована з поглибленим вивченням інформатики ЗОШ №5
Місто, село, район, область	м. Кам'янець-Подільський
Опис навчальної теми	
<i>Модуль 1-2: Обдумайте навчальну тему та можливий сценарій вивчення теми. Переглядайте та змінійте цей розділ впродовж всього тренінгу.</i>	
Назва	
Славаю місто своє!	
Стислий опис	
<i>Модуль 2: Напишіть перший варіант стислого опису.</i>	
<i>Модуль 9: Запишіть остаточний варіант стислого опису.</i>	
Навчальний проект « Славаю місто своє!» з спецкурсу «Мое місто Кам'янець-Подільський» для 7-класів охоплює навчальну тему «Місто у ХХ – поч. ХХІ ст.» передбачає проведення дослідницької діяльності учнів; вивчення ними історичних джерел, опанування додаткової літератури, відвідування музеїв, написання творчих робіт у вигляді легенд, казок, віршів, творів – есе; використання інтернет – ресурсів (створення блогів, інтерактивних презентацій, зйомка авторських фільмів), підготовка та проведення підсумкової учнівської інтерактивної конференції.	
<i>Робота присвячена розвитку інтелектуально-евристичного та комунікативного компонентів творчих здібностей учнів 7 класів в процесі навчання історії, краєзнавства та інформатики.</i>	
Предмет, навчальна тема	
<i>Спецкурс «Мое місто Кам'янець-Подільський» 7 клас.</i>	
Тема 1. Подорож у минуле.	
Тема 2. Відомості про минуле міста.	
Тема 3-4. Сиве минуле міста.	
Тема 34. Сучасний Кам'янець-Подільський	

Клас (вікова категорія)	
Модуль 1-2: Запишіть клас та вік учнів	
7 кл. 11-12 років	
Приблизний час вивчення теми	
Модуль 2: Запишіть орієнтовний час вивчення теми	
Модуль 9: Подумайте та запишіть, скільки часу потрібно для вивчення цієї теми з використанням методу проєктів	
Наприклад: Квітень-травень	
Освітні засади	
Державні освітні стандарти	
Модуль 3: Скопіюйте перший варіант вимог Державних освітніх стандартів, яким відповідає ваша навчальна тема. Якщо тема стосується декількох навчальних предметів, випишіть основні вимоги з різних освітніх напрямів.	
Зацікавити учнів минулим рідного міста, культурною спадщиною, що створювалася впродовж багатьох століть його мешканцями, а також підготувати їх до того, щоб стати свідомими та відповідальними громадянами України, рідного міста.	
Навчальні програми	
Модуль 3: Скопіюйте перший варіант вимог навчальних програм, яким відповідає ваша навчальна тема. Якщо тема стосується декількох навчальних предметів, випишіть основні вимоги з різних навчальних предметів.	
*Оволодіння основами знань з історії міста, його культурними надбаннями, знання видатних особистостей, що жили і працювали в певні періоди міста;	
*Розвиток конструктивно-критичного мислення учнів, комунікативних умінь і навичок, ініціативи самостійності;	
*Застосування набутих учнями знань і умінь у практиці, збору матеріалу з історії міста, поповнення музею експозиції міста.	
Навчальні цілі та очікувані результати навчання учнів	
Модуль 3: Запишіть перший варіант навчальних цілей.	
Доповнюйте, змінійте навчальні цілі в кожному наступному модулі.	
Сформувати в учнів цілісне уявлення про період виникнення міста Кам'янець-Подільського, його історично-культурне значення. Формувати компетентність школярів щодо з'ясування суперечливих питань про періодизацію, реставрацію і використання деяких історико – архітектурних об'єктів. Розвивати образні та логічні компетенції учнів. Виховувати інтерес до вивчення минулого і сучасного власної родини, міста, краю. На початку проєкту для визначення навчальних потреб учнів заповнюється таблиця ЗХД.	
Учитель знайомить учнів з вхідною презентацією та буклетом.	
Протягом роботи над проєктом учні працюють над проблемними завданнями в групах.	
Наприкінці проєкту вчитель оцінює результати у спеціальній таблиці.	
Основні запитання	
Модуль 3. Запишіть перший варіант Ключового, Тематичних та Змістових запитань. Переглядайте та вдосконалюйте їх за необхідності в наступних модулях.	
Ключове запитання	За що я славлю місто своє?
Тематичні запитання	Як Кам'янець-Подільський випереджає час в якому живе?
Змістові запитання	Чи має Кам'янець-Подільський дату заснування? Кам'янець чи місто скарбів? Навіщо міст на острові? Про що в місті мріють ангели?

<p>План оцінювання</p> <p>Модуль 3: Запишіть перший варіант Плану оцінювання та запишіть остаточний варіант методів та інструментів оцінювання навчальних потреб учнів в розділі На початку проекту.</p> <p>Модуль 8: Запишіть перший варіант Стислового опису оцінювання та опишіть використання Форми оцінювання для учнівської підсумкової роботи.</p> <p>Модуль 9: Створіть інструмент для оцінювання самоспрямування учнів у навчанні та створіть остаточний варіант Графіку оцінювання та Стислового опису оцінювання.</p>				
<p>Графік оцінювання</p>				
<p>На початку проекту</p>		<p>Впродовж роботи над проектом</p>		<p>Наприкінці роботи над проектом</p>
<p>Впишіть методи оцінювання, які допомагають визначити попередні знання, уміння, навички та ставлення учнів, їх ставлення та можливі неpravильні уявлення щодо теми</p>	<p>Впишіть інструменти оцінювання, які допомагають визначити попередні знання та навички учнів, їх уміння, ставлення та можливі неpravильні уявлення щодо теми</p>	<p>Впишіть методи оцінювання, які допомагають визначити навчальні потреби учнів, а також відслідковувати їх прогрес у навчанні, перевірити розуміння, а також заохотити до пізнання особливостей власного мислення, самокерування у навчанні та співпраці</p>	<p>Впишіть інструменти оцінювання, які допомагають визначити рівень розуміння вивченого, навички учнів, які вони отримали в результаті роботи над проектом, а також заохотити учнів до подальшого пізнання своїх особливостей мислення, визначити подальші навчальні потреби учнів та спонукати їх до подальшого навчання</p>	<p>Впишіть інструменти оцінювання, які допомагають визначити рівень розуміння вивченого, навички учнів, які вони отримали в результаті роботи над проектом, а також заохотити учнів до подальшого пізнання своїх особливостей мислення, визначити подальші навчальні потреби учнів та спонукати їх до подальшого навчання</p>
<p>Стислий опис оцінювання</p>				
<p>Методичні засади</p>				
<p>Попередні знання та навички</p>				
<p>Які знання повинні вже мати учні, якими комп'ютерними та іншими навичками учні мають володіти перед тим, як вони почнуть працювати у проектах</p>				
<p>Діяльність учнів та вчителя</p>				
<p>Модуль 3: Записати, які дослідження виконують учні при вивченні теми.</p> <p>Модуль 4: Записати, як здійснюється з'ясування навчальних потреб учнів, що базується на вивченні їх попередніх знань, вмінь і навичок. Як вступна презентація допоможе з'ясувати навчальні потреби учнів.</p> <p>Модуль 5 і 6: Записати, як учні використовуватимуть Інтернет при вивченні теми, виконанні проектів.</p> <p>Модуль 7: Після створення вчителем прикладу учнівської роботи записати про те, як учні його використовуватимуть в якості прикладу для створення власних робіт.</p>				

<p>Модуль 8: Записати, як відбуватиметься оцінювання учнівських комп'ютерних робіт, їх діяльності в ході виконання проектів.</p> <p>Модуль 9: Описати, як здійснюватиметься диференціація навчання в ході вивчення теми, формуватиметься і оцінюватиметься самостійність учнів у навчанні та відслідковується їх прогрес у навчанні.</p> <p>Модуль 10: Описати, як здійснюватиметься фасилітація навчального процесу, які будуть учням надані інструкції та вказівки для допомоги їх навчанню.</p>																
<p>Діяльність учнів та вчителя</p> <p>Модуль 3: Записати, які дослідження виконують учні при вивченні теми.</p> <p>Модуль 4: Записати, як здійснюється з'ясування навчальних потреб учнів, що базується на вивченні їх попередніх знань, вмінь і навичок. Як вступна презентація допоможе з'ясувати навчальні потреби учнів.</p> <p>Модуль 5 і 6: Записати, як учні використовуватимуть Інтернет при вивченні теми, виконанні проектів.</p> <p>Модуль 7: Після створення вчителем прикладу учнівської роботи записати про те, як учні його використовуватимуть в якості прикладу для створення власних робіт.</p> <p>Модуль 8: Записати, як відбуватиметься оцінювання учнівських комп'ютерних робіт, їх діяльності в ході виконання проектів.</p> <p>Модуль 9: Описати, як здійснюватиметься диференціація навчання в ході вивчення теми, формуватиметься і оцінюватиметься самостійність учнів у навчанні та відслідковується їх прогрес у навчанні.</p> <p>Модуль 10: Описати, як здійснюватиметься фасилітація навчального процесу, які будуть учням надані інструкції та вказівки для допомоги їх навчанню.</p>																
Учні, що мають проблеми у навчанні	<p>Опишіть кроки, які ви зробите на підтримку навчальної діяльності таких учнів. Наприклад, додатковий час для виконання окремих завдань, змінені та уточнені цілі навчання, модифіковані завдання, об'єднання в групи за особливими критеріями, календарі із термінами на виконання завдань, адаптовані до їх потреб, спеціальні методи чи технології, а також підтримка спеціалістів (психологів, лікарів тощо) або учнів-консультантів. Надайте перелік спеціальних ресурсів, які ви будете використовувати. Також опишіть модифікацію способів, за допомогою яких учні демонструють свої знання (наприклад, усне опитування замість письмової роботи тощо).</p>															
Обдаровані учні	<p>Опишіть завдання для додаткових завдань для таких учнів над проектами, включаючи самостійні дослідження, незалежне самостійне вивчення, різноманітні варіанти, за допомогою яких учні можуть продемонструвати засвоєні знання, наприклад, складніші завдання, що потребують поглибленого вивчення, продовження дослідження споріднених тем на вибір учня, а також довготривалі завдання чи проекти, завдання на синтез, аналіз. Надайте перелік спеціальних ресурсів, які ви будете використовувати.</p>															
<p>Матеріали та ресурси</p>																
<p>Технічне забезпечення (відмітьте необхідне)</p> <table border="0"> <tr> <td>Фотоапарат</td> <td>Лазерний диск</td> <td>Відеомагнітофон</td> </tr> <tr> <td>Комп'ютер (ш)</td> <td>Принтер</td> <td>Відеокамера</td> </tr> <tr> <td>Цифровий фотоапарат</td> <td>Мультимедійний проєктор</td> <td>Обладнання для відео конференцій</td> </tr> <tr> <td>DVD – програвач</td> <td>Сканер</td> <td>Інше</td> </tr> <tr> <td>Доступ до Інтернету</td> <td>Телевізор</td> <td></td> </tr> </table>		Фотоапарат	Лазерний диск	Відеомагнітофон	Комп'ютер (ш)	Принтер	Відеокамера	Цифровий фотоапарат	Мультимедійний проєктор	Обладнання для відео конференцій	DVD – програвач	Сканер	Інше	Доступ до Інтернету	Телевізор	
Фотоапарат	Лазерний диск	Відеомагнітофон														
Комп'ютер (ш)	Принтер	Відеокамера														
Цифровий фотоапарат	Мультимедійний проєктор	Обладнання для відео конференцій														
DVD – програвач	Сканер	Інше														
Доступ до Інтернету	Телевізор															
<p>Програмне забезпечення (відмітьте необхідне)</p>																

Програма для роботи з базами даних/ електронними таблицями Програма для створення публікацій Програма для електронної пошти	Енциклопедія на компакт-диску Програма для роботи із зображеннями Програма для створення комп'ютерних презентацій	Програма для роботи з Інтернетом Програма для розробки веб-сторінок Програма для роботи з текстами Інше
Друковані матеріали	Підручники, посібники, художня література, довідники, енциклопедії, інструкції тощо.	
Обладнання та канцтовари	Основні матеріали, предмети, які необхідно замовити або зібрати чи придбати для виконання вашого проекту. Не включайте в цей перелік речі, які є типовими для всіх класних кімнат.	
Інтернет ресурси	Адреси веб-ресурсів, які знадобляться для виконання навчальних проектів та вивчення теми	
Інші ресурси	Запрошені експерти, наставники, учні інших класів, члени громади, батьки; поїздки та екскурсії тощо.	

Етапи реалізації завдань проекту

Етап	Завдання	Діяльність	Термін	Ресурси	Результат	Хто виконує	Примітка
Діагностико-прогностичний	1.Розробити перспективний план та програму координаційної діяльності вчителя історії і учнів	1.Розробити перспективний план на 2011-2012 н.р. та програму діяльності	Вересень 2011р.	Програма з вивчення історії, виховний план класного керівника, розклад уроків учнів	1.Приблизний план та програма координаційної діяльності. 2. Визначення форм і методів співпраці. 3. Перелік вимог до учасників проекту.	Воронок Л.А	
	Постановка проблеми	Висування гіпотез – шляхів розв'язання. Ділення групи Повідомлення батьків	Вересень 2011 р.	План роботи, виховного плану класного керівника	Перспективний план	Воронок Л.А Голова б/к класу	
Підготовчий	Обговорення методу навчальних проектів	Застосування мозкової атаки, обговорення ідеї	Вересень-жовтень	Пакет діагностичних матеріалів	Визначення ступеня готовності, індивідуальних особливостей учнів.	Вч. істор., кл. кер., психолог	
Діяльнісний	Розробка системи завдань, розподіл доручень	Складання розгорнутого плану роботи Створення публікації	Листопад 2011р.	Розклад завдань в школі, графіки роботи міських музеїв.	Режим завдань. Графік відвідування міських музеїв.	Воронок Л.А. Керівник групи	

Методика навчання історії та суспільних дисциплін у загальноосвітній школі

	Ознайомлення з прикладами навчальних проєктів	Розробка технології організації діяльності.	Грудень 2011р.		Отримання необхідної поточної інформації.	Воронюк Л.А.	
	Збирання необхідних краєзнавчих матеріалів, інформації про різні історичні об'єкти, пам'ятки культури. Проведення дослідження	Робота в бібліотеці, пошук потрібної інформації в газетах, журналах і в Інтернеті. Закупка паперу дисків, електронних програм з історії. Обмін інформацією.	Січень 2012р.	Папір, диски, ксерокс, кошти.	Частково зібраний матеріал.	Керівник групи, батьки	
	Пошук та ознайомлення з Інтернет-ресурсами Створення блогів	Робота з джерелами інформації. 2. Пошук та систематизація відповідної літератури. 3. Створення каталогу історичних джерел.	Лютий 2012 р.			Воронюк Л.А. Учні	
	Підготовка чистового варіанта	1. Рефлексія. Аналіз власного навчання	Березень 2012 р.			Воронюк Л.А. Учні	
	Робота з підготовленим текстом опонентів і рецензентів, підготовка доповіді	Робота в парах. Обговорення з іншими учасниками обраних тем	Квітень 2012		Створення WEB сторінок, презентації, публікацій, фільмів по історії міста.	Воронюк Л.А. Учні Батьки	
	б. Ознайомлення з використанням математики для проектної діяльності учнів	Використання графічних даних для подання результатів мислення. Створення діаграм результатів діяльності	Травень 2012 р.			Воронюк Л.А. Учні	
	Апробація електронних програм та розробок	Скласти перелік тем, дні звітів по дослідженню. Здійснення апробації ЕПЗ «Оборонні споруди Кам'янка-Подільського». Презентація віртуальної екскурсії Старим містом. Представлення на конкурс учнівських проєктів WEB сторінок.	Травень 2012 р.			Воронюк Л.А.	

	Самооцінка та самоаналіз		Травень 2012 р.		Графік консультацій і відповідальних (консультантів)	Воронок Л.А.	
Підсумковий	9. Провести конференцію «Славляю місто своє».	Запросити викладачів історичного факультету Кам-Под держуніверситету. Скласти проспект-програму конференції. Визначити виступаючих. Провести конкурс на кращу учнівську роботу, представлена теми. Забезпечити зад мультимедійними засобами. Підбати пропризи та підготувати грамоти.	Травень 2012 р.	Грамоти, призи, комп'ютер, телевізор, відеофільм, «Кам'янець-Подільський – місто-фортеця», ЕППЗ, учнівські електронні роботи, фотоматеріали.	Проведення конференції. Підготовлений звіт. Зроблені фото і оформлений куточок учнівських робіт.	Воронок Л.А.	

Експертиза та оцінювання проекту

Зміст	Форма подання	Оцінка якості
«27 років турецької порти в місті Кам'янець-Подільський»	Створення WEB продукту	
«Вірменська община Кам'янця-Подільського»	Створення WEB продукту	
Створення авторського ППЗ «Мое місто – Кам'янець-Подільський» для спецкурсу – «Оборонні споруди Кам'янця-Подільського».	Електронний путівник «Оборонні споруди Кам'янця-Подільського».	
Створення презентацій	«Мое місто Кам'янець-Подільський»...	
Створення блогів		
Створення публікацій		
Написання віршів, творів	Участь в конкурсах «Бажанівська осінь» Публікації в шкільній газеті «Меридіан», міських газетах	
Видання методичних посібників і рекомендацій.	Методичні рекомендації «Школа безпеки». Призове (1) місце на обласному конкурсі на кращий методичний матеріал туристсько-краєзнавчої тематики. Методичні рекомендації по створенню та використанню електронних посібників на уроках історії.	

Звіти про проведену роботу.	Книги, альбоми, фотовиставки, папки, відеозйомки, фільми.	
Проведення шкільних наукових історико-краєзнавчих конференцій.	Програма, матеріали учнівських курсових робіт в друкованому і електронних варіантах.	
Робота з архівними матеріалами.	Зібрано копії архівних документів, рукописні тексти, фотоматеріали.	
Участь членів гуртка у загальношкільних заходах.	Лекції, уроки – пам'яті, тематичні виступи, випуск газет і листівок.	
Висвітлення діяльності вчителя та учнів в засобах масової інформації.	Статті в місцевій пресі.	

САМООЦІНЮВАННЯ ПРИКЛАДУ УЧНІВСЬКОЇ РОБОТИ

Під час перевірки прикладу учнівської роботи, подумайте про такі питання:

1. Чи допомагає використання комп'ютерних технологій учням ефективно продемонструвати те, чому вони навчилися?
2. Чи порушуються у прикладі учнівської роботи Ключові та Тематичні запитання?
3. Чи можливо здійснити таку ж діяльність у вашому реальному класі?

Самооцінювання учнівського прикладу

Використайте запитання цієї таблиці, щоб проаналізувати, як приклад учнівської роботи, створений вами у цьому модулі, відповідає цілям запланованого навчального процесу.

Перевірте ваш приклад учнівської роботи, який ви зробили перебуваючи в ролі учня вашого класу.

Ознака	Запитання	Коментарі
Використання інформаційно-комунікаційних технологій	<p>Чи проект демонструє, що учень достатньо глибоко розуміє важливі моменти теми для того, щоб побудувати змістовні зв'язки? Яким чином ІКТ сприяли розумінню цих зв'язків?</p> <p>Чи ІКТ допомагають учню аналізувати, оцінювати, глибше розуміти теорію та синтезувати дані та відомості?</p> <p>Чи ІКТ, задіяні у підготовці проекту, допомагають учню застосувати навички 21 століття?</p> <p>Чи використання комп'ютерних технологій у проекті допомогло учню бути більш продуктивним та творчим?</p> <p>Які поняття, висновки, умовиводи, важливі для навчальних результатів, учень не зміг би дізнатися чи зробити або майже не міг зробити без використання комп'ютерних технологій?</p>	

Навчання учня	Чи робота, яку має зробити учень за проектом автентична, оригінальна, значима для учнів та чи вона схожа на роботи, які люди виконують у справжньому реальному житті? Які освітні стандарти та навчальні цілі було досягнуто шляхом виконання цієї роботи? Чи приклад учнівської роботи доводить, що учень глибоко обдумав важливі концепції уроку? Які навички 21 століття були задіяні протягом виконання роботи, як залучалося власне мислення учнів та концепції, спільні для різних предметів? Чи учнівська робота змістовно та ґрунтовно торкається Ключового запитання та Тематичних запитань проекту? Як адаптувати завдання з розробки учнями комп'ютерної роботи так, щоб всі учні його успішно виконали?	
---------------	---	--

В статье рассматривается практика использования метода проектов при изучении историко-краеведческого материала в школе.

Ключевые слова: *развивающее обучение, метод проектов, краеведение, деятельность ученика, деятельность учителя.*

Отримано: 22.10.2013

УДК 37.017.4»2012/2013»:374

Леся Гринюк

РОЛЬ КЛУБНОЇ РОБОТИ В ГРОМАДЯНСЬКОМУ СТАНОВЛЕННІ УЧНІВ (ІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ ІСТОРИКО-ПАТРІОТИЧНОГО КЛУБУ «ВІП» У 2012-2013 НАВЧАЛЬНОМУ РОЦІ)

У статті висвітлюється роль клубної роботи в громадянському становленні учнів із досвіду роботи історико-патріотичного клубу «ВІП», який діє на базі Кам'янець-Подільського ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою Хмельницької області.

Ключові слова: *клубна робота, громадянське виховання, громадянськість, громадянська компетентність.*

Актуальність громадянського виховання особистості в сучасному суспільстві зумовлюється потребою державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити всім громадянам рівні стартові можливості для розвитку й застосування їхніх потенційних здібностей.

Основна мета громадянського виховання – формування у людини моральних ідеалів суспільства, почуття любові до Батьківщини, прагнення до миру, потреби в праці на благо суспільства¹.

Громадянськість – усвідомлення прав і обов'язків щодо держави, суспільства, почуття відповідальності за їхнє становище².

Особливу увагу громадянському вихованню дітей приділяв Василь Сухомлинський. Цю проблему він розглядав у роботах «Народження громадянина», «Як виховати справжню людину», «Вітчизна у серці» та ін. Так, у своїй роботі «Народження громадянина» він писав: «Домогтися того, щоб вихованця вже з дитинства хвилювало теперішнє та майбутнє Вітчизни, – одна з найважливіших передумов запобігання моральним зривам у дитячі роки...»³.

Серед дослідників, які вивчають сучасний стан громадянської культури та громадянської компетентності молоді, можна назвати О. Безрукову, Р. Геру, Л. Снігур та ін.⁴

Формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів може забезпечити система громадянської освіти, що має на меті підготовку молоді до активної участі в житті демократичного суспільства і формування її громадянської компетентності⁵.

Однією з форм організації дозвіллевої діяльності учнів є клубна діяльність. Клуб – це соціально-культурний центр духовного розвитку, творчості й відпочинку людей, створений за державною й суспільною ініціативою. Основна мета клубу – виховання й самовиховання на основі ініціативи, самодіяльності й всебічного прояву здібностей кожної особистості. Завдання клубної роботи: організувати дозвілля людей, оперативно знаходити форми й застосовувати засоби культурно-масової роботи відповідно до інтересів і запитів учнівської молоді.

Найважливіші функції клубу:

- стимулювання суспільної активності шляхом організації дозвіллевої діяльності великих мас людей;
- розвиток соціально-культурної творчості;
- широке спілкування в результаті спільної діяльності;
- забезпечення культурного відпочинку й розваг.

Також необхідно виділити принципи діяльності клубу.

- *Принцип науковості.* Цей принцип є одним з провідних. Він вимагає обґрунтування цілей, змісту, форм і методів виховного процесу, використання досягнень, суміжних наук – педагогіки, соціології, теорії культури, психології, соціальної психології, мистецтвознавства, естетики, економіки, теорії управління.
- *Принцип комплексності.* Говорячи про застосування цього принципу, необхідно визначити таке: забезпечення органічної єдності трудового, морального й естетичного виховання, а також єдності масових групових та індивідуальних форм виховної роботи з урахуванням особливостей різних груп населення; цілеспрямоване використання всіх засобів і методів освіти для формування гармонійно розвиненої особистості.

- *Принцип диференційованого підходу до різних груп населення.* Він займає важливе місце в діяльності клубної роботи й накладає відбиток на зміст, організацію, форми й методи роботи. Кількість груп, стосовно яких здійснюється цей підхід, а також їх склад залежить від типу культурно-освітньої установи, її матеріальної бази, конкретних умов роботи.
- *Принцип зв'язку з життям.* Містить у собі такі риси, як конкретність і цілеспрямованість. Це означає, що кожен захід повинен носити конкретний характер і мати чітко виражену мету.
- *Принцип послідовності й систематичності.* Культурно-освітня робота тільки у тому випадку може сприяти формуванню всебічно розвиненої особистості, якщо вона буде будуватися не фрагментарно, не епізодично, а послідовно. Це повинно бути забезпечено організацією занять, перспективними планами, методикою роботи⁶.

Існує ряд особливостей соціально-культурної діяльності клубу в умовах вільного часу, які визначають специфіку формування принципів діяльності клубу. Перш за все – це добровільність участі, яка відображає можливість вільного вибору занять і різноманітності видів діяльності, що пропонуються. Розвиток суспільної ініціативи та самодіяльності учнів – наступна специфічна особливість роботи клубу. У сфері вільного часу громадська ініціатива й самодіяльність вихованців є основою всієї діяльності: художньої, самодіяльної, технічної творчості та ін.⁷

Роль клубної роботи в громадянському становленні учнів можна простежити на прикладі діяльності історико-патріотичного клубу «Військова історія Поділля» (далі «ВІП»), створеного 15 березня 2012 року в Кам'янець-Подільському ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою. Клуб діє на засадах добровільності, рівноправності його членів, самоврядування та гласності. Вся робота клубу здійснюється при широкій ініціативі його членів та під керівництвом ради клубу. Учасником клубу може стати кожен, хто бажає розширити свої знання з військової історії Поділля та небайдужий до героїчного минулого краю. Програма клубу поєднує теоретичні знання з практичними. Метою клубу є патріотичне виховання молоді на основі вивчення історичного минулого рідного краю; розвиток і формування особистості, загальнолюдських цінностей, громадської позиції, соціальної компетентності та професійного самовизначення, що передбачає залучення учнів до активної діяльності з вивчення історії рідного краю та довкілля, географічних, етнографічних, історичних об'єктів і явищ соціального життя, оволодіння практичними вміннями та навичками зі спортивного туризму та краєзнавства, організації змістовного дозвілля, екскурсійної справи і активного відпочинку.

Завдання клубу:

- виховувати любов до Батьківщини та рідного краю;

- виховувати повагу до героїчного минулого Поділля;
- співпрацювати із навчальними закладами на Поділлі та громадськими організаціями, що здійснюють вивчення історичного минулого краю;
- відвідувати історичні пам'ятки пов'язані з військовою історією Поділля з метою детального вивчення військової історії рідного краю, а також залучати учнівську молодь до написання науково-дослідницьких робіт по Малій академії наук (далі – НДР МАН);
- залучати до роботи клубу викладачів кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;
- приймати участь у загальноміських заходах та обласних конкурсах історичного спрямування, присвячених вивченню героїчного минулого рідного краю;
- популяризація знань про військову історію Поділля серед учнівської молоді ліцею та шкіл міста;
- створення історичної карти, сайту, брошури та каталогу інформації про діяльність клубу в напрямку дослідження військової історії Поділля, постійне їх оновлення і доповнення джерельною базою;
- відзначати важливі історичні події та вшановувати історичні традиції;
- залучати молодь до участі в упорядкуванні меморіальних комплексів, пам'ятників, братських могил, інших поховань захисників Поділля.

Девіз клубу:

«Наш приятель – сміливий вітер,
Відвага – це наш заповіт,
Ми роду козацького діти
Землі української цвіт».

Упродовж своєї діяльності історико-патріотичний клуб «ВП» реалізовує основні завдання та спрямовує діяльність учнівської молоді на формування власної громадянської позиції, соціальної компетентності та професійного самовизначення, що свідчить про необхідність існування та діяльності подібних центрів дозвілєвої діяльності в сучасних навчальних закладах.

Робота клубу реалізується через різноманітні колективні творчі справи. Перш за все, це участь у науково-практичних конференціях ВНЗ. Так, 20 вересня 2012 року учасники клубу «ВП» брали участь в науково-практичній конференції на тему: «Воєнні кампанії на Поділлі середини XVII століття (до 360-річчя Батозької битви)», яка відбулася на історичному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, а 18 жовтня 2012 року відвідали науково-практичну конференцію: «Визначальні події воєнної історії України середини та другої половини XVII ст.». Крім

того, керівники клубу намагаються залучати до патріотичного виховання молодого покоління науковців вишів. 3 грудня 2012 року в стінах ліцею відбулася зустріч учнів 9-х класів з доктором історичних наук, професором кафедри всесвітньої історії, академіком УАІН Степанковим В.С., який розповів вихованцям ліцею про формування української нації.

Слід відзначити, що з метою відродження та продовження історичних традицій героїчного минулого рідного краю клубом проводилося ряд позакласних заходів, а саме: «Вечір пам'яті героїв Крут...» (29 січня 2013 р.) та «Життєвий шлях Віктора Харченка» (20 лютого 2013 р.).

Ще одним напрямком діяльності «ВП» є проведення екскурсій. Досить цікавою стала лекція-екскурсія на тему: «Оборонна архітектура північної частини каньйону річки Смотрич», що проходила 10 квітня 2012 року. Крім того, подібні екскурсії на різну історичну тематику періодично проводяться для учасників клубу «ВП» з метою детального вивчення військової історії рідного краю. Особлива увага звертається на пам'ятки, які, на жаль, є практично забутими і знаходяться в руїнах.

Важливим є те, що учасники історико-патріотичного клубу «ВП» займаються науково-дослідницькою діяльністю. Наприклад, учень 11-го класу Скобеев Олександр здійснював дослідження на тему: «Висвітлення діяльності УПСР на сторінках місцевої преси (газет «Україна» та «Трудова громада») у «Кам'янецьку добу» Директорії УНР (червень-листопад 1919 р.)». Дана робота отримала визнання не лише на місцевому та обласному рівнях (третє місце на I етапі Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт членів Малої академії наук України та друге місце на II етапі даного конкурсу в секції «Історичне краєзнавство»), а й зайняла третє місце на I Всеукраїнському історичному конкурсі «Непізнана історія мого краю», який проводився Українським католицьким університетом (м. Львів) у квітні 2013 року.

Отже, в ході діяльності історико-патріотичного клубу «ВП» учні набувають навичок високоякісної, моральної та психологічної підготовки, а також усвідомлення своєї відповідальності за права і обов'язки громадянина держави. В основі клубної роботи є перш за все громадянське становлення ліцеїстів, що є однією з умов становлення людей, що спроможні відновити суспільство і зберегти дух нації та розвинути ідею державності.

Примітки:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 75.
2. Там само.
3. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С. 25.
4. Безрукова О.А. Громадянсько-політична соціалізація юнацтва регіону (на прикладі м. Запоріжжя) : автореф. дис. ... канд. соціол.

- наук / О.А. Безрукова. – К., 2006. – 212 с.; Гера Р.Д. Формирование гражданско-правовых компетенций школьников в современных общественно-политических и социальных условиях / Р.Д. Гера // Образование в современной школе. – 2005. – № 4. – С. 25-31; Снігур Л.А. Психологія становлення громадянськості особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.А. Снігур. – К., 2005. – 331 с.
5. Компетенсний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 23
 6. Основні форми й методи організації вільного часу учнівської молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: softacademy.lnpu.edu.ua/Programs/Organizacia_vilnogo_chasu/part_2_2.html.
 7. Там само.

В статье освещается роль клубной работы в гражданском становлении учащихся из опыта работы историко-патриотического клуба «ВИП», который действует на базе Каменец-Подольского лицея с усиленной военно-физической подготовкой Хмельницкой области.

Ключевые слова: клубная работа, гражданское воспитание, гражданственность, гражданская компетентность.

Отримано: 10.12.2013

УДК 373.5.016:94]:37.091.33

Діана Боровець

РОЛЬОВА ГРА НА УРОКАХ ІСТОРІЇ (НА ПРИКЛАДІ ТЕМИ «ПАРИЗЬКА МИРНА КОНФЕРЕНЦІЯ 1919-1920 рр.»)

У статті проаналізовано досвід використання методики рольової гри на прикладі уроку з всесвітньої історії у 10 класі на тему «Паризька мирна конференція».

Ключові слова: рольова гра, конференція, дипломатична боротьба, дискусія.

Стрімкий та динамічний розвиток сучасної світової цивілізації, швидкі зрушення в технологіях, зростання соціальної мобільності, інтелектуалізація праці, піднесення ролі особистості – все це свідчить про формування обрисів якісно нового типу суспільства, що постійно оновлюється. У цьому розумінні воно є інноваційним, тобто відкритим для різноманітних нововведень.

Нове суспільство висуває нові вимоги перед освітою. Однією із них є підготовка людей, які можуть знаходити свій шлях у зміненому оточенні, приймати критичні рішення, які швидко встановлюють нові зв'язки. Активність, творчість, самостійність, здатність адаптуватися до стрімких змін у світі – ці риси особистості стають найважливішими на сучасному етапі. Їх формування вимагає інноваційних підходів до процесу навчання. Відбувається переосмислення самоцінності знань, зростає роль уміння здобувати, переробляти інфор-

мацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення людини. Завдання, що висувуються перед сучасною освітою, чітко окреслюють головні напрями, за якими вони мають реалізовуватися.

Одним з основних прийомів на уроках історії є рольова гра. Під час розігрування ролей вивчаються різноманітні факти, точки зору. Застосовуються різні форми проведення рольової гри (історичні суди чи прес-конференції, «круглі столи» чи театралізовані вистави). Завдання вчителя при підготовці до проведення заняття полягає в якнайширшому і всебічному розгляді даної проблеми з використанням інформації, доступної учням. Учитель не тільки не дає готових відповідей, але й не повинен вимагати від учня приєднатися до однієї з точок зору, натомість останній має спрямовуватися у бік вироблення власної позиції. Дуже ефективним є прийом, коли учні після переконання своїх опонентів спробують піддати критиці власні погляди. Відтак, рольова гра – це невелика п'єса, яка ставиться учнями, а в основі лежить імпровізація¹.

Рольова гра вимагає від дітей прийняття конкретних рішень у проблемній ситуації в межах ролі. Кожна гра має чітко розроблений сценарій, головну частину якого необхідно доопрацювати учням. Отже, пошук вирішення проблеми залишається за учнями.

Рольові ігри вигідно відрізняються від інших методів навчання тим, що дозволяють учням бути причетними до розробки теми, яку вивчають, дають можливість їм як би «прожити» деякий час у ролі когось іншого, спробувати свої сили в конкретних життєвих ситуаціях. При цьому треба підкреслити, що рольові ігри не замінюють традиційні методи навчання, а раціонально їх доповнюють.

Однак, перед тим як застосовувати гру в навчальному процесі, необхідно чітко з'ясувати, який навчальний матеріал доцільно викладати за допомогою рольових ігор, для якого контингенту учнів їх можна використовувати, як зв'язати гру з іншими засобами навчання, які є в навчальному плані.

Основним критерієм, який з'ясовує правильність використання рольових ігор у навчальному процесі, є досягнення мети навчання з урахуванням умов, у яких буде проходити процес навчання. Формулюванню цілей гри треба надавати великого значення. Перед тим, як відповісти на запитання, як буде проходити гра, треба відповісти на запитання, чому ми бажаємо навчити. При цьому мета гри має бути сформульована настільки чітко, щоб служити орієнтиром не тільки конструкторам гри й викладачам, а й усім учасникам гри, включаючи самих гравців².

Пропонуємо Вашій увазі урок історії з елементами рольової гри на тему «Паризька мирна конференція 1919-1920 рр.». Сама ідея не є цілком новою. У 1996 р. під егідою Ради Європи в Оксфорді був організований учнівський форум на тему «Паризька мирна конференція і Версальський мирний договір». Він прохо-

див у формі гри-імітації. Учні розділилися на групи країн – що були учасниками конференції, і вели дискусії³. Спираючись на європейський досвід, варто відпрацювати дану методику й у вітчизняній школі.

Підготовка до уроку. Учнів варто попередити заздалегідь (за два тижні до уроку) про планований захід. Для того, щоб залучити якомога більше учасників до імпровізованої конференції, вчитель розподіляє між учнями ролі, які вони гратимуть. Кожен учень представлятиме інтереси однієї з країн-учасниць Паризької конференції і відповідатиме на запитання відповідно до ролі. Їх може роздати вчитель, який знає здібності своїх учнів за принципом: найбільш здібним – важчі, менш здібним – легші. Або ж це можна зробити демократичним методом жеребкування. Визначаються основні ролі: США, Велика Британія, Франція, Італія, Японія (держави-переможниці), Німеччина, Австрія, Болгарія, Угорщина, Туреччина (переможень держави, які не були присутніми на конференції, але змушені підписувати домовленості, узгоджені її учасниками), Росія (яку взагалі не запрошували на конференцію до Парижу, але яка брала участь у війні на боці Антанти). За наявності часу та активних учнів перелік ролей можна доповнити делегацією з Румунії, Чехословаччини, Польщі, УНР (наявність останніх двох учасників обов'язкова при включенні до розгляду на уроці «українського питання»).

Після розподілу ролей учитель інструктує учнів з приводу того, які питання будуть розглядатись на уроці-конференції. Перелік питань, що розглядаються, включає: 1) Плани держав-переможниць щодо повоєнного облаштування світу; 2) Німецьке питання; 3) Мирні договори з колишніми союзниками Німеччини; 4) Українське питання; 5) Створення Ліги Націй.

Кожен учень-учасник працює над вказаними питаннями відповідно до інтересів і поглядів тієї країни, яку він представляє. Вчитель обов'язково має надати орієнтовний перелік літератури, інтернет-ресурсів, які потрібно використати при підготовці.

Мета уроку: порівняти наміри держав-переможниць на конференції щодо повоєнного облаштування світу; охарактеризувати головні положення Версальського договору з Німеччиною; розкрити особливості укладання Сен-Жерменського, Нейїського, Трианонського, Севрського мирних договорів з колишніми союзниками Німеччини; пояснити специфіку «українського питання»; визначити особливості механізму створення, переваги і недоліки Ліги Націй; закріпити навички аналізу і порівняння історичного матеріалу, уміння розглядати історичні явища в конкретно-історичних умовах; виховати учнів у дусі патріотизму та національної гідності.

Обладнання: підручник; посібники як джерело додаткової інформації; стінна карта «Територіальні зміни після Першої світової війни».

Хід уроку

Організаційний момент.

Ще до початку уроку вчитель з учнями готує «робочі місця» для конференції. Оптимальним варіантом буде розташування парт колом, щоб учасники могли бачити обличчя одне одного. Ті учні, які не беруть участь в інсценуванні, сидітимуть позаду і гратимуть роль преси, яка має висвітлити події конференції та її рішення найбільш повно і детально, але водночас акцентуючи увагу на основних важливих моментах. Таким чином, усі присутні учні будуть залучені до роботи. Якщо «акторів» можна буде оцінювати за їх гру і попередню підготовку до роботи, то «журналістам» можна буде поставити оцінку за підготовлений матеріал у письмовому вигляді.

Хід конференції.

Учитель відіграє роль модератора імпровізованої конференції. Він повідомляє мету уроку, озвучує питання, які мають бути розглянуті та запрошує до круглого столу учасників зібрання. Під час розгляду першого питання «Плани держав-переможниць щодо повоєнного облаштування світу» свої позиції озвучують представники Великої Британії, Франції, Італії, Японії, США, Румунії. Учні почергово формулюють вимоги «своїх» держав. У разі необхідності вчитель коригує і спрямовує їх так, щоб вони якнайчіткіше розкрили дійсні мотиви та конкретні прояви дипломатичної боротьби. Бажано, аби у ході конференції були змістовно розкриті такі тези: Франція прагне позбавити німців можливості реваншу, обклавши величезними репараціями та відібравши значну частину території; Велика Британія та США не бажають надмірного послаблення Німеччини і прагнуть рівноваги сил у Європі, до того ж США, які під час війни змінили статус боржника на статус кредитора, прагнуть стати світовим лідером («14 пунктів» В.Вільсона); Італія заявляє про свої претензії на альпійські та балканські території; Японія озвучує свої прагнення стати гегемоном у східноазійському регіоні; Румунія активно висловлює бажання отримати території з австро-угорської спадщини⁴.

Наступні питання розглядаються за подібною схемою. Проте, все ж, докладніше зупинимося на розгляді «українсько-го питання» на Паризькій конференції. До столу переговорів запрошуються учасники: спільна українська делегація від УНР та ЗУНР, Польща, США, Франція, Велика Британія. У даному випадку дискусія організовується за такими орієнтовними сюжетними лініями: українська делегація на конференції відстоює самостійницькі позиції; Польща налаштовує присутніх проти українських делегатів, показуючи їх комуністами чи союзниками німців; Франція прагне перешкодити поширенню більшовизму та створити санітарний кордон з таких країн, як Польща, Румунія, Чехословачина, а тому вона не вважає за потрібне прислухати-

ся до бажань українців; США та Велика Британія дотримуються переконання, що кожен народ має право на самовизначення. Загальний компроміс зводиться до того, що Польща погоджується на надання західноукраїнським землям автономії⁵.

Після розгляду всіх питань вчитель підводить підсумки роботи учасників конференції та дає завдання на наступний урок підготувати учням, які пасивно споглядали конференцію, письмову доповідь у вигляді статті до місцевої газети про події та рішення Паризької мирної конференції. Учні-журналісти після розгляду кожного з запитань конференції можуть задавати уточнюючі запитання учасникам та вчителю для того, щоб якомога достовірніше подати інформацію на розгляд громадськості.

Така форма проведення уроку дозволяє проаналізувати та систематизувати навчальний матеріал. У змістовому аспекті навчання за допомогою рольових ігор можна виділити такі моменти:

- підвищення інтересу до навчальних занять і проблем, що розглядаються на уроці;
- зростання пізнавальної активності у процесі навчання, учні засвоюють та утримують більшу кількість інформації, яка базується на прикладах конкретної діяльності, що сприяє отриманню учасниками гри навичок прийняття рішень;
- рольові ігри позитивно впливають на емоційну атмосферу в учнівському колективі;
- змінюється самооцінка учнів, а точніше вона стає більш об'єктивною;
- змінюються у кращий бік взаємини учнів і вчителя.

Таким чином, ігри розвивають пізнавальний інтерес, активізують розумову діяльність. За їх допомогою формуються спостережливість, вміння робити висновки, зіставляти й порівнювати окремі факти. Під час гри учні краще засвоюють матеріал, вчаться застосовувати набуті знання у нових ситуаціях.

Примітки:

1. Рольова гра як форма інноваційних технологій. – Режим доступу: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=50668&pg=0>
2. Стобарт М. Совет Европы и историческое образование / М. Стобарт // Преподавание истории в школе. – 1995. – № 7. – С. 37.
3. Полянський П.Б. Всесвітня історія. 1914-1939 : підруч. для 10-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / П.Б. Полянський. – К. : Генеза, 2002. – С. 35-43.
4. Гісем О.В. Всесвітня історія. 10 клас : розробки уроків / О.В. Гісем, О.О. Мартинюк. – Харків : Вид-во «Ранок», 2010. – С. 93-95.

В статтє проанализирован опыт использования методики ролевой игры на примере урока всемирной истории в 10 классе на тему «Парижская мирная конференция».

Ключевые слова: ролева игра, конференция, дипломатическая борьба, дискуссия.

Отримано: 24.09.2013

Володимир Дубінський

Хоптяр Ю.А. Наукова інформація в архівній справі : навчальний посібник / Ю.А. Хоптяр. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2013. – 46 с.

Під час тривалого періоду розвитку української архівістики до 1991 р. організаційно-правове забезпечення, спроби теоретичного обґрунтування всіх напрямів діяльності архівів обумовлювалися переважно ідеологічною кон'юнктурою, яка визначала замовлення на ретроспективну інформацію. Відтоді відбулися істотні зміни в організації архівної справи, архівної освіти, архівознавчих досліджень, пов'язані з відродженням національних традицій архівістики, реформуванням управління архівною справою, демократизацією архівної системи та інтеграцією українських архівів у світове архівне співтовариство. Розвиток української архівістики на сучасному етапі характеризується яскраво вираженими інтеграційними тенденціями в діяльності архівних установ, українських і закордонних вищих навчальних закладів, академічних інститутів; розробленням актуальних питань архівної науки та практики, впровадженням нових технологій. Особливостями її розвитку стали також вироблення і реалізація державної політики в галузі архівної справи, формування Національного архівного фонду як складової частини вітчизняної та світової історико-культурної спадщини, чітке структурування ієрархічної системи архівних установ, розширення їхніх функцій і повноважень, демократизація архівної справи, масове розсекречення архівної інформації, розширення доступу до архівних документів, поглиблення міжнародного співробітництва в галузі архівної справи, представлення архівних ресурсів у всесвітній мережі Інтернет, розвиток архівної науки й освіти.

Розроблений навчальний посібник професором Хоптяром Ю.А., електронна версія якого щойно з'явилася у серпні 2013 р., базується на чинному законодавстві України та сучасній літературі. Рецензоване видання сприяє вирішенню певних завдань, що стоять перед курсом «Наукової інформації в архівній справі». Воно складається із передмови, десяти тем (подано зміст лекційних і семінарських занять), методичних вказівок щодо організації самостійної роботи, питань для контролю, обговорення та дискусій, навчальних та контрольних тестів, матері-

алів для проведення комплексної контрольної роботи, списку рекомендованих джерел і літератури. Така структура видання, на нашу думку, дозволяє охопити основний матеріал для підготовки та проведення курсу «Наукової інформації в архівній справі».

Позитивною стороною посібника є включення до його структури завдань для самостійної роботи студентів, а також питань для контролю, обговорення та дискусій, що надасть можливість узагальнити і систематизувати навчальний матеріал. Особливо варто відзначити підбір навчальних та контрольних тестів, що дадуть змогу об'єктивно і швидко визначити рівень підготовки студентів. Варіанти комплексної контрольної роботи під час проведення контролю стануть підґрунтям аналізу стану засвоєння знань студентами.

Для їх самостійної роботи гарною запорукою стане досить широкий діапазон використаних джерел і літератури, які класифіковані на законодавчі документи, монографії, підручники та посібники.

Вдало побудована структура та зміст видання, що по-суті охоплює основні сфери діяльності, передбачені положеннями, які визначають зміст і організацію навчального процесу, створюватимуть належну основу для усвідомлення та засвоєння основних джерелознавчих понять, і загалом теоретичного та фактичного матеріалу з курсу.

Навчально-методичний посібник підготовлений на належному навчально-методичному рівні із залученням сучасних методів і засобів навчання та контролю. Вивчення і засвоєння студентами-магістрантами контрольних питань, навчальних тестів сприятиме усвідомленню необхідності збереження історичної спадщини та подальшого її розгляду.

Запропонований навчальний посібник з «Наукової інформації в архівній справі» відповідає сучасним вимогам і рекомендований до використання у ВНЗ. Видання рекомендується студентам, магістрантам, викладачам, усім кому не байдужий процес збереження історичних джерел в Україні. Воно загалом відповідає сьгоднішнім критеріям в організації навчального процесу, пройшло апробацію і можна сподіватися на його успішне використання магістрантами-архівістами на заняттях з курсу. Водночас переконаний, що сьогодні існує нагальна потреба розробити на його основі хрестоматійне видання, актуальність якого зумовлюється його відсутністю серед навчально-методичної літератури з дисципліни.

Отримано: 14.11.2013

Повар А.М. Філософія : навчально-методичний посібник / А.М. Повар. – Кам'янець-Подільський, 2014. – 132 с.

Викладання будь-якої дисципліни більш ефективно у площині причетності до її предмету. Зацікавити студента філософією означає ініціювати та підтримати його потребу світоглядного зростання. Оволодіння основами філософії дозволяє орієнтуватися в швидкозмінному та багатоманітному світі. Він сьогодні такий, що інформація у ньому не тільки неймовірно швидко зростає, але й миттєво застаріває, а тому вимагає постійної критичної оцінки, перегляду й переосмислення. В сучасному світі від індивіда вимагається інтелектуальна сміливість, вміння проявити свій розум, гнучкість і нестандартність мислення. Сьогодні неможливо стати ні кваліфікованим фахівцем, ні гідним громадянином без високої культури мислення. Школою ж мислення з давніх-давен, і цілком справедливо, вважається філософія.

Навчально-методичний посібник «Філософія» А.М. Повар призначений для використання студентами та викладачами вищих навчальних закладів I-II-го рівня акредитації та побудований відповідно до методики організації навчального процесу з філософії. Основна мета навчально-методичного посібника – не тільки посприяти студентам в освоєнні певного обсягу навчального матеріалу з філософії, але й допомогти у формуванні навичок самостійного та творчого мислення. Автор вдало акцентує увагу на тому, що вся історія філософії є живим діалогом великих особистостей, завдяки чому вивчення її стає школою критичної думки, школою вільного діалогу з іншими людьми, з культурою людства в цілому.

Структурно навчально-методичний посібник містить 4 блоки, які в свою чергу поділяються на модулі.

У першому блоці «Філософія як специфічний тип знання та гуманістичний зміст її виникнення» А.М. Повар зосереджує увагу на предметі філософії, яким є буття світу і буття людини у світі. З предмету філософії витікають її можливості, функції, призначення. Останнє полягає у побудові світогляду, висуненні гіпотез щодо будови дійсності; акумуляції методів і форм пізнання, осмисленні можливості, вірогідності та істинності наукового пізнання; узагальненні інтелектуального, духовного, практичного досвіду людства. Досліджуються різні масштаби філософського діалогу: грандіозний діалог між Сходом і Заходом; філософський діалог історичних епох; філософський діалог мислителів однієї історичної епохи, тощо.

Другий блок «Сучасна світова та вітчизняна філософська думка» дозволяє студентам відчувати зв'язок сучасної філософії з її витокami; сприймати західноєвропейську філософію як безперервну генезу цілісного, органічного явища; оцінювати

далекоглядні перспективи унікального світовідношення, зрощеного українською філософією.

Становлення філософії історично починалося саме з вивчення проблеми суцього, буття, тому ця проблема – одна з головних у філософії. У зв'язку з цим, у філософії виникає особливий розділ – вчення про буття, що вивчає фундаментальні його принципи. Саме в третьому блоці «Структура філософського знання: онтологія, гносеологія» акцентується увага на таких основних питаннях онтології: що саме дійсно існує, є справжньою, безумовною реальністю, а що є лише ілюзією, видимістю, несправжнім існуванням? Також в окремий модуль виділена гносеологія, або філософська теорія пізнання, котра виникає разом з філософією, з переходом людського духу від міфу до логосу. Вихідною проблемою теорії пізнання постає проблема ілюзії та реальності, їх розрізнення, а відтак, проблема гадки й знання, проблема обґрунтування можливості досягнення істинного знання.

У четвертому блоці «Структура філософського знання: соціальна філософія» автор звертає увагу на те, що людина є творчою істотою, вона не просто пристосовується до світу, а й змінює його своєю діяльністю, виходячи зі своїх інтересів і потреб, із своїх уявлень про те, яким світ повинен бути. Тим самим людина/індивід реалізує та утверджує себе в світі й одночасно олюдноє його, ніби накладаючи на нього свій відбиток, робить його людським світом, сповненим ознак власного перебування.

Доступність викладу навчального матеріалу, використанні в навчально-методичному посібнику таблиці, схеми, словник термінів та сучасні дослідження філософської науки, безумовно підвищують ефективність навчання. Сьогодні філософія затребувана як формуюче знання. Усвідомлення інноваційних можливостей діалогу й виховання культури філософування стануть гідним здобутком для фахівців різних галузей.

У плані побажань можемо зауважити таке: по-перше, слід розробити бібліографічний покажчик, що надасть можливість студентам сфокусувати увагу на ролі особи певної епохи та проблемах, які мали місце в даний час; по-друге, запропонувати методичні рекомендації для організації самостійної роботи студентів, в яких міститься б інформація про теми семінарських занять, тематика рефератів та філософських есе, індивідуальні навчально-дослідні завдання, питання модульної контрольної роботи, критерії та норми оцінювання знань, умінь і навичок студентів.

Беручи до уваги побажання та зауваження, вважаємо, що публікація навчально-методичного посібника А.М. Повар «Філософія» є доцільною, він буде корисним студентам як філософських, так і нефілософських спеціальностей вузів і коледжів, що вивчають базовий курс філософії, та слугуватиме вагомим доповненням у підготовці до навчальних занять.

Отримано: 14.10.2014

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Боровець Діана (м. Кам'янець-Подільський), вчитель історії загальноосвітньої школи № 2 ім. Т.Г. Шевченка м. Кам'янця-Подільського.

Боровець Іван (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Вербицька Поліна (м. Львів), доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри історії України та етнокомунікації Інституту гуманітарних і соціальних наук Національного Університету «Львівська Політехніка».

Воронюк Людмила (м. Кам'янець-Подільський), вчитель історії та правознавства Кам'янець-Подільської спеціалізованої ЗОШ № 5.

Гринюк Леся (м. Кам'янець-Подільський), вчитель історії Кам'янець-Подільського ліцею з посиленою військовою підготовкою учнів.

Дубінський Володимир (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Завальнюк Олександр Михайлович (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Кух Олеся (м. Кам'янець-Подільський), аспірантка кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Мисан Віктор Олександрович (м. Рівне), кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри історії Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, заслужений вчитель України.

Найчук Антон (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філософських наук, доцент кафедри філософських дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Повар Алла (м. Кам'янець-Подільський), викладач філософських дисциплін Кам'янець-Подільського індустріального коледжу.

Плахтій Марінна (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філософських наук, доцент кафедри філософських дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Степанков Віталій (м. Кам'янець-Подільський), асистент кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Степанков Валерій (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, ректор університету.

Стецюк Вадим (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Сулятицька Тетяна (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філософських наук, старший викладач кафедри філософських дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Терно Сергій (м. Запоріжжя), кандидат педагогічних наук, доцент, керівник сектора інноваційних освітніх технологій лабораторії модерної історії України та інноваційних освітніх технологій Запорізького національного університету.

Трубчанінов Сергій (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент, докторант кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Філінюк Анатолій (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Цимбалюк Олена (м. Рівне), кандидат педагогічних наук, доцент Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука.

ЗМІСТ

Теорія і методологія дидактики історії

Вербицька Поліна , Сучасна історична дидактика: відповіді на суспільні виклики	3
Мисан Віктор , Трансформація змісту шкільної історичної пропедевтики, або манкуртизм наступає.....	12
Терно Сергій , Зародження і еволюція ідеї розвитку критичного мислення	21
Найчук Антон , Історичний розвиток в контексті соціально-філософських теорій	31
Сулятицька Тетяна , Історичний екскурс у розвиток дидактики	40

Викладання проблем вітчизняної та всесвітньої історії у вищих навчальних закладах

Степанков Валерій, Степанков Віталій , Пилявецька битва 1648 року: джерела до вивчення теми (на допомогу викладачам, учителям і студентам)	49
Трубчанинов Сергій , Історична географія в університетах Наддніпрянської України (XIX – початок XX ст.)	78
Плахтій Маріанна , Особливості викладання логіки в Київській духовній академії наприкінці XIX століття	91
Кух Олеся, Стецюк Вадим , «Російський проект» відкритого університету Ізраїлю: тематика курсів і організація навчального процесу	99
Цимбалюк Олена , Концептуальні складові викладання і вивчення нормативної дисципліни «Історія Середніх віків» у вищій школі	107
Фідінюк Анатолій , Нотатки з всеукраїнського науково-методичного семінару «Актуальні проблеми викладання курсів «історія України» та «історія української культури» у вищій школі»	113
Повар Алла , Дидактика навчального процесу та особливості його візуалізації у вивченні суспільних дисциплін	119

Методика навчання історії та суспільних дисциплін у загальноосвітній школі

Завальнюк Олександр , Вивчення Української революції 1917-1921 рр. у шкільному курсі історії (до питання якості сучасних підручників і посібників)	129
---	-----

Боровець Іван , Стратегії змісту шкільної історичної освіти у Європейському Союзі.....	138
Воронюк Людмила , Метод проектів як спосіб активізації розвивальної діяльності учнів на заняттях з історії: з досвіду роботи	150
Гринюк Леся , Роль клубної роботи в громадянському становленні учнів (із досвіду роботи історико-патріотичного клубу «ВП» у 2012-2013 навчальному році)	166
Боровець Діана , Рольова гра на уроках історії (на прикладі теми «Паризька мирна конференція 1919-1920 рр.»)	171

Рецензії

Дубінський Володимир , Хоптяр Ю.А. Наукова інформація в архівній справі : навчальний посібник / Ю.А. Хоптяр. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2013. – 46 с.	176
Сулятицька Тетяна , Повар А.М. Філософія : навчально-методичний посібник / А.М. Повар. – Кам'янець-Подільський, 2014. – 132 с.	178

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

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 5

Підписано до друку 19.06.2014 р. Гарнітура «Книжник».
Папір офсетний. Друк різнографічний.
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 10,7. Обл.-вид. арк. 11,8.
Тираж 100. Зам. № 638.

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Свідоцтво серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.

Надруковано в Кам'янець-Подільському національному
університеті імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.