

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

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 6

**Кам'янець-Подільський
2015**

УДК 94:37.02(082)

ББК 63.3я43+74.202

П78

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

Друкується за ухвалою Вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 11 від 26 листопада 2015 р.)

Рецензенти:

О. Рєєнт – доктор історичних наук, професор, член-коресподент АН НАН України, заступник директора Інституту історії України НАН України.

В. Марчук – доктор історичних наук, професор Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Редакційна колегія:

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

П. Вербицька, доктор педагогічних наук, професор;

В. Газін, кандидат історичних наук, доцент (заступник голови);

В. Газін, доктор історичних наук, професор;

О. Добржанський, доктор історичних наук, професор;

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

В. Мисан, кандидат педагогічних наук, доцент;

В. Нечитайло, доктор історичних наук, професор;

І. Рибак, кандидат історичних наук, професор;

В. Степанков, доктор історичних наук, професор;

А. Філінюк доктор історичних наук, професор.

П78 Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць / [редкол.: С. Копилов (голова, наук.ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – Вип. 6. – 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 і студентів.

УДК 94:37.02(082)

ББК 63.3я43+74.202

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

© К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2015

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

УДК: 101.1; 371.13

Світлана Ганаба

КОНЦЕПТ РОЗУМІННЯ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ТА МОЖЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті акцентовано увагу на зміні смислового навантаження концепту дидактики – розуміння. Феномен розуміння розглядається як пізнавальна діяльність людини, яка враховує специфіку її індивідуального буття. У навчанні розуміння акцентує увагу людини як цінності. Підкреслюється, що суттєву роль у поясненні концепту розуміння відіграє невідоме. Невідоме є ресурсом для розуміння.

Ключові слова: *розуміння, дидактика, навчання, цінність, рефлексія.*

Сучасні соціокультурні реалії означені потужним симбіозом технічних новацій з науковими досягненнями, бурхливим розвитком інформаційного ресурсу, поглибленням низки глобальних проблем, породженням віртуального виміру культури тощо. Реалії сучасного світу суттєво впливають на всі сфери суспільного життя, зокрема на сферу освіти. Зазнає змін соціокультурна місія освіти. Посилюється її превентивна функція у суспільстві. Вона дедалі більше орієнтується на перспективи майбутнього, а не на здобутки минулого.

Зазначений цивілізаційний контекст актуалізує проблему пошуку й переосмислення можливостей подальшого розвитку освітньої сфери, зокрема дидактики як теорії навчання. У статті акцентуємо увагу на зміні смислового навантаження концепту дидактики – розуміння.

Проблемі розуміння у навчальній діяльності присвячено низку досліджень у сфері психології, педагогіки, культурології, філософії тощо. Загалом, науковці пояснюють феномен розуміння як «психологічний стан, який виражає правильність ухваленого рішення й супроводжується відчуттями упевненості у точності сприйняття або інтерпретації якої-небудь події, явища, факту»¹.

Феномен розуміння, насамперед, став предметом наукових зацікавлень у філософії. У сучасних філософських дослідженнях ним займаються представники герменевтики. Так, онтологічне трактування розуміння як способу людського буття презентоване у працях Г. Гадамера, розуміння як одну з рис людського пізнання поряд із поясненням представлене у роботах П. Рікьора, методологічний підхід, згідно з яким розуміння досягається у результаті вироблення певних методів висвітлений у дослідженнях Е. Бетті. Розуміння як методологічна основа гуманітарного знання презентована у роботах В. Дільтея. Дослідник у своїх працях акцентував увагу на психологічному аспекті розуміння. Він вважав, що чуже буття надається людині у фактах зовнішнього

сприйняття, у жестах, звуках, діях. Вони, потрапляючи до органів чуттів у вигляді окремих ознак, доповнюються особистісним баченням людини, яке міститься у сформованих життєвих практиках та ціннісних орієнтирах². Саме процес, за твердженням дослідника, у якому ми зі знаків, чуттєво даних зовні, пізнаємо певний внутрішній зміст, і є розумінням³.

Принципово іншу позицію висловлює Г. Ріккерт. Дослідник прагне усунути психологізм із проблеми розуміння. У своїй праці «Науки про природу і науки про культуру» він стверджує, що «розуміння – це «надчуттєвий» сенс самого тексту, а не безпосереднє переживання інтерпретаторами й того, кого він інтерпретує»⁴. Науковець розмежовує поняття – пояснення, розуміння, тлумачення, виокремлюючи три «царства» – дійсності, цінностей, сенсу, з якими корелюються три методи їх осмислення – пояснення, розуміння й тлумачення⁵. Діалогову природу феномену розуміння презентують у своїх працях М. Бахтін, О. Потебня. На їх думку, розуміння є творчим процесом.

Таким чином, розуміння розглядається дослідниками своєрідною стороною пізнавальної діяльності людини, яка не просто враховує, а й ґрунтується на специфіці її індивідуального буття, історично-культурному досвіді. «Проблема розуміння та інтерпретацій у процесі сприймання не виникла б, якби відчуття «прямо» передавали певним чином кодовану інформацію, вже цілком наявну у зовнішньому світі, до людського мозку, де вона реконструювалась як знання про об'єкти»⁶, – стверджує Є. Бистрицьким.

У навчальній діяльності концепт розуміння спрямовується на відображення психологічного стану людини та символізує її упевненість у достовірному сприйнятті нею певної події, явища чи факту. У актах розуміння явища, факти, події наділені суб'єктивним досвідом та характеристиками тих, хто їх пізнає. Відтак розуміння не передбачає відображення явищ та подій у їх об'єктивній даності, оскільки переломлює їх через призму внутрішнього Я. Розуміння є більш ширшою метою навчання поряд із читанням, письмом, арифметикою тощо. Здатність розуміти принципи побудови, функціонування предмета є більш значимими, а ніж просто знати про цей предмет.

Американські дослідники Чальз К. Бонуелл та Трейсі К. Сазерленд розглядають розуміння як здатність буквально розуміти значення будь-якого повідомлення. Вони виокремлюють три режими розуміння: переклад (сприймати викладене і переносити у іншу форму (інші слова, графіки тощо)); інтерпретація (перебудова ідей у нову конфігурацію); екстраполяція (оцінювання і прогнозування, виходячи із раніше отриманої інформації)⁷.

Інший дослідник Дж. Равен трактує розуміння у процесі навчання як «здатність переконувати, збирати аргументи, давати оцінку, приймати правильні рішення, ініціювати дії, спираючись на інтуїцію, і використовувати почуття для моніторингу їх результатів, давати іншим відчуття себе вільним, бути лідером»⁸. Така освітня діяльність постає не як інформаційна, а як розвивальна, яка спрямовується на розкриття їх внутрішнього потенціалу, плекання їх здібностей й створення стимулів для їх застосування. Прикладом даних міркувань може

слугувати технологія навчання читанню (автор О. Кушнір). Слід зазначити, що у вітчизняній освітянській практиці вона знайшла втілення на жаль лише у початковій школі. Засадничою ідеєю технології є розуміння того, що навчання читанню має відбуватися у відповідності з особливостями природи людського *Я*. Автор технології відмовляється від традиційних підготовчих вправ, які змушують дитину багаторазово прочитувати по складах короткі й примітивні тексти, оскільки за таких умов навчальна діяльність дитини набуває механічного характеру. Дитина не дуже осмислює її мету й завдання і як результат – втрачає інтерес до читання. О. Кушнір у своїй технології переслідує й реалізує докорінно іншу мету, а саме виховання читача. Щоб читання як феномен людського життя повноцінно увійшло в життя дитини, автор технології пропонує їй читати лише високохудожні твори. На уроці дитина має працювати не з творами, а жити повноцінним життям героїв твору, співпереживати чи заглиблюватися разом з автором у глибину поставленої ним проблеми. Критерієм розуміння є не стільки знання тексту, а його переживання, проживання разом із героями. Відповідно, метою уроку читання – є «потрясіння душі, її пробудження. Якщо дитина не переживає глибоко, якщо вона як логічна машина, щось засвоїла, але серцем і душею не відгукнулася, то це втрачений час»⁹.

Ідеї технології навчання читанню О. Кушніра можуть бути продуктивними на уроках історії під час опрацювання історичних джерел. Вони дозволяють розглянути світ минулого не через призму зовнішньо накладеної системи законів та закономірностей як способів осмислення історичного буття, а вживаючись у внутрішній світ історичних персонажів конкретної епохи, що постають співрозмовниками у діалоговій взаємодії з сучасністю. Справедливо зауважує Г. Кнабе: «Живе єство культури і суспільне буття виявляється, проте не у цих загальних закономірностях, а в тих обумовлених своїм часом і тому неповторних взаємодіях «особистості» та «індивіда», які є характерними для кожної конкретної історично-культурної ситуації»¹⁰. Власне, такий пережитий із середини стан *Іншого* може спонукати до плекання етично-моральних вчинків: співчуття, співпереживання, співпричетності, спів розуміння. Історичний досвід пращурів розглядається з позицій культуроформуючого потенціалу сучасності, презентує нові обрії її поступу, зумовлює вихід на одвічні цінності людського буття. Історія позбудеться ролі ідеологічної прислужниці владних інституцій, оскільки буде представляти досвід попередніх епох з їх світоглядно-ціннісних позицій та орієнтирів, а не з огляду на характеристики та розуміння його сучасністю.

Світ минулого постає як відкритий, незавершений простір співпраці між сучасним і минулим, як результат множинності дискурсів, кожен з яких є істинним. Історичний процес розглядається як власне розуміння минулого. Це – витвір, продукт його свідомості. За такого підходу історія розглядається не як громіздке нагромадження фактів, які необхідно впорядкувати та узгодити, а як конструювання, історична інтерпретація, багатовекторність минулого. Історичне буття постає як сукупність поглядів, різних точок зору, ідеологічних переконань

суб'єктів освітньої взаємодії. Власне, вони і впливають на достовірність історичного знання. Кожна епоха вносить своє розуміння та пояснення історичного минулого в залежності від своїх ціннісних принципів та орієнтирів, запитів та світоглядних позицій. Отже, спираючись на даний підхід, неможливо створити єдину достовірну картину пояснення минулого. Такий ракурс осмислення досвіду минулого зумовлює його гуманістичне забарвлення, позбавляє однобічного підходу у поясненні історичних подій. Минуле позбавляється ворожого налаштованості, конфронтаційності та непримиренності, воно демонструє потребу та здатність дошукатися до «істини», пробившись крізь товщу міфів, ідеологем чи просто замовчування фактів.

Наступною позицією у поясненні концепту розуміння є врахування тієї обставини, що у пізнавальному процесі завжди зберігається частина незвіданого та незбагненого. Це «приховане» від людини буття І. Кант свого часу назвав «річ у собі». Лише та частина властивостей і характеристик, яка «відкривається» людині у пізнавальній діяльності є основою для побудови розуміння. Відтак, мова про стовідсоткове розуміння йти не може. Цей процес є невичерпний і пов'язаний із потребами, інтелектуальним досвідом та можливостями тих, хто пізнає. Він вказує на можливість перспектив пізнання. Адже невідоме є ресурсом для подальшого пізнавальної діяльності, а відтак й розуміння. Тобто, процес розуміння може існувати лише за наявності нерозуміння. Саме завдяки нерозумінню стає можливою здатність вибудовувати нові сенси, тобто нове розуміння. Нерозуміння є матеріалом, підґрунтям для подальшого пошуку. Нові знання здобуваються із ситуації незнання. Вони «народжуються» у ситуаціях, позначених творчістю і свободою. В. Болотов стверджує, що рефлексія нерозуміння у навчальній діяльності є не менш важливою, а ніж практики розуміння. Якщо всі шкільні проекти були успішними, то вони радше уподібнюються імітації, ніж відповідають справжньому стану речей, – вважає дослідник¹¹. Нерозуміння є поштовхом та потребою навчатися новому й здатністю відмовлятися від звичного та зрозумілого, яке не сприяє розумінню.

Нерозуміння забезпечує гнучкість, варіативність пізнавального процесу, здатність його відшукувати нові лакуни розвитку. За твердженням Т. Лютого, нерозуміння отримує статус «іншого розуму, своєрідного мудрого безумства, ще не обробленого ідеологією»¹². Даний статус не ґрунтується на зацікавленій доцільності, не передбачає будь-якої обмеженості і упередженості використанні тощо, а радше засвідчує вкоріненість у самому житті. Нерозуміння, на думку дослідника, «заховане у позасвідомих глибинах і постає у вигляді прикрої каверзи або пихи», уособлюючи безпосередність самого життя та ту упорядковану не упорядкованість, яку не можна вхопити жодними методологічними щипцями¹³. Воно є там, де розум і розсудок мають обмеженість свого застосування. Саме воно дозволяє сприймати світ автентично. Відповідно, у навчальній діяльності нерозуміння не повинно трактуватися як певний вирок чи покарання. Радше це – підґрунтя для розробки нового ресурсу знань, апробація та упровадження нових технологій їх творення, заснованих на

особистісному потенціалі тих, хто навчається, розкритті їх людської сутності.

У контексті даних міркувань П. Саух наголошує, що розуміння можливе за умови врахування унікальної людської природи, її другодомінантності (іншодомінантності). Під час таких відносин людина не лише долучається до світу *Іншого*, пізнає та визнає його унікальність та особливість, а й стверджує саму себе, розширює можливості власного самопізнання. Відбувається процес управління особистістю власним розвитком, що вимагає активної рефлексії та добровільної оцінки того, «чим я був» і «чим я став». Дослідник радить позбутися «поширеного забобону просвітницької педагогіки, що педагог повинен знати про своїх учнів усе. Справжнє покликання педагога не знати дитину, а зрозуміти її»¹⁴. Розуміння враховує існування *Іншого* у його іншості. Воно передбачає його безоцінне сприйняття, виявлення смислів, що стоять за словами, жестами, позами, діями, помислами. Емпатійні почуття виникають як відгук на переживання людей, як усвідомлення своїх вчинків та ідей тощо. Осереддям навчальної діяльності є позиція наставника у якій він розуміє й безумовно приймає дитину такою, якою вона є. Загалом відбувається поворот до особистісної моделі освіти, до педагогіки співробітництва та розуміння. Розуміння, на думку П. Сауха, це не лише здатність мислити на рівні розуму, здатність сприймати та переробляти інформацію, а й здатність «відшукувати смисл цієї інформації, пов'язувати її зі смислом подій теперішнього, минулого й майбутнього, робити це надбанням індивідуального й колективного досвіду»¹⁵.

У навчальній діяльності розуміння акцентує увагу на людині як цінності. Навчання спрямовується на потреби людини, враховує її інтереси та можливості, зумовлює здатність допомогти їй само становленню й розвитку. «Зрозуміти *Іншого*, щоб наблизитися до себе» – таке гасло педагогіки, що ґрунтується на розумінні. Знання, відірвані від розуміння, практично нічого не мають спільного з досвідом тих, хто навчається. Вони належним чином не використовуються у практиках життя. Як результат у навчальній діяльності спостерігаємо відірваність від життєвих проблем, надзвичайно заформалізовані зміст та методики, практичне неврахування різнопланових унікальних здібностей тих, хто навчається, їх потреб у засвоєнні певних видів діяльності.

Взаємовідносини *Я-Інший* утворюють інтерсуб'єктивний між-простір, у якому відбувається взаємозбагачення. Людське *Я* за щораз само вибудовує себе та стверджує по відношенню до свого попереднього стану як *Іншість*. У таких взаємовідносинах виявляється унікальність кожного учасника, рівність один одному, не зважаючи на відмінність і навіть суперечливість їх поглядів, визнання права кожного на його самобутність та інакшість. Дані взаємовідносини є можливими за умови, що вони пов'язані із толерантністю та довірою. Чим вищий рівень довіри та толерантності, тим більш успішною буде комунікативна взаємодія у просторі інтерсуб'єктивності, налаштованість на позитивне сприйняття *Іншого* у його інакшості та самобутності. Така взаємодія сприяє створенню своєрідного між-людського простору, який робить людину людиною, не дозволяє їй загубитися у вирі життя. У праці «Перспектива» М. Бубер пише,

що сфера між буття притаманна людині від самого початку. Вона є первинною категорією людської дійсності, яка здатна зреалізувати себе у різні способи в залежності від масштабів людської зустрічі¹⁶. Загалом комунікація спрямовується на взаєморозуміння та взаємоузгодженість при збереженні відмінності та унікальності позицій учасників, що у результаті окреслює ціле покладання. Участь у комунікативних практиках з *Іншими* створює можливість для «суб'єкта формування внутрішнього діалогу, розвивати здатність до відкритості і інтеріоризації досвіду *Іншого*, на цій підставі можливості само трансформації через самотранцендування та трансгресію»¹⁷. Гарантією успішності та продуктивності комунікації є розуміння.

Прикладом формування «розуміючих стратегій» у навчальній діяльності є презентація російським дослідником Ю. Троїцьким освітньої технології «Школа розуміння». Зокрема, навчання історії за технологією Ю. Троїцького виключає підручник, замінюючи його дидактично-методичним комплексом. До цього комплексу входить низка різноманітних історичних джерел, що максимально презентують відмінність суджень і протиріччя у позиціях авторів. Тексти також різняться за жанрово-стилістичним різноманіттям, за засобами кодування історичної інформації. Під час навчання суб'єкти створюють власну версію історичних подій, приміряючи на себе ролі, сучасника, іноземця, нащадка. Рольові стратегії, які реалізуються у процесі навчання, дозволяють тим, хто навчається, «вжитися» у них, зрозуміти ту чи іншу позицію, висловити своє ставлення та оцінку подіям минулого. Вони самостійно у навчанні вибудовують власну інтерпретацію розуміння минулого, а не завчають ту, що пропонують автори підручника. Попри фрагментарність знаннєвого ресурсу, безперечно сильною стороною даної технології є її спрямованість на особистісний досвід та інтереси тих, хто навчається¹⁸.

Розуміння тісно пов'язане з рефлексією, оскільки власне на ній і ґрунтується. Філософський словник трактує рефлексію як «зворотне звернення», процес самопізнання суб'єктом психічних актів та станів, форму теоретичної діяльності людини, спрямованої на осмислення власних дій та їх законів¹⁹. У рефлексії людина отримує можливість немов би «відсторонитися» від своїх міркувань та дій, зайняти позицію стороннього спостерігача, не заангажовано розмірковувати над своїми діями та думками. Йдеться про здатність людини у вирішенні проблем переглядати та відмовлятися від уже набутих знань задля можливості отримання нових. У цьому процесі рефлексія не стільки спрямовується на інтерпретацію вже набутого знання, скільки передбачає прорив у невідоме. Це можливість рухатися не чітко окресленими шляхами, а радше манівцями, використовуючи іманентну природу людини, її інтуїцію, налаштованість на осмислення світу у всіх його проявах. Відповідно рефлексія спрямовується на окреслення проблемного поля у вирішенні певного завдання, зосереджуючись на змісті своїх думок, абстрагуючись від зовнішнього й виявляючи здатність запропонувати множинність шляхів розв'язання проблеми, а також виявити нові проблеми, нові перспективи подальшого його осмислення.

Вона презентує принцип мислення, що включає самоосмислення проблеми. Це здатність мислити у просторі різних площин, що символізує багатовимірний та трансформативний характер рефлексії. Загалом вона презентує свого роду інтелектуальні пошуки у створенні нового смислового простору.

Основний мотив людини, що рефлексує, – це здатність пізнавати, розуміти і осмислювати світ у всіх проявах його складності, здатність бути «бунтівником» проти усіляких умовностей та стереотипів. Втрата нею цієї здатності «зачиняє» для неї світ творчості, «вмонтовуючи» її реалії у чітко окреслені межі буття. У рефлексії знання є компонента завжди переломлюється крізь призму людського Я, використовує її потенціал та сприяє її подальшому розвитку. Слід зазначити, що знання і рефлексія не протиставляються одне одному. Вони є взаємозумовлювальними у пізнавальному процесі. Знання саме по собі функціонально «мертве», а рефлексія безпредметна, лише у взаємозв'язку вони здатні забезпечити пізнавальний ефект.

Таким чином, концепт дидактики розуміння у контексті сучасних цивілізаційних викликів набуває нового смислового забарвлення. У навчальній діяльності розуміння спрямовується на відображення психологічного стану людини та символізує її впевненість у достовірному сприйнятті нею певної події, явища чи факту. У актах розуміння явища, факти, події наділені суб'єктивним досвідом та характеристиками тих, хто їх пізнає. Суттєву позицією у поясненні концепту розуміння є врахування тієї обставини, що у пізнавальному процесі завжди зберігається частина незвіданого та незбагненого. Невідоме є ресурсом для подальшого пізнавальної діяльності, а відтак й розуміння.

Примітки

1. Розуміння: [Електронний ресурс]. – Спосіб доступу: ukr.wikipedia.org/wiki/
2. Дільтей В. Виникнення герменевтики / В. Дільтей // Сучасна зарубіжна філософія: Течії і напрями. Хрестоматія / упоряд. В.В. Лях, В. С. Пазенок. – К.: Ваклер, 1996. – С. 34.
3. Там само. – С. 35.
4. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – М.: Республика, 1998. – С. 36.
5. Там само.
6. Бистрицький Є. Місце розуміння у пізнавальному процесі / Є. Бистрицький // Філософська думка. – 1985. – №5. – С. 39.
7. Bonwell C. Ch. The active learning continuum: choosing activities to engage students in the classroom / Charles C. Bonwell, Tracey E. Sutheland // Active learning strategies for the Higher Education. – JATEPress, Szeged, 1997. – P. 7 – 19.
8. Raven J. A model of competence, motivation and its assessment in H. Berlak / J. Raven. – Assessing Academic Achievement; Issues and problems. Albany NY: SUNY Press, 1990. – P. 179.

9. Клепко С. Ф. Формування лідерської компетентності в школі: навч. посібник-довідник / С. Ф. Клепко, Л. В. Литвинюк. – Полтава: ПОІППО, 2012. – С. 109.
10. Кнабе Г. С. Изменчивое соотношение двух постоянных характеристик человека / Г. С. Кнабе // Одиссей. Человек в истории. Личность и общество. – М. : Наука, 1990. – С. 11.
11. Болотов В. А. Вызовы для современной дидактики / В. А. Болотов // Universum: Вестник Герценовского университета. Информационно-аналитический научно-образовательный журнал Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. К 125-летию Герценовского университета, 2012. – №1. – С. 19.
12. Людина в цивілізації ХХІ століття: проблеми свободи / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Т. В. Лютий та ін. – К. : Наукова думка, 2005. – С. 76.
13. Там само.
14. Саух П. Експлікативні зміни освітньої парадигми у контексті трансформацій науки / Петро Саух // Шлях освіти. – 2007. – №1. – С. 4.
15. Там само. – С. 3.
16. Бубер М. Перспектива / Мартін Бубер // Першоджерела комунікативної філософії / Л. А. Ситниченко. – К.: Либідь, 1996. – С. 153-154.
17. Горбунова Л. Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю. Габермаса / Людмила Горбунова // Філософія освіти. – №1(12). – 2013. – С. 101.
18. Троицкий Ю. Л. «Понимание» как образовательная технология / Ю. Л. Троицкий // Universum: Вестник Герценовского университета. Информационно-аналитический научно-образовательный журнал Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. К 125-летию Герценовского университета, 2012. – №1. – С. 66–72.
19. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. В. П. Андрущенко. – Х. : Корвін, 2002. – С. 113.

The paper emphasis on changing semantic meaning of the concept of didactics - understanding. The phenomenon is seen as a cognitive understanding of human activity, which takes into account the specifics of individual existence. The training focuses on understanding how human values. It is emphasized that an important role in explaining the concept of understanding plays unknown. Unknown is a resource for understanding.

Key words: *understanding, pedagogy, learning value reflection.*

Отримано: 11.09.2015 р.

ПРОБЛЕМА ВІЙСЬКОВОГО ПОЛОНУ ЯК ПРЕДМЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА УСНОЇ ІСТОРІЇ. ДЕЯКІ ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ

У статті аналізуються сучасні підходи до методології та сутності соціальної історії як сфери наукових досліджень. Більш детально розглядається проблема військовополонених в аспектах її наукових студій під час подій Другої світової війни.

Ключові слова: *Друга світова війна, соціальна історія, методологія, військовополонені, міжнародно-правові акти, інтерновані, проблема вибору.*

Донині не спадають дискусії довкола науково-пізнавальної цінності мемуаристики, епістолярій, різноманітних усних джерел. Представники, так би мовити, «фундаменталістських» підходів, обстоюють пріоритети джерельних пластів (документів державних установ і громадських об'єднань, літописів, речових реліквій, різноманітної друкованої продукції – плакатів, листівок, гасел, фото-, фоно-, кінодокументів. «Останнім доводом» адептів цих методологічних орієнтирів є принцип об'єктивності, який, на їхню думку, здатний забезпечити винятково вказане коло джерел. При цьому без зайвих пояснень, аксіоматично, за джерелами особистого походження закріплюються неповноцінний, другорядний, а то й ненауковий статус. І вже ніби зовсім несуттєвим є та обставина, що «офіційні джерела» також стали продуктом творчості окремих людей чи певних груп. Як це прикро усвідомлювати, але в солідному науковому істеблішменті існує прихована зверхність у ставленні до археографічних видань. До речі, цієї причини, навіть за наявності всіх необхідних наукових статей, коментарів, географічних та іменних покажчиків, рецензентів тощо) вони виявляються менш конкурентноздатними у співставленні, скажімо, з помпезними, парадними узагальнюючими виданнями, що вражають не стільки змістом, скільки поліграфічною вишуканістю.

Прихильники «авангардних» підходів (серед них трапляються як «революціонери», які не визнають жодних шаблонів й авторитетів, так і ті, хто майстерно синтезує евристичний потенціал усіх видів джерел) обстоюють рівноправність усіх джерельних пластів. Однак «легалізація», а в деяких випадках і реабілітація «альтернативних» історичних джерел відбувається непросто. Причина цього криється не в спротиві опонентів та скептиків, а в дефіциті фахівців, які б оволоділи дослідницьким інструментарієм, певною інерцією і нерішучістю в освоєнні неосвоєних ніш.

Між тим, ці методики – не нові, і з їхньою допомогою упродовж останніх півтора століть у різних країнах світу виконано чимало наукових проектів. При цьому йдеться не тільки про суто соціальну тематику, а й про економічний, політичний, культурний, етноконфесійний аспекти людського буття.

За цей час соціальна історія сформувалась як самостійна субдисципліна з певними методологічними підходами, власним дослідницьким полем і методичним апаратом.

В анотації щорічника «Соціальна історія» за 1997 р. зазначалося, що «соціальна історія стала суттєво міждисциплінарною областю досліджень, вона перебуває в тісній взаємодії з суміжними науками, адаптує до своїх потреб теоретичні підходи та дослідницький інструментарій соціології, політології, демографії, етнології, економіки та інших наук, використовує математичні методи і засоби інформатики.

Останнє десятиріччя розширило межі розуміння того, що входить до рамок дослідницької галузі «соціальна історія». Аналіз змісту наукових журналів з соціальної історії, програм міжнародних конференцій даного профілю, тематики наукових праць, на кафедрах зарубіжних університетів показує, що ця галузь включає, поряд з традиційними напрямками досліджень, і такі, як тендерна історія, «кримінальна історія», історія дитинства, психологія, усна історія, мікроісторія, історія етносоціальних конфліктів, вплив технологічних, екологічних, кліматичних факторів на соціальні процеси минулого і т. д.¹

Ключовим питанням, довкола якого точаться дискусії, залишається об'єктивність / необ'єктивність історичного знання. Уявлення про те, що цей вододіл розділяє тих, хто знає істину і далекий від неї, - це рудимент вульгарно-марксистської методології. Нині все (або майже все) визначає не позиція науковця, а об'єкт дослідження. Вивчення соціальних інтересів людей, мотиваційних імпульсів, стратегій поведінки, морально-психологічного стану, рефлексій на ті чи інші події ставить за мету отримання якомога ширшої палітри інформації про всі сторони людської діяльності, переживань і т. д., а не «об'єктивної істини». У цьому сенсі хто може напевно стверджувати, що для нас важливіше: «об'єктивна реальність» (її обриси також вельми невловимі, практично неосяжні), чи суб'єктивні прояви буття?

Російський вчений А.Огурцов у статті «Социальная история науки: две стратегии исследований» так сформулював концептуальні орієнтири цього напрямку: «Соціокультурна реальність володіє тільки видимістю об'єктивності – вона квазіоб'єктивна і є множиною унікальних подій та ситуацій, значення яких завжди релятивні, незавершені, співвідносні з особистісними особливостями учасників мовної комунікації, з їхніми фоновими очікуваннями і наявними претензіями»².

П. Гейтрелл (Британія), Д. Мейсі та Г. Фріз (США) визначають соціальну історію як «метаісторію», цим самим демонструючи не лише безмежність її пізнавального поля, а й надзвичайно широкий діапазон дослідницьких методик.

Позиціонуючи соціальну історію в-якості альтернативи «традиційного марксистського підходу, який пояснював історичний розвиток за допомогою грубої моделі базис – надбудова», такі вчені як Е. Томпсон запропонували інше прочитання історії – «дивитися на минулу соціальну дійсність через призму

досвіду тих соціальних груп, які до тієї пори вважалися в історіографії маргінальними»³.

Особливо привабливими такі підходи видаються для вивчення подій з високим рівнем ідеологічного компоненту, а також у рамках різного роду конфліктів: від побутових до збройних. Вони дозволяють піднятися над політизованими схемами, соціальним замовленням та зобов'язаннями і впевнено почуватися без «універсальних підтяжок» – офіційних (для багатьох це – синонім «базових») документів.

Саме такі умови виникають під час масштабних воєнних зіткнень, найбільшим з яких і стала Друга світова війна.

Якщо відштовхуватися від перелічених чинників, то найперше, про що слід згадати, торкається глибинних трансформацій соціального характеру, більшість з яких мали не еволюційний, а вибуховий характер. Масові міграційні процеси, евакуація населення, депортації, виселення з прифронтової смуги тощо), мобілізації до армії, руйнування устійних форм господарювання й співпраці та ієрархічних відносин, різка зміна соціального статусу (в більшості випадків з виразними рисами погіршення матеріального становища й морально-психологічного стану), втрата звичних і стабільних джерел доходів, необхідність відмови від традиційних занять, примусове переведення в нову систему соціальних координатів (супроводжуваних зміною влади й правового поля) – ці та інші явища є викликами традиційному соціуму, що мають екзистенційний і доленосний характер.

Війна викликає появу нових соціальних груп. Переформатування соціуму відбувається під дією переважно деструктивних чинників, що, переплітаючись з креативними факторами, дають калейдоскопічну картину, в якій співіснують сталі (стабільні) й так звані тимчасові соціальні групи. До останніх можна віднести військовополонених.

Проблема військового полону має кілька пластів. Як правило, за точку відліку береться правовий аспект, адже він слугує мірилом того, як вирішується доля бранців.

Оскільки жодна з держав, що мали власні збройні сили, не відмовлялася від збройних засобів розв'язання міжнародних проблем, у другій половині ХІХ ст. з'являються документи, покликані, регулювати питання, пов'язані з військовим полонем. Результатом тривалих консультацій та узгоджень стали Паризька декларація про морську війну (1856 р.), Женевська конвенція про покращення стану поранених і хворих у діючих арміях (1864 р.), Гаазька конвенція про закони та звичаї війни (1899 і 1907 роки), Конвенція про режим військового полону (1920 р.).

Не розкриваючи всіх сторін, які регламентувалися цими міжнародно-правовими актами, окреслимо тільки окремі, соціальні сюжети, що знайшли в них відбиток. Так, Женевська конвенція 1864 р. містила статтю, в якій закріплювалося правило: хворих і поранених комбатантів, незалежно від громадянства, слід було підбирати та надавати всю можливу допомогу⁴.

Другий розділ Гаазької конференції 1907 р. «Про закони і звичаї війни на суші» цілковито присвячувався військовополоненим. У ньому, зокрема, наголошувалося, що військових бранців необхідно розміщувати в окремих містах, фортецях, таборах, інших місцях з заборонаю їхнього залишення. Вони мають перебувати під егідою уряду, а не окремих осіб чи формувань, що їх захопили. Власті зобов'язувалися забезпечити гуманне поводження з полоненими, належні умови утримання, недоторканість їхнього особистого майна, не допускати дискримінації за будь-якими ознаками. Вважалося припустимим вилучати військові документи, коней, зброю та інше армійське майно (трофеї). З юридичної точки зору звертає на себе увагу пункт, в якому наголошується, що ув'язнення військовополонених може застосовуватися «тільки як необхідний захід безпеки і винятково доки існують обставини, що спричиняють цей захід»⁵.

Міжнародне гуманітарне право містить вказівки про те, що військовополонених слід оберігати й за будь-яких обставин поводитися з ними гуманно. Заборонялося направляти чи утримувати бранців у місцевостях, де їхнє життя може потрапляти в небезпеку з зони бойових дій.

З давніх-давен полонені широко використовувалися на різноманітних роботах у країні утримання, а то й у безпосередній близькості до театру боїв. У ст. 6 Гаазької конвенції 1907 р. зафіксовано таку можливість для рядового складу за умови, що працевикористання не матиме «занадто обтяжливого характеру». Звичайно ж, уявлення про критерії «обтяжливості» були розмиті й відрізнялись у кожного з учасників збройного конфлікту. Заборонялося будь-яке використання військовополонених у тих видах робіт, що стосувалося бойових дій.

Восени 1917 р. відбулася Копенгагенська міжнародна конференція, учасники якої виробили кодекс правил утримання військовополонених і механізм контролю за реалізацією цих ухвал⁶.

Але війни світового масштабу супроводжувалися такою кількістю військових бранців, що рівень вимог до їхнього утримання, передбачений положеннями Гаазької та Женевської конвенцій, на практиці дотримуватися було нереально.

Вказані міжнародно-правові акти, а також Женевська міжнародна конвенція 1929 р. становили юридичне підґрунття для вирішення проблеми військового полону в період Другої світової війни.

У літературі (зокрема вітчизняній) зустрічаються закиди на адресу керівництва Радянського Союзу з приводу того, що він не підписав чи не ратифікував ці угоди, тому так ставився до полонених. Це питання потребує уточнення. Відомо, що 25 серпня 1931 р. нарком закордонних справ Литвинов за дорученням ВЦВК оприлюднив декларацію, у тексті якої, між іншим, йшлося про те, що СРСР «приєднується до конвенції про покращення становища поранених і хворих у діючих арміях, укладеної в Женеві 27 липня 1929 року... Згідно з постановою Центрального Виконавчого Комітету СРСР від 12 травня

1930 р. це приєднання є остаточним і не потребує подальшої ратифікації»⁷. Отже, не факт неприєднання Радянського Союзу до відповідних міжнародних договорів, а політичний курс його керівництва визначив ставлення як до власних військовослужбовців, які потрапили в полон, так і громадян інших держав, які перебували на території СРСР в якості військовополонених та інтернованих. Перевівши проблему полонених червоноармійців у військову площину, Кремль одночасно знайшов надзвичайно різкі й несправедливі кримінально-правові оцінки для цього явища. Військові бранці визначалися як «зрадники Батьківщини», що мало для них найгірші наслідки. Їхні родини позбавлялися соціальної підтримки з боку держави, довкола них спеціально створювалась негативна атмосфера. Самі полонені підлягали різного роду санкціям: від позбавлення військових звань – до вищої міри покарання.

Наказ Ставки Верховного Головного командування Червоної армії № 270 від 16 серпня 1941 р. легітимізував саме таке ставлення до радянських військовослужбовців, які потрапили у ворожий полон і здетонували появу підзаконного правового поля, що окреслило їхнє становище.

Стосовно зарубіжних бранців та інтернованих радянський уряд намагався дотримуватися згаданих принципів, закріплених у міжнародно-правових документах. Суттєві порушення в цьому випадку мали місце тоді, коли ставилося питання про їхнє повернення на батьківщину. Перетворивши проблему на політичний інструмент, радянське керівництво використовувало його для тиску на уряди інших держав, предмет політичних торгів, зовсім не турбуючись про возз'єднання бранців з родинами. Більше того, впродовж усього перебування в радянському полоні (ті, хто вижив, мешкали в таборах до 1955 р.), зарубіжні полонені та інтерновані піддавалися безперервній ідеологічній обробці з метою «перевиховання» їх на прихильників соціалістичного ладу.

Не применшуючи жодним чином ці та інші дії більшовицького режиму, все ж слід визнати, що вони блякнуть у співставленні зі злочинами нацистів.

На відміну від своїх супротивників Німеччина закладала антигуманні принципи поведінки з військовополоненими у директиви військових та цивільних інстанцій. Для прикладу, в наказі Гітлера від 2 липня 1941р. наголошувалося: «Будь-яка людяність стосовно військовополонених суворо переслідується». В «Інструкції щодо допиту полонених», підготовленій командуванням оперативного тилового району групи армій «Південь», містилися вказівки такого змісту: «При взятті в полон негайно встановити нагляд за тим, щоб полонені не скористалися можливістю знищити документи чи папери. Відбирати всі папери, включно з записниками, листами... Негайно відокремити офіцерів від інших. Усіх військовополонених негайно розподілити на невеликі групи... Уникати особистих розмов з військовополоненими! Не пропонувати сигарети!... Склад конвойних та охоронців зазвичай не повинен становити менш як 10 % кількості полонених»⁸.

Ще до початку агресії проти СРСР у війська вермахту надійшов т.зв. «наказ про комісарів», яким передбачалося виявлення й «ізоляція» армійських

політпрацівників та євреїв (вони підлягали знищенню).

Разом з тим серед усього розмаїття німецьких документів стосовно полонених зустрічаємо досить багато неполітизованих, технологічних, функціональних, тобто орієнтованих на конструктивне розв'язання багатьох практичних питань, пов'язаних їхнім етапуванням, працевикористанням. Так, в «Особливих розпорядженнях з застосування й відправки у тил військовополонених» № 048 від 9 червня 1941 р., що стали частиною плану нападу на СРСР, наголошувалося: «1. Всі військовополонені, які не можуть бути використані в якості робочої сили в армійському районі, повинні направлятися – з метою економії своїх конвойних підрозділів - через створені арміями армійські збірні пункти, на пересилочні пункти служби тилу...

2. Військовополонених офіцерів, більшу частину молодших офіцерів та політпрацівників слід направляти на пересильні пункти окремо.

Військовополонених молодшого офіцерського складу створювати групи слабких духом для полегшення управління ротами і взводами з військовополонених»⁹.

В одному з армійських документів читаємо: «Відпускати й звільняти військовополонених забороняється. Слід з самого початку вживати суворі заходи проти непослуху військовополонених. Охоче виконання військовополоненими трудової повинності повинно винагороджуватися добрим харчуванням та піклуванням»¹⁰.

Серед представників німецької військово-політичної верхівки не існувало єдиних підходів до розв'язання багатьох завдань і проблем, що виникали під час «походу на Схід» та освоєння нового «життєвого простору». Це стосувалося й майбутньої долі полонених червоноармійців. Чітко плануючи всі свої кроки, керівництво III Райху не сподівалося на таку величезну кількість бранців, тому не відразу вирішило, що з ними робити. Вихід підказало саме життя. Розглядаючи Україну як стратегічний резервуар сировинних і трудових ресурсів, Берлін розраховував налагодити систематичне викачування сільськогосподарської продукції для діючої армії та «фатерлянду». Однак належної кількості чоловічих робочих рук для цього не вистачало, тому значна кількість полонених червоноармійців на першому етапі війни була відпущена по домівках, а решта використовувалась у господарствах бауерів на території Німеччини й Райхкомісаріату «Остланд».

Перехід бойових дій на Східному фронті у позиційну фазу й великі втрати Вермахту актуалізували питання про альтернативні джерела трудових ресурсів для німецької промисловості. Радянські полонені мали заступити на виробництві німецьких громадян, мобілізованих в армію. Однак і тут нацистів зрадило почуття міри: расова непримиренність переважала міркування економічної доцільності. Замість того, аби хоча б на мінімальному рівні підтримувати життєдіяльність полонених і раціонально використовувати мільйони практично безкоштовних робочих рук, німці фактично проводили курс на «винищення працею» (а фактично ще й голодом і хворобами). Повне

ігнорування міжнародно-регламентуючих приписів, а також можливостей, які давала діяльність Червоного Хреста, на цьому фоні виглядає вже просто як дрібниця.

У зарубіжній та вітчизняній літературі досить багато сказано про жахливі умови утримання і працевикористання радянських військовополонених, рівень забезпечення їх одягом, взуттям, харчовими продуктами. Власне, хронічне недоїдання, викликані цим хвороби і холод виводяться в якості причин надзвичайно високої смертності.

Та й донині ми дуже мало знаємо про внутрішній світ бранців, їхні переживання, сподівання, моральні чинники.

Попри пануючу в СРСР атеїстичну ідеологію, чимало червоноармійців залишалося віруючими людьми, хоча їм доводилося приховувати свої переконання. Війна багатьох людей навернула до Бога, даючи надію на порятунок, насагу для боротьби і спротиву несприятливим обставинам.

Усвідомлена й тривала релігійна практика формує відмінні від атеїстичного світосприйняття уявлення про людське буття, систему координат, у якій вона існує, міру й характер відповідальності перед сім'єю, державою, суспільством і Богом. Віруючі відчують світ дещо інакше, для них церковна спільнота – не просто формалізоване коло однодумців, а особливе поле ментальних соціальних зв'язків, що визначає головний зміст і мету їхнього буття. Навіть втрачаючи можливість для безпосередніх контактів, глибоко віруюча людина здатна підтримувати в собі відчуття такої нерозривної єдності з Богом та єдиновірцями (хай і в ізоляції), а випробування сприймає як Промисел Божий, намагаючись гідно їх перенести з високо піднятою головою.

Існує вираз: «Гідність вмирає першою». Його часто використовують, аби вказати на те, з чого починається руйнування особистості в екзистенційних ситуаціях. Можна тільки висловити передбачення, що існує категорія людей, у яких все відбувається навпаки. Тортуруючи свої жертви фізично, кати не можуть заподіяти жодної шкоди душі. Тут спадають на думку слова М. Бердяєва про те, що вбиваючи тіло, війна не спроможна вбити людську душу.

Полонені, які не мали міцних переконань і волі, гинули першими. Але що переживали й ті й інші, – ми знаємо погано.

Так само, як і про проблему вибору. Життя і смерть – дві іпостасі війни – поставили перед кожним її учасником не в рафіновано філософській абстракції, а у всій своїй лякаючій невідворотності. Жахи існування й безодня небуття – такою була альтернатива для більшості військових бранців. І кожен вирішував її для себе сам.

Цей вибір лежав в основі стратегії виживання в умовах полону. Від мовчазного сприйняття смерті до співпраці з ворогом заради життя – такою була амплітуда вибору і всі ці ніші були заповнені (хоча й різною мірою).

Цілком очевидно, що без усних і письмових свідчень відтворити цей вимір полону неможливо. А без такої реконструкції про подальший рух у вивченні цього феномену вести мову не доводиться.

Напевно, традиційні методики будуть малопродуктивними, коли йдеться про характеристику стосунків у середовищі полонених, субординації та неформальних відносин, ставлення до них охорони, радянського та німецького цивільного населення.

Невловимі деталі цього багатопланового явища «проковзують» у спогадах очевидців та учасників тих подій. І саме вони додають такі неочікувані штрихи до, здавалося б, відомих подій, що це ще раз переконує в необхідності дуже уважно прислухатися до кожного, навіть найлегшого подиху «звідти»...

У книзі барона Петера фон дер Остен-Сакена (на початку війни він став перекладачем однієї з частин Вермахта) описується епізод, коли йому довелося замість убитого лейтенанта супроводжувати 2860 радянських військовополонених етапом у пересильний табір за 35 км. Конвоювали колону всього 40 солдатів. Залишати в дорозі хворих і поранених категорично заборонялося: їх належало або нести здоровим, або знищувати на місці. Та замість того, аби йти шляхом найпростішого вирішення проблеми, він відібрав з натовпу офіцерів і виклав їм такий план: з підручних засобів майструвати коні, й сильніші бійці позмінно транспортувати на них своїх знесилених товаришів. Колишній офіцер згадував свої страхи, адже бранці могли легко вбити його і втекти до лісу, оскільки охорона була суто символічною. «Однак, як це не дивно, – зазначав він, – я якось довіряв їм і мав таке відчуття, що вони помітили, наскільки щиро я піклувався про їх товаришів. Тут виник – як це не видається дивним у такій ситуації, – якийсь вид спільності й людяності. Я говорив їхньою мовою, я був тим, хто їм, можливо, міг допомогти і хто розумів їхні турботи й біди». Пізніше П. фон дер Остен-Сакен неодноразово переконувався в тому, що саме радянська людина «готова піти за тим, хто визнає в ньому товариша, можливо навіть друга, хто знаходить у поведженні з ним правильний тон і ставить людяність вище власної переваги й насильства». Можна тільки здогадуватися, який чинник спрацював, коли на марші до колони приєдналося ще 700 радянських оточенців¹¹.

Щоденне перебування віч-на-віч зі смертю змінює людину. Але яким чином і чи всіх однаково? Як трансформується сприйняття життя і смерті у людей, які пережили полон і вижили? Ці та інші питання постійно виникають, коли мова заходить про цю категорію учасників війни. Відповідь на них можуть дати тільки вони, а не вчені. Історики, психологи, соціологи здатні лише інтерпретувати ці рефлексії, відбудовувати типологічні ряди й узагальнення, логічні схеми, що все одно неспроможні передати всю гаму почуттів і переживань респондентів.

У цій же площині можна розглядати й таке явище як травматичний і посттравматичний синдром. Психологічні методики – чи не єдиний шанс простежити алгоритм адаптації полонених після повернення з неволі й у процесі переходу до мирного життя. Окрім важких психічних та фізичних травм ці люди переживали інерцію негативного ставлення з боку держави і

суспільства упродовж багатьох десятиліть. Юридична реабілітація (до якої, до речі, багато з них не дожили) не знімала всіх проблем. Звикання до статусу аутсайдера, дискримінація, якої вони зазнавали упродовж тривалого часу, деформували й пригнічували деякі соціальні функції колишніх бранців, знижували їхню конкурентоздатність, самооцінку, щирість, відкритість (а, значить, і коло соціальних зв'язків).

Насамкінець, важливо вивчити, як формувалась, транслювалась і трансформувалась пам'ять про події, пов'язані з перебуванням у полоні та повоєнним життям колишніх бранців; що стало визначальним чи найбільш пам'ятним (запам'ятовуваним); про що вони воліють на згадувати. Багатообіцяючі й цілком можливо, неочікувані результати можуть одержати дослідники під час співставлення офіційної політики пам'яті і радянській державі та в сучасній Україні з колективною чи індивідуальною пам'яттю цієї категорії жертв війни.

Як бачимо, поле для наукового пошуку в означених напрямках є досить великим і перспективним. Однак розрахувати на успіх можна тільки за умови використання міждисциплінарних методик і всього спектру джерел. Вітчизняна наука відстає в цьому плані від світової. Час надолужувати згаяне.

Примітки

1. Див.: Социальная история Ежегодник. 1997. Под ред. К.М. Андерсона и Л.И. Бородкина. – М. РОССПЭИ, 1998.
2. Огурцов А.П. Социальная история науки: две стратегии исследований. // Философия, наука, цивилизация. – М., 1999. – С.82.
3. Гейтрел П., Мэйси Д., Фриз Г. Социальная история как метоистория.
4. Кальсхавен Фриз. Ограничение методов и способов ведения войны. – М. МККК, 1994. – С. 10.
5. Горовцев А.М. Война и право. – СПб, 1910. – С. 54.
6. Сборник международных конференций и правительственных распоряжений Сост. Альбах. Г.П. – М., 1917. – С. 43.
7. Безсмертя. Книга Пам'яті України. – К.: Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2000. – С. 558.
8. ЦДАВОВУ України. – Ф. КМФ. – 8, оп. 2, спр. 140, арк. 160-18.
9. Там само. – Спр. 143, арк. 100.
10. Там само. – Арк. 177.
11. Фондер Остен-Сакен Петер. Откровение слова. – СПб: ВИРД, 2000. – С. 114-118.

В статье анализируются современные подходы к методологии и сути социальной истории как сферы научных исследований. Более детально рассматривается проблема военнопленных в аспектах ее научных студий во время Второй мировой войны.

Ключевые слова: Вторая мировая война, социальная история, методология, военнопленные, международно-правовые акты, интернованные, проблема выбора.

Отримано: 17.09.2015 р.

УДК 141:32]:001.8:321.01

Антон Найчук

АНАЛІЗ І СИНТЕЗ ЯК МЕТОДИ ПІЗНАННЯ СУТНОСТІ ДЕРЖАВИ

У статті досліджується роль методів аналізу і синтезу в пізнанні держави як системно-функціональної структури суспільства.

Ключові слова: аналіз, держава, компоненти, метод, методологія, політичне, синтез, система.

Глобалізаційні процеси в сучасному світі формують багатоманітні системи взаємозв'язків у політичному, економічному, соціальному та культурному житті суспільства. Проблема пізнання закономірностей їх структурно-функціональної життєдіяльності стали предметом дискусій науковців.

Слід зазначити, що усі соціальні науки, в тому числі політичні, ґрунтуються саме на методології соціального пізнання, основними компонентами якого є:

- принципи соціального пізнання – це найбільш загальні орієнтири пізнавального процесу, які забезпечують регулювання й орієнтування пізнавальної діяльності, вказують напрям пошуку істини;
- методи соціального пізнання – це багаторазово перевірені моделі способів отримання достовірного і надійного знання;
- теорії соціального пізнання розглядають власне соціальне пізнання, його структуру, а також типи детермінант, фактори впливу, механізми, моделі та результати. По суті, ставлять моделі – норми, на які має опиратися дослідник реального соціального об'єкта;
- методологічно орієнтоване знання, яке містить категорії, закономірності, тенденції, теорії, гіпотези, факти тощо¹.

Відтак пошук удосконалення методології наукового пізнання, добір відповідного інструментарію дослідження посідає одне з основних місць.

Отримання об'єктивного знання про суспільство передбачає також його дослідницьке позиціонування як соціальної системи з усіма її багатоманітними, життєдіяльними виявами. Держава в даному контексті є особливою організацією політичної влади в соціально-неоднорідному суспільстві, за допомогою якої забезпечується його цілісність і безпека, проводиться керівництво суспільством

в інтересах домінуючої його частини, а також управління суспільними справами.

Водночас процес абстрагування в системі логічного мислення тісно пов'язаний з іншими методами дослідження і передусім з – аналізом і синтезом, що й стало предметом дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних науковців: В. Афанасьєва, Є. Вайнінга, Д. Веймера, О. Доброжанської, Б. Кедрова, Д. Неліпи, Е. Росса, Е. Юдіна та ін.

Метою нашого дослідження стали методи аналізу і синтезу в контексті пізнання держави як системно-функціональної структури суспільства.

Термін „методологія” (від грец. *methodos* – шлях до істини, *logos* – вчення) буквально означає вчення про метод. У загальному плані методологія – вчення: про структуру, логічну організацію, засоби і методи діяльності; принципи побудови, форми і способи наукового пізнання².

Разом з тим, існують й інші визначення, відповідно до яких методологія – це:

- система найзагальніших принципів, положень і методів, які застосовуються в даній науці;
- сукупність прийомів дослідження, які застосовуються в даній науці;
- основні принципи і шляхи, способи і прийоми пізнання, теоретична або концептуальна позиція наукового дослідження, яка лежить в основі інтерпретації наукової проблеми і предмета, а також результатів дослідження³.

По суті, методологія є стратегією наукового пошуку, яка ґрунтується на усвідомленні завдань, методів організації та проведення дослідження, програмних настанов, ціннісних характеристик, нормативів і регуляторів теорії предметної сфери, що вивчається. Тобто, за своїм змістом методологія виступає прескриптивними висловлюваннями, які приписують суб'єктам виконувати відповідні дії в процесі пізнання того чи іншого об'єкта.

Водночас державі, як структурно-функціональній системі, властиві такі ознаки:

- всеохоплюючий характер – держава об'єднує в одне ціле всіх членів суспільства, захищає і забезпечує загальносоціальні потреби й інтереси;
- територіальний характер – держава об'єднує усіх членів суспільства в межах визначеної території, обмеженої кордонами;
- єдність – держава об'єднує усіх членів суспільства, а не його окремі групи;
- офіційний характер – держава репрезентує суспільство, тільки вона виступає від його імені і, як така, визнається іншими державами;
- структурність – держава складається з окремих складових (державних організацій), зв'язаних між собою;
- зв'язаність держави встановленими її верховними органами або самим народом загальнообов'язковими нормами поведінки (правом);
- наявність населення⁴.

Саме вищезазначені складові утворюють систему, яка характеризує державу як цілісну структуру. Однак, держава є результатом довготривалого

історичного процесу, в результаті якого суттєво трансформується, і вказані складові більш характерні для сучасних держав⁵. Разом з тим, виходячи з того, що держава – політичний інститут, ми пропонуємо розглядати останню, в контексті нашого дослідження, через призму політичного.

Щодо поняття „політичне”, то його розробив і використав у ХХ ст. німецький політолог і філософ К. Шмітт у праці „Поняття політичного”. Задум науковця полягав у тому, щоб відійти від вузького, функціонального, прагматичного розуміння політики „як процесу управління суспільним життям”⁶. К. Шмітт пропонував розглядати політичне як самоцінну реальність, яка визначається власними критеріями і первинну щодо таких конкретних проявів, як класи, системи правління, право тощо⁷.

Відповідно, політичне є узагальненням досвіду масштабного минулого, засвоєння (або формування) якісного міфу про це минуле, пошуком людиною власного місця в масштабних реальностях історії і наостанок формування певного плану дії, вироблення цілей і завдань відносно оточуючої дійсності, які людина повинна впроваджувати в життя⁸. У цьому сенсі О. Дугін виділяє сім основних аспектів, через які проявляє себе політичне: влада, ціль (проект суспільства), ієрархія (оперування з нерівністю, розподіл суспільних функцій), правову систему, колективну ідентифікацію, насилля (легітимізацію насилля, захист від насилля, колективну безпеку), цілісну систему⁹. Саме зазначені складові є тією системною основою, яка надає можливість характеризувати державу на всіх етапах її становлення. В даному контексті системний підхід – це якісно більш вищий, ніж просто предметний спосіб дослідження. Це перехід від пізнання окремого до загального, від однозначного до багатозначного, від абстрактного до конкретного, від лінійного до нелінійного тощо.

Проте ціле, цілісна система, як уже зазначалося, являє собою складну сукупність численних компонентів, рис, сторін, внутрішніх взаємозв’язків. За визначенням В. Афанасьєва, щоб „розплутати цей складний клубок внутрішніх взаємозв’язків цілого, розкрити усю його складність і суперечливість, органічний зв’язок між внутрішнім і зовнішнім, сутністю і явищем, необхідно проникнути в середину цілого. А для цього немає іншого засобу, окрім аналізу і синтезу”¹⁰. Отже, методи аналізу і синтезу виступають як важливий, неодмінний засіб, спосіб пізнання цілого.

Сутність аналізу (від грец. – розчленування) полягає в розкладі цілого на утворюючі його компоненти, частини, у виділенні їх загальних зв’язків, у вивченні та визначенні місця і ролі кожного в цілісній системі¹¹. Аналіз, за визначенням М. Мамардашвілі, „є виділення і розгляд відмінних якостей, зв’язків предмета, в силу яких він виявляється частиною якоїсь сукупності предметів і які, відповідно, мають значення при розгляді відносин координації предметів в середині цієї сукупності”¹². Без аналізу не можливе абстрагування, тобто виділення важливого, сутнісного, в цілісній утворенні, а разом з тим і формування наукових понять, які тільки й здатні відобразити ціле в усій його складності й суперечності. Аналіз, як і синтез, мова про який піде пізніше,

виявляється, таким чином, не тільки важливим, але і необхідним способом, прийомом пізнання цілого.

Будь-який смисл поняття явища може бути розкритий, і тоді те, „що розумне, стає дійсним”. Смисл стає доступним, ми виявляємо сутність і зміст того чи іншого явища, розглядаючи його як цілісність¹³. Г. Гегель з цього приводу зазначав: „Поняття для свого розвитку не потребує ніяких зовнішніх стимулів: його природа, що включає в себе протиріччя між простотою і відмінністю, і саме тому неспокійна, спонукає його до самоздійснення, вона змушує його розгортати і робити дійсним відмінність, що існує в ньому самому тільки ідеально, тобто в суперечливій формі нерозрізненості; так призводить вона до того, щоб шляхом знімання його простоти як деякого недоліку, деякої однорідності зробити його справді цілим, до чого первісно воно містить у собі тільки спроможність”¹⁴.

Аналіз може бути предметним, фізичним, а може бути і уявним (розумовим). У першому випадку ціле, в буквальному розумінні слова, фізично ділиться на утворюючі його компоненти. Прикладом можуть слугувати хімічні сполучення (молекули), які розчленовуються на утворюючі його елементи – атоми, іони тощо. В другому випадку ціле розчленовується не предметно, не фізично, а лише в уяві (розумово), в думках людини, залишаючись в тому вигляді, в якому воно існує в реальності. Саме даний випадок є пануючим і характерним для соціального пізнання, дослідження систем у суспільстві. Пов’язано це з тим, що компоненти даних систем виявляються у своїй сутності не предметними, не речами, як такими, а суспільними явищами. Природа суспільного цілого така, що його компоненти, частини, як правило, не можна відділити один від одного матеріально, фізично (наприклад, державу від соціальної системи, органи державного управління від держави тощо). Тільки шляхом абстрагування, напруженої аналітичної роботи розуму можна відділити частини, сторони суспільного цілого, висвітлити їхню взаємодію і значення в цілісній системі.

В результаті аналізу, за міркуванням Б. Кедрова, „предмет перестає існувати таким, яким він був перед поглядом дослідника спочатку, у своїй вихідній цілісності. Тепер об’єкт виявляється „розчленованим”, „розрізаним” на окремі свої складові частини, які до цього часу знаходилися у внутрішньому зв’язку і у взаємодії між собою”¹⁵. Проте розчленування системного об’єкта (як фізичне, так і уявне) проводиться не довільно, продовжує Б. Кедров, а у відповідності з притаманними йому закономірностями, за його складом, структурою і функціями, із урахуванням внутрішньо системних зв’язків, зв’язків компонентів системи в її природньо-існуючому нерозчленованому вигляді. Аналіз проводиться із врахуванням того, що потім був можливий синтез – відтворення системи в її початковому вигляді¹⁶.

Характер аналізу, його конкретні прийоми, методи, аналітичні операції в соціальному пізнанні залежать від характеру системи, її компонентів, структури і функцій, місця і ролі в оточуючому її середовищі. Так, для аналізу соціального

складу держави як системи потрібні інші наукові засоби, аніж для аналізу цивілізації в цілому. В першому випадку, як правило, достатньо емпіричних соціальних досліджень. У другому – емпіричні дослідження можуть складати лише допоміжний засіб у більш значному арсеналі теоретичних засобів.

Разом з тим слід звернути увагу й на те, що ціле багатоступеневе, ієрархічне, та іноді містить у собі численні підсистеми різного ступеню складності. „Перетворена форма існування, – пише М. Мамардашвілі, – є продуктом перетворення внутрішніх відносин складної системи, що відбуваються на певному її рівні і що приховує їхній фактичний характер та прямий взаємозв'язок побічними виразами, які, будучи продуктом і відкладенням перетвореності зв'язків системи, у той же час самостійно побутують в ній у вигляді окремого, якісно-цілісного явища, „предмета”, поряд з іншими”¹⁷. Дана багатоступеневість аналізу знаходить своє вираження у просуванні пізнання від явищ до сутності, від сутності першого порядку до сутності другого й інших, більш високих порядків, від відносної істини, до істини абсолютної.

Як правило, уявне розчленування системи на утворюючі її компоненти проходить два етапи. На першому етапі система „розкладається” на компоненти, які притаманні системі в реальному її бутті. Зазначене розчленування має межу, вихід за яку означає втрату якісної специфіки системи. Дану кінцеву величину, в якості системи, називають елементом¹⁸. Для системи держави в контексті нашого дослідження таким елементом є політичне. На другому етапі проходить „якісний стрибок”, мислення виділяє із системи не компоненти, а ознаки компонентів, які в реальній дійсності, від системи невіддільні¹⁹. Так, аналіз держави не обмежується політичним: виділяються й такі ознаки, властиві політичному, як влада, ієрархія, право тощо, що характеризує причетність політичного до держави як системи.

Отже, аналіз є необхідною умовою пізнання цілісної системи. Проте одного аналізу не достатньо для пізнання, він дозволяє встановити склад цілого, тобто наявність утворюючих його частин, їх властивості і роль в цілому, виокремити основу цілого. Разом з тим аналіз не дає остаточної можливості зрозуміти, як дана основа проявляється в конкретному різноманітті компонентів і відносин цілого, як ці елементи, зв'язані зі своєю основою, як реалізують, втілюють в собі тенденцію його руху. Поставлене завдання можливо вирішити тільки за допомогою синтезу, який виступає, як предметне або уявне об'єднання частин, компонентів, виокремлених в процесі аналізу в єдину цілісну систему²⁰. Перехід від аналізу, вивчення окремих елементів та їх властивостей до синтезу, що вивчає систему як єдине, складне ціле, як цілісну систему, – є новою системною стратегією дослідження²¹. Розгляд елементів системи в їхній взаємодії, саме як динамічного цілого, – ось те нове, що вносить системний підхід в теорію пізнання взагалі і в розуміння аналізу і синтезу зокрема.

Проте, будучи об'єднанням компонентів частин в цілісну систему, синтез в жодному разі не являє собою „возз'єднання” цілого в його безпосередній,

первісний стан. Дане відновлення цілого відбувається після того, як на стадії аналізу були виокремлені та вивчені його компоненти, частини, як були розкриті внутрішні взаємозв'язки його частин, усе „багатство” внутрішнього змісту системи. Як відзначає В. Афанасьєв, „відтворення системи в її цілісності за допомогою синтезу набагато точніше відображає її сутність, ніж початкове, безпосереднє її бачення”²², коли система не розчленована, не досліджена людиною.

Отже, аналіз і синтез являють собою двоєдиний специфічний засіб дослідження системних утворень взагалі та системних соціальних утворень зокрема. Їхня єдність базується на тому, що один виконується за допомогою іншого. „Лише поєднуючи уявно (або експериментально), дослідник усвідомлює частини як частини даного цілого; лише розглядаючи уявно (або експериментально), дослідник усвідомлює ціле як складове із специфічних частин, яке володіє внаслідок цього специфічною якістю, що відрізняє його від інших предметів”²³. І. Блауберг і Е. Юдін з даного приводу зазначають, що аналіз і синтез не є окремими етапами пізнання, вони лише доповнюють один одного, або прямують один за одним. На кожному етапі вони виступають як два взаємообумовлені моменти пізнання цілого, „кожен з яких здійснюється через інший і утримує його в зрізаному вигляді”²⁴.

Таким чином, за допомогою аналізу і синтезу стає можливим пізнання конкретних явищ дійсності, їх сторін і ознак як єдності. Щодо дослідження держави, то методи аналізу і синтезу розкривають її структурно – функціональну сутність, тобто, надають можливість не тільки вибудувати основні складові характеризуючи державу на усіх етапах її розвитку, але й проаналізувати їх вплив на форми устрою та правління.

Примітки

1. Політична філософія: [підручник] / [Є. М. Суліма, М. А. Шепелєв, В. В. Кривошеїн, В. Ю. Полянська; За ред. Є. М. Суліми]. – К.: Знання, 2006. – С. 80.
2. Философский словарь / [авт. сост. И. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С. В. Липецкий, А. В. Шуба]. – К.: А.С.К., 2006. – С. 559.
3. Самчук З. Ф. Світоглядні основи соціально-філософського дослідження ідеології: проблема критеріїв та пріоритетів вибору: [монограф.]: у 2 т. / З. Ф. Самчук. – Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2009. – Т. 1. – С. 145-157.
4. Философский словарь. – С. 197-198.
5. Гринин Л. Е. Государство и исторический процесс. Эпоха формирования государства: Общий контекст социальной эволюции при образовании государства / Л. Е. Гринин. – М.: КомКнига, 2007. – С. 33-35.
6. Колбеч Г. К. Політика: Основні концеп. в суспільних науках / Г. К. Колбеч; [Пер. з англ. О. Дем'янчука]. – К.: Вид. дім „КМ „Академія””, 2004. – С. 7.
7. Антология мировой политической мысли: у 5 т. / К. Шмитт. – М.: Мысль, 1997. – Т. II: Понятие политического. – С. 291-310.

8. Дугин А. Г. Философия политики / А. Г. Дугин. – М.: Арктогея. 2004. – С. 15-17.
9. Там само. – С. 13.
10. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / Виктор Григорьевич Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – С. 128.
11. Философский словарь. – С. 28.
12. Мамардашвили М. К. Процессы анализа и синтеза / М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1958. – № 2. – С. 51.
13. Бех В. П. Евристичний потенціал філософського аналізу у дискурсі дослідження соціальних систем / В. П. Бех, Ю. В. Бех // Нова парадигма: [Журнал наукових праць] / [гол. ред. В. П. Бех]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 99. – С. 5.
14. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 3-т / Г. Гегель. – М.: Мысль. 1977. – Т. 3: Философия духа. – С. 12.
15. Кедров Б. М. Противоречивость познания и познания противоречия / Б. М. Кедров // Диалектическое противоречие. – М.: Политиздат, 1979. – С. 10.
16. Афанасьев В. Г. Вказана праця. – С.
17. Мамардашвили М. К. К вопросу о материалистической схеме анализа сознания (по работам К. Маркса) / М. К. Мамардашвили // Социальная теория познания: Материалы к Всесоюзному симпозиуму, 10-12 октября 1972 г. – М.: Институт философии АН СССР, 1973. – Вып. 1. – С. 26-27.
18. Афанасьев В. Г. Вказана праця. – С. 131.
19. Там само.
20. Философский словарь. – С. 28-29.
21. Эшби У. Росс. Общая теория систем как новая научная дисциплина / Росс У. Эшби // Исследования по общей теории систем: сборник переводов. – М.: Прогресс, 1969. – С. 126-127.
22. Афанасьев В. Г. Вказана праця. – С. 143.
23. Мамардашвили М. К. Процессы анализа и синтеза. – С. 54-55.
24. Афанасьев В. Г. Вказана праця. – С. 170.

This article deals with the role of analysis and synthesis in cognition of state as a system and functional structure of society.

Key words: *analysis, state, components, method, methodology, political synthesis, system.*

Отримано: 24.09.2015 р.

ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРІОДИЗАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І. П. КРИП'ЯКЕВИЧА

У статті проаналізовано основні етапи науково-педагогічної діяльності Івана Петровича Крип'якевича, охарактеризовано історіографію даної проблеми, та запропоновано періодизацію наукової діяльності вченого.

Ключові слова: науково-педагогічна діяльність, періодизація, історик-дослідник, викладацька діяльність, учительська діяльність, учений-дослідник, НТШ.

Сучасні науковці дедалі активніше почали досліджувати діяльність та спадщину українських педагогів, культурно-освітніх діячів, вітчизняних учених світового рівня, які в свій час стояли біля витоків формування української національної школи і збагатили унікальним досвідом скарбницю вітчизняної педагогічної думки. До таких учених можна віднести Х. Д. Алчевську, Б. О. Барвінського, Г. Г. Ващенко, А. Волошина, Б. Д. Грінченка, І. П. Крип'якевича, А. Л. Лотоцького, І. І. Огієнка, С. Ф. Русову, С. О. Сірополка, І. М. Стешенка, Я. Ф. Чепігу, С. Р. Черкаського, І. Ю. Ющишина та багато інших.

Серед когорти українських учених почесне місце належить Івану Петровичу Крип'якевичу, який більше відомий широкому загалу як історик, наукова спадщина якого, окрім української та всесвітньої історій, охопила історіографію, джерелознавство, архівознавство, геральдику, сфрагістику, філігранологію, історичну географію, картографію, нумізматику, краєзнавство, дипломатику, соціотопографію. Він знаний також як мовознавець і літературознавець, письменник, бібліограф, книго- й бібліотекознавець. Проте комплексного дослідження його діяльності та спадщини наразі немає. Поміж основних проблем у дослідженні постаті І.П. Крип'якевича можна виділити такі: комплексне розкриття зміст багатоаспектної науково-педагогічної діяльності, до якої належали наукова, педагогічна (учительська, викладацька, методична, організаційна) та популяризаторська діяльність; визначення основних періодів і напрямів наукової та педагогічної діяльності; систематизацію та узагальнення праць відомого вченого-педагога з історії української освіти і школи; дослідження змісту основних педагогічних ідей; дослідження й актуалізацію специфіки педагогічної діяльності, науково-популярної та художньої літератури І.П. Крип'якевича для дітей і молоді. Одною з ключових проблем є визначення основних періодів діяльності Івана Петровича, дослідження якої дало б можливість відкрити нові біографічні факти та особливості становлення його як науковця.

В українській історіографії наразі відсутні чітко обґрунтовані підходи щодо основних етапів (періодів) наукової діяльності І.П. Крип'якевича.

Я.Р. Дашкевич вважав, що «творчий шлях Крип'якевича можна поділити на три чіткі етапи: до Першої світової війни, від 1917 до 1944 р. (це так огульно беручи) та після 1944 р.»¹. Основою цього поділу, очевидно, є винятково хронологічний (часовий) принцип, що не пов'язаний із суспільно-політичними реаліями, науковим життям, становленням І.П. Крип'якевича як вченого. Інший дослідник – О. Пріцак пропонував наукову діяльність І.П. Крип'якевича «розділити на два періоди – один до 1939 р (1904-1939) і другий після 1939 р. (1939-1964)»². За основу цього поділу О. Пріцак взяв таке поняття як «свобода вислову». За його словами до 1939 р. І. П. Крип'якевич хоча і володів такою свободою, але не мав університетської кафедри, необхідної матеріальної бази. Натомість після 1939 р. він був вже відомим вченим, але його діяльність обмежувалася жорсткою радянською цензурою.

У характеристиці основних етапів наукової діяльності І.П. Крип'якевича необхідно зважати на всі ключові моменти життя, що сприяли формуванню його як вченого-дослідника. Мається на увазі, насамперед, університетський період, коли він не тільки здобував освіту, фах, але робив перші кроки на ниві науки, долучався до серйозних історичних досліджень під керівництвом свого учителя і наставника М.С. Грушевського. Після закінчення університету його діяльність дуже тісно пов'язана з Науковим Товариством ім. Т. Шевченка, що допомогло спочатку молодому І.П. Крип'якевичу зарекомендувати себе як талановитий учений, а потім – сформуватися і стати одним із провідних науковців на західноукраїнських землях. Вплив на формування наукової долі І.П. Крип'якевича зробили прихід радянської влади на західноукраїнські землі у 1939 р., Друга світова війна та повоєнні роки. Все це потрібно взяти до уваги, виокремлюючи основні етапи наукової діяльності Івана Петровича.

Відомо, що до Першої світової війни наукова праця та здобутки І.П. Крип'якевича були різними. Присвятити себе науці він вирішив ще з шкільної лави, підтвердженням чого є записи із гімназійного щоденника «Мої гадки». Саме у гімназійні роки визріло бажання стати істориком і досліджувати історію України. Він розробив «Статут Наукового кружка VII – А класи IV гімназії у Львові», укладений за зразком статуту НТШ, спланував напрями та тематику майбутньої наукової роботи. Отже, нижньою межею першого етапу наукового становлення І.П. Крип'якевича можна вважати 1904 р. коли він закінчив гімназію та записався на «наукові курси» НТШ. Про це пізніше згадуватиме так: «Був я дуже вдоволений, що став уже «homofinitus (повною людиною – з лат.)», бо в VII і VIII класі вже в гімназії нудився, зайнятий своїми планами історичних дослідів»³.

На курсах І.П. Крип'якевич познайомився з М.С. Грушевським, який визначив його подальшу творчу долю і напрями наукової діяльності. Навчаючись на філософському факультеті, він не лише оволодівав азами науковця-дослідника, потоваришував з М.С. Грушевським, але й обрав тему майбутнього докторського дослідження. Головну роль у цьому відіграв його учитель – Михайло Сергійович, про що він згодом напише: «В цьому заслуга

Грушевського, що сам був незвичайно витривалим науковим працівником і в нас, молодих, умів вдихнути замилювання до дослідчої праці»⁴.

М.С. Грушевський ввів І.П. Крип'якевича до Наукового Товариства ім. Шевченка, залучив до роботи в Записках НТШ, сприяв організації наукових експедицій до архівів Варшави, Кракова, Москви. Отримуючи від М.С. Грушевського регулярні поради, І.П. Крип'якевич зміг за перший рік навчання опублікувати 12 праць. Він брав активну участь в історико-філософській секції НТШ, відвідував семінари М.С. Грушевського, за його дорученням укладав списки джерел за окремими темами. Протягом років навчання в університеті І.П. Крип'якевич підготував близько 50-ти наукових публікацій, серед яких були вже перші його вагомні роботи – «Матеріяли до історії торгівлі Львова», «Жерела до історії України-Руси» (8 т.). Він активно досліджував історію Козаччини і в листопаді 1911 р. захистив дисертацію «Козаччина і Баторієві вольності», за що отримав ступінь доктора філософії⁵. Фактично 1911 р. закінчується етап, який можна назвати періодом формування та становлення І.П. Крип'якевича як історика-дослідника. До цього етапу увійшли роки навчання в університеті, завершення і захисту дисертації.

У 1911 р. І.П. Крип'якевича обирають дійсним членом НТШ, тоді було не лише почесно, але одночасно засвідчувало про наукове визнання дослідника. НТШ – найстаріша громадська наукова організація, що виникла 11 грудня 1873 р. За зразком тогочасних західноєвропейських академій наук НТШ поділено на наукові секції, що займалися дослідженнями, збором наукових предметів та пам'яток старовини, організацією конференцій, з'їздів учених, друком наукових періодичних і неперіодичних видань, утриманням бібліотеки, музею, книгарні тощо. У 1897-1913 рр. головою НТШ був М.С. Грушевський, який, як про це вже згадувалося раніше, до роботи в Історико-філософській секції залучав студентів Львівського університету, серед яких був і І.П. Крип'якевич.

Упродовж 1911-1939 рр. творча діяльність І.П. Крип'якевича безпосередньо пов'язана із цією званою інституцією, яка у науковому злеті Івана Петровича відіграла неабияку роль. Він був активним членом Археографічної комісії НТШ. Із 1920 р. – секретарем Історико-філософської секції, а з 1934 р. – директор цієї секції. Діяльність І.П. Крип'якевича у НТШ припадає на другий та третій етапи функціонування самої інституції⁶. Найбільша кількість праць періоду видрукувана в Записках НТШ та різних збірниках, що видавалися організацією: «З козацької сфрагістики» (1917), «Серби в українському війську» (1919), «Український державний скарб за Богдана Хмельницького» (1920), «Учитель Богдана Хмельницького» (1922), «До історії українського державного архіву в XVII ст.» (1924), серія нарисів «Студії над державою Б. Хмельницького» (1925-1931), «Листи Богдана Хмельницького» (1928).

З ініціативи НТШ у 20-их роках ХХ ст. організовано Львівський таємний університет, у якому І.П. Крип'якевич розпочав діяльність викладача. На посаді директора Історико-філософської секції він розширив напрями досліджень, до

яких належали історичне краєзнавство, історична картографія, історична географія, етнографія, історична культурологія. І.П. Крип'якевич очолював Комісію історії старої України та був редактором багатьох томів Записок НТШ. Він долучився до видання популярного часопису «Стара Україна», який започаткувало НТШ. Увесь цей період головною ділянкою роботи він вважав науку, а основним питанням наукових досліджень – державу Богдана Хмельницького: її творення та визвольну боротьбу⁷.

Саме на цей науковий період припадає написання та редагування ряду синтетичних, узагальнених праць з української та всесвітньої історії. А саме «Велика історія України» (1935), «Історія українського війська» (1936), «Історія української культури» (1937), «Всесвітня історія» (1938-1939). Тоді ж підготовлений машинописний рукопис «Історії України», що з'явиться друком під псевдонімом Іван Холмський, без згоди автора, у 1949 р. у Мюнхені. Упродовж першої третини ХХ ст. І.П. Крип'якевич видрукує і деякі науково-популярні, публіцистичні видання для учнів, молоді, різних верств населення, поява яких закріпить за ним реноме популяризатора української історії та культури. До таких книг належать «Коротка історія України для початкових шкіл та 1-ої класи гімназії» (1918), «Оповідання з історії України для нижчих клас середніх шкіл. Перша частина. Княжа доба» (1918), «Огляд історії України. Repetitorium для вищих клас середніх шкіл та вчительських курсів» (1919), «Мала історія України» (1921 р.), «Історія козаччини. Для народу і молоді» (1922), «Історія України для народу» (1929 р.), «Українське життя в давні часи» (1933 р.).

14 січня 1940 р. НТШ та всі установи, що функціонували при товаристві були ліквідовані органами радянської влади, яка встановилася на західноукраїнських землях із вересня 1939 р. І.П. Крип'якевич не був присутнім на ліквідаційних зборах і загалом закриття НТШ сприйняв як трагічну подію. Факт ліквідації НТШ засвідчував, що представники нової влади не йтимуть на якісь компроміси, не вестимуть перемовини з представниками науки, вони діятимуть так, як того вимагала комуністична ідеологія. Ще до офіційної ліквідації НТШ радянське партійне керівництво прийняло рішення про організацію у Львові відділів Академії наук УРСР і філіалу бібліотеки Академії наук. Створення таких підрозділів поставило за мету пришвидшити процес інтеграції західноукраїнських земель у радянську суспільно-політичну систему. І.П. Крип'якевич розумів, що відродити НТШ не можливо, тому вирішив використати нову установу для працевлаштування талановитих істориків і продовження дослідження минувшини. Цим кроком буде започаткований наступний етап наукової діяльності, пов'язаний із роботою в радянських наукових інституціях. Очевидним є те, що у науковому плані період 1911-1939 рр. характеризувався становленням І.П. Крип'якевича як дослідника української історії та організатора наукового життя на західноукраїнських землях і був одним із найрезультативніших за кількістю публікацій і їх тематикою.

Упродовж 1911-1939 рр. Іваном Петровичем підготовлено більше 550 публікацій⁸.

Наступний період характеризується досить складними роками суспільно-політичного життя, які і визначали зміст та напрями наукової діяльності не лише І.П. Крип'якевича, але в цілому всієї творчої інтелігенції. Із встановленням радянської влади на західноукраїнських землях І.П. Крип'якевич отримав визнання і фактичний доступ до освітніх і наукових інституцій. На початку 40-их років ХХ ст. стає очевидним, що розвивати наукову тематику і досліджувати проблеми української історії так, як це було у попередні роки, він не зможе. На заваді стоятиме радянська ідеологічна машина, у якій добре відпрацьована система партійного контролю, цензури, чітко визначена тематика наукових досліджень тощо. Однак він долучиться до роботи радянських наукових установ і створить новий потужний центр історичних досліджень – відділ інституту історії України. У 1940 р. в ньому працювали: В.С. Білецький, В.Г. Герасимчук, Ф.Я. Голійчук, І.В. Карипнець. І.П. Крип'якевич (голова), Р.Р. Лукань, О.Й. Пріцак, О.А. Терлецький та ін.⁹

Початок німецько-радянської війни та окупацію нацистами Львова Іван Петрович зустрів без особливого ентузіазму, хоча й сподівався на деякі зміни і відновлення того, що було втрачено за півторарічне радянське володарювання. Один із учасників семінару з історії України при НТШ О.Г. Домбровський згадував, що упродовж 1940 р. та першої половини 1941 р. І.П. Крип'якевич використовував у розмові таку фразу: «... війна ще не закінчена», маючи сподівання на те, що конфлікт Німеччини і СРСР завершиться на користь першої. Однак пізніше він говоритиме інше: «Ви ще молоді ... виїжджайте з родиною на Захід й робіть там те, чого ми тут не зможемо робити, а я старший залишаюся, бо хтось мусить вдержати стан українського посідання у Львові»¹⁰. Із цих спогадів стає очевидним, що І.П. Крип'якевич ще під час війни свідомо вирішив залишитися у Львові, щоб використати усі свої можливості, але розвитку української історичної науки настільки, наскільки це буде можливо у тій суспільно-політичній ситуації, що складеться у недалекому майбутньому.

У післявоєнні роки, коли розпочнуться гоніння і зачистки української інтелігенції, що залишилася на окупованій території, його звинувачуватимуть у співпраці з нацистами та зараховуватимуть до симпатиків режиму. Однією з причин подібних звинувачень стануть передруки упродовж 1940-1941 років популярних праць з історії України та редакційні зміни в деяких текстах цих видань. Наприклад, перевидання «Малої України» (1941) завершувалося таким реченням: «Тепер надійшов час, коли послаблений, передусім українським націоналістично-революційним рухом, СРСР – ота жахлива тюрма і катівня народів – валиться під могутнім натиском революційно-визвольних сил та твердим ударом німецької зброї»,¹¹ а видання «Історії України» (1941) містило такий текст: «І аж 1941 рік приніс Україні світанок нового життя. Большевицька тюрма народів, надточена революційною пропагандою та боротьбою поневолених націй, у першу чергу української нації, валиться під ударом

німецької зброї. У східній Європі твориться новий світ. У кривавих змаганнях і Україна добуде собі волю і самостійність».¹² Ці цитати фігуруватимуть у звинувачувальних статтях представників радянської влади.

Упродовж німецької окупації Львова І.П. Крип'якевич не полишав наукової праці. Він та інші провідні історики прагнули відродити Історико-філософську секцію НТШ, але згоди на її відкриття нова влада не давала. Відомо, що нелегально функціонувала «історична група», до якої входив Іван Петрович. З цією групою співпрацював відомий історик О.П. Оглоблин, який наприкінці війни виїде до Праги, а в повоєнні роки місцем проживання обере США¹³. І.П. Крип'якевич залишався у Львові до повернення радянських військ.

У 1944 р. після звільнення Львова від нацистів Іван Петрович деякий час продовжував роботу в університеті і потрапив до кола тих осіб, яких нещадно критикували за «співпрацю» з нацистами. До 1946 р. втратить фактично всі зайняті раніше посади, буде зарахований до когорти «найбільш підозрілих вчених» (М.С. Возняк, І.І. Карпинець, І.П. Крип'якевич, О.М. Огоновський, О.І. Степанів, Я.Я. Ярема) і його примусово відправлять до Києва в наукові установи АН УРСР. Упродовж 1946-1948 рр. І.П. Крип'якевич співробітник Інституту історії України АН УРСР. Із березня 1947 р. – до березня 1948 р. він активно співпрацюватиме з бібліотекою Академії наук УРСР і займатиме за сумісництвом посаду завідувача відділу стародруків.

У 1948 р. він повернеться до Львова і влаштується на роботу до музею етнографії та художнього промислу (1948-1950 рр.). Більш гідної посади для провідного вченого на той час не знайдеться. Лише у 1953 р. його призначать на посаду директора академічного Інституту суспільних наук, яку обійматиме до 1962 р. Поверненню до постійної наукової діяльності І. П. Крип'якевича, як вважав Я. Дашкевич, варто завдячувати таким чинникам. Перший – початок хрущовської відлиги, яка хоч і не докорінно, але все ж змінила суспільно-політичне життя в країні. Другий – підготовка до друку монографії про Богдана Хмельницького,¹⁴ яка була подана до академічного видавництва напередодні щорічного ювілею Переяславської ради (1654-1954). І хоча автор зазнав нищівної критики і частину матеріалу довелося терміново переробляти, оскільки так звані «редактори» «чистили» текст сторінками і підлаштовували все у руслі «правильності і необхідності» самої події – возз'єднання, праця І.П. Крип'якевича вийшла у світ у 1954 р.¹⁵

Десятиліття перебування І.П. Крип'якевича на посаді директора інституту стало досить плідним і в науковому плані. Він готуватиме статті до Української радянської енциклопедії, завершить підготовку видання «Документи Богдана Хмельницького (1648-1657)»,¹⁶ напише статті до часописів: «Жовтень», «Український історичний журнал». Іван Петрович керуватиме темами досліджень молодих науковців, редагуватиме збірники, налагодить роботу відділів, заохочуватиме і сприятиме підготовці фундаментальних праць з археології, джерелознавства, лінгвістики. Він допомагатиме науковому становленню і злету А.І. Генсьорського, М.О. Герасименка, В.В. Грабовецького,

Л.Л. Гумецької, О.Ю. Карпенка, М.М. Кравця, Ю.Ю. Сливки, Ф.І. Стебля, О.М. Огоновського. Під його керівництвом будуть захищатися кандидатські дисертації. Навіть в умовах жорсткого ідеологічного тиску діяльність І.П. Крип'якевича слугувала: а) розширенню джерельної бази, яку пізніше могли б використати історики для утвердження державницької концепції історії України; б) підготовці високопрофесійних дослідників історії. Таким чином формуватиметься наукова школа І.П. Крип'якевича.

Після виходу на пенсію (1962 р.) Іван Петрович відійде від активної наукової роботи. Він займеться впорядкуванням домашнього архіву, матеріали якого потребували ретельної систематизації. В останній рік його життя «Український історичний журнал» розпочав публікацію «Нарисів методики історичних досліджень», які стали настільною книгою для багатьох науковців-початківців.¹⁷ Частину цих публікацій він не побачить, як і не прочитає монографії «Галицько-Волинське князівство», що вийде друком лише у 1984 р. 21 квітня 1967 р.¹⁸ І.П. Крип'якевич відійшов у вічність. Хронологічні межі останнього періоду його наукового життя припадають на 1940-1967 рр. і пов'язані із науковою та науково-організаційною діяльністю в радянських установах.

Отже, виходячи з вищевказаного можна виділити такі періоди науково-педагогічної діяльності І.П. Крип'якевича: 1) формування та становлення І.П. Крип'якевича як історика-дослідника (1904-1911 рр); 2) творчого злету і членство в Науковому Товаристві ім. Т. Шевченка (1911-1939 рр); 3) діяльність у радянських наукових установах та навчальних закладах (1939-1962 рр.) На перший період припадає навчання в університеті, участь у семінарах М.С. Грушевського, обрання теми дослідження дисертаційної роботи, підготовка публікацій, захист наукової роботи. На другому етапі наукова діяльність І.П. Крип'якевича була тісно пов'язана із Науковим Товариством ім. Т. Шевченка і сприяла його визнанню як ученого-дослідника. У цей час він розпочинає викладацьку діяльність в освітніх закладах. Третій період наукової діяльності мав свою специфіку, зумовлену змінами у суспільно-політичному житті на західноукраїнських землях: приєднанням Західної України до УРСР, Другою світовою війною, відновленням радянської влади. Суспільно-політичний чинник став вирішальним в обранні навчальних та наукових установ вченого.

Примітки

1. Дашкевич Я. Іван Крип'якевич – історик консервативно-державницької школи / Я. Дашкевич // Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність: зб. наук. пр. – Л., 2001. – Вип. 8. – С. 715.
2. Прицак О. Іван Крип'якевич (1886-1967) : У першу річницю смерті Івана Крип'якевича / О. Прицак // Український історик. – 1968. – № 1-4. – С. 85.
3. Крип'якевич І. Спогади (автобіографія) / І. Крип'якевич // Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві. Україна: культурна спадщина,

- національна свідомість, державність: зб. наук. пр. – Л., 2001. – Вип. 8. – С. 88.
4. Там само. – С. 98.
 5. Там само. – С. 102.
 6. Купчинський О. А. Наукове товариство імені Шевченка // Енциклопедія історії України. / О. А. Купчинський. – К. : Наукова думка, 2007. – Т. 7. – С. 203 – 213.
 7. Крип'якевич І. Спогади (автобіографія) / І. Крип'якевич // Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність: зб. наук. пр. – Л., 2001. – Вип. 8. – С. 117.
 8. Бібліографія друкованих праць Івана Крип'якевича // Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність: зб. наук. пр. – Л., 2001. – Вип. 8. – С. 28-57.
 9. Луцький О. Науково-організаційна і педагогічна діяльність І. П. Крип'якевича у вересні 1939 – червні 1941 рр. // Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність: зб. наук. пр. – Л., 2001. – Вип. 8. – С. 791.
 10. Домбровський О. Семінар історії України при НТШ у тридцятих роках / О. Домбровський // Український історик. – 1973. – № 1 – 2. – С. 108.
 11. Крип'якевич І. Мала історія України / І. Крип'якевич. – Л.: Українське видавництво, 1941. – С. 31.
 12. Крип'якевич І. Історія України / І. Крип'якевич. – Л.: Українське видавництво, 1941. – С. 69.
 13. Винар Л. Листи Івана Крип'якевича до Олександра Оглоблина / Л. Винар // Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність: зб. наук. пр. – Л., 2001. – Вип. 8. – С. 416 – 450.
 14. Дашкевич Я. Іван Крип'якевич – історик України: [вступна стаття] / Я. Дашкевич // Крип'якевич І. П. Історія України. – Л.: Світ, 1990. – С. 13.
 15. Крип'якевич І. П. Богдан Хмельницький / І. П. Крип'якевич. – К. : Вид-во АН УРСР, 1954. – 546 с.
 16. Крип'якевич І. П. Богдан Хмельницький / І. П. Крип'якевич. – Л. : Світ, 1990. – 408 с.
 17. Крип'якевич І. П. Нариси методики історичних досліджень / І. П. Крип'якевич // Український історичний журнал. – 1967. – № 2. – С. 100- 106; Крип'якевич І. П. Нариси методики історичних досліджень / І. П. Крип'якевич // Український історичний журнал. – 1967. – № 4. – С. 106-108; Крип'якевич І. П. Нариси методики історичних досліджень / І. П. Крип'якевич // Український історичний журнал. – 1967. – № 7. – С. 121 – 123; Крип'якевич І. П. Нариси методики історичних досліджень / І. П.

- Крип'якевич // Український історичний журнал. – 1967. – № 8. – С. 113 – 116;
Крип'якевич І. П. Нариси методики історичних досліджень / І. П. Крип'якевич // Український історичний журнал. – 1967. - № 9. – С. 130 – 132;
Крип'якевич І. П. Нариси методики історичних досліджень / І. П. Крип'якевич // Український історичний журнал. – 1967. – № 10. – С. 94-97.
18. Крип'якевич І. П. Галицько-Волинське князівство / І. П. Крип'якевич. – К.: Наук. думка, 1984. – 174 с.

В статье проанализированы основные этапы научно-педагогической деятельности Ивана Петровича Крип'якевича, охарактеризованы историография данной проблемы, и предложена периодизация научной деятельности ученого.

Ключевые слова: *научно-педагогическая деятельность, периодизация, историк-исследователь, преподавательская деятельность, учительская деятельность, ученый-исследователь, НОШ.*

Отримано: 10.09.2015 р.

ВИКЛАДАННЯ ПРОБЛЕМ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 94(477) “1653”:930.2

**Валерій Степанков
Віталій Степанков**

ЖВАНЕЦЬКА КАМПАНІЯ 1653 РОКУ ТА ЇЇ НАСЛІДКИ ДЛЯ КОЗАЦЬКОЇ УКРАЇНИ: ДЖЕРЕЛА ДО ВИВЧЕННЯ ТЕМИ (на допомогу викладачам, учителям, студентам та краєзнавцям)

У статті запропоновані методичні поради до вивчення теми «Жванецька кампанія 1653 року та її наслідки для Козацької України» й найважливіші джерела, що дозволяють простежити початок кампанії, прибуття польського війська до Жванця, перебіг його облоги українськими й кримськими підрозділами, польсько-кримські перемовини й укладення Кам'янецького договору 15 грудня.

Ключові слова: джерела, Жванець, облога, король, гетьман, хан, поляки, українці, татари, переговори, договір.

Жванецька облога польського війська, очолюваного королем Яном Казимиром, українськими і польськими вояками та її завершення укладенням Кам'янецького договору засвідчили глухий кут геополітичного становища новоутвореної Української держави. Вона потрапила до нього внаслідок прорахунків у зовнішній політиці Б. Хмельницького й старшини (відмова від прийняття турецької протекції, втручання у внутрішні справи Молдови, воєнні дії проти Валахії й Трансильванії) та прагнення хана Іслам-Герая зберегти територіальну цілісність Речі Посполитої, не допустивши виходу з її складу самостійної Української держави. Ці події стали переломними в остаточному виборі гетьманом й молодією елітою московської протекції, відповідної ухвали старшинської ради у Переяславі 18 січня 1654 р. та їхньої односторонньої присяги царю без відповідного кроку з боку сюзерена. Адже виходу не існувало, бо Кам'янецька угода не визнавала існування Української держави й передбачала її окупацію польськими підрозділами, союзниками яких виступали татари.

В історіографії (українській і зарубіжній) склалася традиційна недооцінка значимості Жванецької кампанії в історії визвольних змагань українців середини XVII ст. і прийнятті переяславської ухвали про обрання царської протекції. В силу чого вона так і не стала предметом спеціального монографічного дослідження, що породило існування цілого комплексу дискусійних, слабо вивчених, а то і зовсім не досліджених аспектів проблеми. І до нині більшість

істориків не сумнівається у тому, що Кам'янецька угода передбачала поновлення чинності Зборівського договору і продовжує не помічати її визначального впливу на прийняття гетьманом і старшиною ухвали щодо принесення односторонньої присяги царю. Вперше окрему розвідку з'ясуванню перебігу Жванецької кампанії польської армії присвятив відомий польський дослідник Л. Кубаля, котрий досить ґрунтовно й об'єктивно висвітлив її головні події, а також опублікував до неї 6 джерел¹. З українських дослідників першим торкнувся з'ясування даної проблеми М. Костомаров². Після чого вона залишилася поза увагою науковців (за винятком відомої праці М. Грушевського «Історія України-Руси», Т. IX, Ч. 1³). Тільки майже 20 років назад В.С. Степанков знову повернувся до неї, опублікувавши статтю «Жванецька кампанія Б. Хмельницького: витоки, хід, політичні наслідки (серпень-грудень 1653 року)»⁴. Нещодавно з'явилися краєзнавчі розвідки на цю тему Л.В. Баженова та В.В. Газіна⁵. З сучасних польських вчених необхідно відзначити статтю й монографічне дослідження Т. Цесельського «Від Батога до Жванця. Війна в Україні, Поділлі і за Молдавію 1652-1653», в яких автор глибоко висвітлив мілітарний аспект Жванецької кампанії польської армії, а також розвідку Д. Мілевського, присвячену з'ясуванню кризи польської військової справи на прикладі Жванецької кампанії⁶. Отже, можемо констатувати наявність незначної кількості праць науковців, в яких з'ясовуються воєнні й політичні аспекти Жванецької кампанії українсько-кримської та польської армій і їх політичні наслідки для молодого Української держави. Тому подальше вивчення даної проблеми залишається актуальним для істориків.

Цілком природньо, що за таких обставин викладачі ВНЗ, студенти, вчителі й краєзнавці, намагаючись збагнути її сутність, наштовхуються на чимало труднощів, зумовлених неясністю трактування окремих обставин і подій чи взагалі відсутністю необхідної інформації про них. Не сприяє поглибленню їхніх знань і стан джерельної бази дослідження цієї проблеми. Тим паче, що найголовніші з джерел («Коротка оповідь експедиції у 1653 році ... проти козацької ребелії ...» та «Щоденник обозний року 1653 від вирушення к.й.м. зі Львова 19 серпня») й до нині залишаються неопублікованими⁷. Значна частина інших джерел видрукована науковцями у різних виданнях і залишається недоступною для обширного загалу; водночас чимало з них продовжує зберігатися лише у рукописному вигляді. Враховуючи названі обставини, підготували методичні поради до опанування теми, виокремивши чотири головніших (як на наш погляд) питання. Відповідно до них, підібрали джерела, опрацювання яких, з одного боку, допоможе глибше з'ясувати перебіг подій кампанії і на цій основі реконструювати її цілісну картину, а з другої – сприятиме вдосконаленню професійних компетенцій джерелознавчого характеру.

Розташування джерел не довільне. Воно здійснене на основі врахування наступних двох чинників: важливості поданої у них інформації (спочатку

подаються ті з них, автори яких брали у кампанії безпосередню участь), а також максимально можливого дотримання хронологічного принципу. З метою кращої орієнтації читача у відібранні джерел до висвітлення того чи іншого питання плану подаємо стислу характеристику кожного з них, виділяючи найважливіше для вивчення теми. Переважна більшість опублікованих джерел є польськомовними з вкрапленнями⁴ висловів латинською мовою, значна частина яких перекладена Ю. Мициком та іншими дослідниками на українську й російську мови. Решта – перекладена нами. Вважали за доцільне перекласти на українську мову й російськомовні тексти джерел, виданих у «Документах об Освободительной войне украинского народа 1648-1654 гг.» (К., 1965). Їхній переклад виконано не з російськомовного тексту, а з оригіналу, вміщеного у даному археографічному виданні. Українською мовою подано й тексти джерел, написаних давньоросійською мовою. Неопубліковані тексти джерел, що зберігаються в архівосховищах і рукописних відділах наукових бібліотек, також перекладено на українську мову.

Перекладаючи джерела, автори статті зберегли існуючі у їх текстах наступні скорочення, що мають такий зміст:

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;

РП – Річ Посполита.

Датування подається за новим стилем.

Вивчаючи інформацію джерел, слід мати на увазі, що більшість з них створена авторами вороже налаштованих супроти визвольної боротьби українців. У силу чого їхня інформація, сформульована через призму власних суб'єктивних уподобань, є далеко не об'єктивною й вимагає особливо виваженого й критичного підходу, аналізу у співставленні з даними інших джерел.

У підготовці статті її автори виконали наступну роботу: В.С. Степанков підготував методичні поради й текст першого джерела, а В.В. Степанков – решту тексту. Загальну редакцію статті В.С. Степанков.

Схильні вважати – запропоновані поради й тексти джерел допоможуть читачу скласти більш-менш об'єктивну цілісну картину даної події й збагатити свої знання про неї. Вони пригодяться як викладачу ВНЗ у розробці відповідної лекції з курсу чи спецкурсу з історії України чи вчителю при підготовці уроку, так і студенту у вивченні теми семінарського заняття чи написанні курсової, бакалаврської і магістерської робіт. Учні старших класів можуть скористатися цим матеріалом при виконанні наукової роботи у системі МАН. Кращезнавці

почерпнуть у ньому цікаву й науково важливу інформацію з історії рідного краю – Кам'янецьчини.

Автори з метою полегшення структуризації теми пропонують свій план її вивчення (кожен має право на розробку його власного варіанту). При розгляді питань висловлюють поради, якими читач, за бажання, може скористатися.

План:

1. Похід польського війська проти козацької України та причини його розташування біля Жванця (22 серпня – 20 жовтня).

2. Організація військової кампанії Б. Хмельницького й прибуття українсько-кримських військ у регіон Деревчина-Шаргорода (кінець вересня – жовтень).

3. Перші воєнні зіткнення й початок блокування польського табору (21 жовтня – кінець листопада).

4. Посилення облоги й катастрофічність становища польського війська (кінець листопада – 15 грудня).

5. Польсько-кримські переговори. Укладення Кам'янецького договору, його зміст і політичні наслідки для Української держави (27 листопада – 15 грудня).

Вивчаючи **перше питання**, необхідно звернути увагу на причини провалу польсько-російських переговорів у Львові, під час яких Москва пропонувала Варшаві розв'язати «українську проблему» на основі поновлення чинності Зборівського договору 1649 р. Остання відмовилася, маючи на меті домогтися ліквідації Української держави, капітуляції її уряду й відновлення становища козацтва, що існувало напередодні революції. 22 серпня 30-35 тисячне військо (разом зі слугами), очолюване королем Яном Казимиром, вирушило з-під Глинян у похід проти козацької України. Воно просувалося кількома колонами через Цемежинці, Гологори, Дунаївці, Нараїв, Рогатин, Колушки до Галича, в околицях якого 30 серпня зупинилося обозом й відпочивало до 7 вересня. Важливо мати на увазі, що по дорозі і під Галичом до війська вливалися нові підрозділи, збільшуючи його чисельність. 3 вересня король відправив полк Г. Денгофа до Сочави на допомогу трансільвансько-валасько-молдавським воякам, котрі облягали у місті 7-8-тисячне українське військо Т. Хмельницького.

Військова рада ухвалила прямувати до Кам'янця-Подільського, де сподівалася об'єднатися з полками союзників після захоплення ними Сочави, щоб разом вторгнутися до Брацлавщини. Джерела дозволяють простежити маршрут просування жовнірів: Горожанка-Завалів-Вишнівчик-Янів-Пробужна-Бережанка-Оринин. 16 вересня вони зупинилися неподалік Кам'янця біля Медоборів, а через день розташувалися «у старих окопах» (можливо викопаних 1633 р. гетьманом С. Конецпольських під час воєнних дій з Абазим-пашою⁸) під стінами міста, де пробули до 30 вересня. Доцільно звернути увагу на той факт, що тут влилося до війська близько 5 тисяч жовнірів у тому числі 300 шляхтичів посполитого рушення Подільського воєводства. Водночас слід мати на увазі, що

внаслідок важкої дороги, нестачі харчів, холодної й дощової осені, чимало жовнірів умирало.

Відхиливши пропозицію Б. Хмельницького розпочати переговори, король наказав продовжити наступ до Бару з подальшим ударом на Брацлав і Білу Церкву⁹. 30 вересня військо вирушило у похід, пройшло Гуменці, пододало Медобори й 1 жовтня зупинилося під с. Зеленче, де польське командування отримало звістку про виступ хана на допомогу українцям. Тому військова рада ухвалила відступити до Жванця, де надіялося одержувати продовольство й фураж з Буковини й діждатися прибуття союзників. 4 жовтня жовніри розпочали відхід через Балин, Вірмени й Пудлівці й 8 жовтня прибули до Жванця. За порадою генерал-майора Х. Убальда, табір розташувався біля устя р. Жванчик, що впадала до Дністра, у вигідному для оборони місці, захищеному з трьох сторін природним рельєфом. 19 жовтня почали сипати редути, табір уфортифіковувався валами й шанцями, які також «включили замок жванецький до системи оборонного обозу». З 21 жовтня жовніри розпочали спорудження землянок. Через Дністер зводиться міст на кошах¹⁰.

Готуючи **друге питання**, слід пам'ятати, що брак джерел не дозволяє детально в'яснити мобілізацію гетьманом війська, маршрут його просування і характер взаємин з ханом. Відомо лише, що у кінці серпня він залишив Чигирин й прибув до м. Бірки, в околицях якого перебувало близько 10 тисяч козаків (основні сили українців збиралися поблизу Білої Церкви). Важливо пам'ятати, що істотний вплив на його дії у цей час чинив фактор облоги 7-8-тисячного війська під проводом його сина Тимофія у Сочаві. Останній прохав допомоги, якої Б. Хмельницький не міг відразу ж надіслати, бо не мав достатніх сил. Тому прагнув заручитися підтримкою хана Іслам-Герая у новому молдавському поході. Хоча розширена старшинська рада ухвалила вести боротьбу з Польщею до переможного кінця, гетьман намагався уникнути поновлення воєнних дій і пропонував королю розпочати перемовини на основі умов Зборівського договору.

Дочекавшись підходу частини кримського війська, ймовірно, 1 жовтня наказав полкам вирушати до Сочави, але наштовхнувся на спротив полковників. Владнавши конфлікт з ними, поспішно попрямував до Соболівки. По дорозі до нього приєднався з основними силами хан. У кінці першої декади жовтня (не знаючи про смерть у середині вересня сина від важкого поранення у стегно) послав до Сочави 20 тисяч вояків і 15 тисяч татар. А сам, отримавши ультиматум від польського уряду (негайно повернутися до Чигирини, відіслати татар, розпочати збір продовольства й фуражу для жовнірів тощо), переправився з Іслам-Гереем через Південний Буг і направився до Кам'янця-Подільського. 19 жовтня поблизу Степанівки дізнався про смерть сина. Після чого наказав продовжити мобілізацію до війська. Вочевидь, 21 жовтня українське військо зупинилося біля Деречина, а 25 жовтня – в околицях Шаргорода. Важливо запам'ятати, що, відхиливши домагання хана прийняти його протекцію, Б. Хмельницький відмовився від плану здобуття перемоги у вирішальній битві,

зробивши ставку на досягнення капітуляції противника шляхом його повного оточення й блокади.

Третє питання слід розпочати зі згадки про першу сутичку 21 жовтня татар і жовнірів й розгром останніх в 11-12 км від Жванця біля переправи через Дністер у Матківцях (?). Наступного дня вони завдали поразки 2 польським корогвам неподалік Кам'янця-Подільського. Ці події й започаткували воєнні дії Жванецької кампанії. Показово: польське командування, аби запобігти захопленню українцями й татарами навколишніх поселень, віддало їх на пограбунок жовнірам, дозволивши «брати все, що кому подобалося ... брали ж немилосердно»¹¹. Кримсько-українські роз'їзди з'явилися в околицях Гусятин, Студениці, Хрептієва й інших поселень. Тому військова рада 12 листопада ухвалила відправити сильний роз'їзд для одержання відомостей про місце перебування противника. Наступного дня, очолюваний досвідченими ротмістрами А. Потоцьким, С. Маховським і Я. Шемберном, він у складі 3-х тисяч жовнірів залишив табір. Їм вдалося захопити кримського посла до Молдавії й Трансільванії Тохтамиша-агу, котрий подав важливу інформацію про плани хана зупинитися в околицях Кам'янця¹². У середині листопада українсько-кримські війська справді залишили позиції під Шаргородом, але попрямували через Бар, Зіньків, Солобківці не до столиці Поділля, а в напрямку Гусятин, в околицях якого близько 24-25 листопада зупинилися українці. Татари розташувалися обозом між Скалою-Подільською й Оринином (десь у 24-26 км на північний-захід від Кам'янця). Внаслідок цього маневру, рухливі кримські й українські підрозділи посилюють блокування польського табору, відрізаючи його від поставок продовольства й фуражу з півночі й заходу (Покуття). Частково вони продовжували надходити тільки з Буковини через збудований міст. Тим не паче становище жовнірів ставало катастрофічним.

Характеризуючи їхнє становище, варто виділити згубну дію кількох чинників. По-перше, польське командування не мало планів довготривалого перебування в обозі, плануючи розв'язати долю кампанії у вирішальному бою, а відтак завчасно не запаслося необхідною кількістю продовольства (його можна було купити лише за готівку) й фуражу, що породило гостру нестачу харчів. По-друге, блокування табору обумовило посилення голоду, який з кінця листопада стає нестерпним, особливо для піхотинців. По-третє, вкрай несприятливі кліматичні умови: постійні довго триваючі холодні дощі, які в останній декаді листопада змінилися морозами. По-четверте, відсутність поблизу основних сил противника і його небажання розпочинати битву породжували розпач і безнадію в успішному завершенні кампанії, а холод, голод і хвороби призвели до високої смертності жовнірів й масового дезертирства ланових вояків (набраних з українських і польських селян).

Висвітлення **наступного питання** важливе для осмислення ефективності стратегічного задуму Б. Хмельницького й повного провалу планів польського командування. У кінці листопада – першій декаді грудня українсько-кримські підрозділи опанували Тереховлю, Хоростків, Гологори, Сатанів й інші міста,

відрізаючи табір від Снятинщини. Необхідно звернути особливу увагу на з'ясування найбільшої поразки польських роз'їздів, якої вони зазнали за час кампанії. Близько 2 тисячі жовнірів під проводом полковника Я. Клодзінського були наголово розгромлені 3 грудня поблизу Чернокозинець татарами (полягло й потрапило до полону майже 400 вояків). 4 грудня татарський підрозділ вперше з'явився біля польського обозу, захопив чимало челяді, коней і волів і викликав велике занепокоєння у командування, яке почало готувати військо до битви. У наступні дні вони продовжували діяти в околицях Жванця, а 11-13 грудня підходили навіть «під самі вали».¹³

Тим часом становище обложених жовнірів ставало все більш трагічним. Кожної доби вмирили від голоду, холоду й хвороб сотні осіб. За свідчення польського шляхтича М. Ємьоловського, до середини грудня померло близько 10 тисяч осіб.¹⁴ За даними польського історика Ф. Равіти-Гавронського, до кінця облоги (15 грудня) з 20 тисяч німецьких піхотинців залишилося у живих тільки 5 тисяч осіб.¹⁵ Можливо ці цифри дещо завищені, проте справді вимирання війська набирало катастрофічного масштабу. Й не існувало жодного шансу для його порятунку власними силами. Погоджуємося з думкою канадського історика А. Перналя, що «стан коронної армії з кількісного і якісного погляду був фатальним. Крім того, військо занепало духом».¹⁶

Однак, як і під Зборовом, хан вирішив запобігти розгрому Речі Посполитої, за що домогтися від неї фінансових і політичних поступок, не допустивши водночас утвердження самостійності Української держави.

Особливу увагу необхідно приділити вивченню **п'ятого питання**, бо саме воно є тим важливим пізнавальним ключем, який дозволяє збагнути причини прийняття Б. Хмельницьким і старшиною царської протекції 18 січня 1654 р. у Переяславі. При цьому слід враховувати наступний аспект питання: у польській історіографії панує думка про ініціювання переговорного процесу кримською стороною 27 листопада. Однак, маємо свідчення козацького полковника І. Федоренка про його започаткування поляками.¹⁷ А вже 27 листопада візир Сефер Кази-ага звернувся з листом до канцлера С. Корицинського, обвинувачуючи Річ Посполиту у порушенні умов угоди й натякаючи на можливість замирення з нею. Так розпочалися офіційні переговори про укладення нового договору. Необхідно запам'ятати, що Крим домагався відновлення чинності Зборівського договору, але не українсько-польського (як це традиційно трактують українські і польські дослідники), а кримсько-польського. Після складних дебатів сторони погодилися 12 грудня про зустріч посольств в околицях Кам'янця-Подільського для вироблення змісту договору.¹⁸

Постає слушне запитання, а яке місце відводилося у Кам'янецьких перемовинах українській стороні? Хан запропонував гетьману направити туди своє посольство, але спочатку отримав відмову під тим приводом, що, власне, право вести переговори належить Війську Запорозькому, бо Іслам-Герей є лише його союзником у війні з Річчю Посполитою. Врешті-решт погодився і направив

у ніч з 12 на 13 грудня посольство, очолюване генеральним писарем І. Виговським, у супроводі 5 тисяч вояків. Маючи відомості про ухвалу Земського собору від 11 жовтня прийняти козацьку Україну під протекцію царя, застеріг керівника посольства не погоджуватися на укладення угоди, якщо вона передбачатиме утворення антимосковського союзу.¹⁹

У жодному випадку не можна ігнорувати факту усунення керівниками польського (С. Корицинський) й кримського (Сефер Кази-ага) посольств українців від участі у переговорах, яким відводили роль статистів (мали запросити лише для ознайомлення зі змістом укладеного договору). Тому І. Виговський слушно відмовився від них. На перший погляд складається враження, що ініціатором цього кроку став візир, котрий, мовляв, заявив наступне: «козаків не допущено, бо їх слід трактувати як хлопів». Проте це не так. Саме польська дипломатична місія засвідчила небажання вести перемовини з українцями через те, що вони є «королівськими підданими».²⁰

13 грудня під стінами Нового замку вони розпочалися і проходили далеко непросто. Сефер Кази-ага поставив вимогу зафіксувати у змісті договору виплату польською стороною упоминок (подарунків у грошах, ще де-факто означали виплату королем данини ханству), дозвіл на пограбування населення й брання ясиря «до Вісли», підтвердження козацьких прав і свобод відповідно Зборівської угоди. Польське посольство відмовилося їх приймати і заявило про необхідність порадитися з королем. Наступного дня воно отримало нову інструкцію (для її розробки король зібрав раду сенату). Вона передбачала запропонувати хану викуп у сумі 150 тисяч талерів (король самовільно зменшив її до 100 тисяч талерів), згоду на виплату затриманих упоминків, брання ясиря на теренах козацької України й відновлення козацьких прав відповідно Зборівських домовленостей²¹.

15 грудня упродовж трьох годин сторони узгодили пункти угоди, яку безпідставно називають Жванецькою. Її особливість, яку слід запам'ятати, полягала у відсутності писемного тексту й відповідно писемної присяги, себто вона носила усний характер. Ця обставина у ряді випадків не дозволяє точно вияснити статті договору. Зокрема встановлено, що Річ Посполита зобов'язувалася одразу ж виплатити 200 тисяч талерів як борг за упоминки й надалі щорічно виплачувати по 30 тисяч талерів; обходилося мовчанкою питання захоплення бранців (є дані, що начебто дозволялося брання ясиря від Покуття до Львова). Вельми суперечливою є інформація джерел про шляхи розв'язання українського питання. За даними «Щоденника обозного ...», козакам відновили Зборівські пункти.²² Значно детальніше розповідає про зміст цієї статті «Коротка оповідь експедиції ...». Так, у ній читаємо: «Козаки залишені при давніх вольностях, вільно однак коронному війську вступити до України і повернутися панам до своїх маєтків. Про число козаків, лінію (розмежування теренів козацької України із Короною і Великим князівством Литовським – Авт.) і релігію, а ні по Зборівських, а ні по Білоцерківських пунктах не згадувалися».²³

Аналіз цих й інших джерел дає підстави висловити міркування про помилковість панівної в історіографії тези щодо підтвердження Кам'янецьким договором Зборівської угоди для козацької України. Навіть, якщо справді йшлося про повернення до неї, то лише під кутом зору поновлення пільг і свобод козацтву, а не автономії Української держави. І це обов'язково потрібно враховувати, бо інакше матимемо спотворене уявлення про наслідки для останньої даної кампанії. А відтак не випадково обидві сторони домовилися про тимчасовий характер (до 1 року) визнання за козаками їхніх прав, впровадження на терени козацької України польських жовнірів й повернення шляхти до маєтків тощо. У випадку спротиву Війська Запорозького, на прохання короля, Крим надасть йому воєнну допомогу для його приборкання. Тому вже 19 грудня сенатори утворили комісію, яка мала забезпечити розташування тут на зимові лежні жовнірів і сприятливі умови перебування «панів і шляхти» у власних маєтках, забезпечуючи виконання на їхню користь повинностей з боку підданих.²⁴ Б. Хмельницький, довідавшись про основні положення змісту договору, 16 грудня на старшинській раді повідомив присутніх про їх зміст. Після чого українське військо через Сатанів, Городок, Меджебіж, Летичів, Літин подалося до своїх полків як адміністративно-територіальних одиниць.²⁵

Вкрай важливо в'яснити для себе згубні наслідки кампанії для Української держави. Вони проявлялися у наступному. По-перше, позиція Кримського ханства засвідчила не лише ненадійність його знаті як мілітарних союзників, але, що особливо важливо, принципове несприйняття нею самої ідеї визнання права козацької України на самостійне існування, а відтак готовність пожертвувати нею в ім'я укладення вигідної угоди з Річчю Посполитою. По-друге, Кам'янецька угода не передбачала визнання автономії козацької України у складі Корони відповідно статей Зборівського договору, а лише підтверджувала збереження передбачених ним прав і вольностей реєстровому козацтву, чисельність якого не визначалася. По-третє, укладена угода надавала право Польщі окупувати козацьку Україну й приступити до поновлення шляхетського землеволодіння, опираючись при цьому на військово-політичну підтримку Криму.

Отже, Жванецька кампанія завершилася для української політичної еліти абсолютним провалом. Вона змушена була або піти на капітуляцію, відмовившись від розбудови держави й зосередившись на захисті виключно козацьких станово-карпоративних інтересів, або негайно приймати протекцію царя чи султана. Саме безвихідність геополітичної ситуації й змусила її в односторонньому порядку присягнути 18 січня 1694 р. у Переяславі на вірність московському монарху.

Стисла характеристика документів добірки запропонованих джерел

Документ № 1 («Щоденник обозний...») створений учасником кампанії, котрий швидше всього був рядовим жовніром. Тому він не знав про ухвали військових нарад. Проте зафіксовані ним відомості кожного дня є дуже

важливими для реконструкції цілісної картини походу польського війська під Жванець та його становище під час облоги.

Документ № 2 («Коротка оповідь експедиції...»), з'явився у середовищі поважних шляхтичів (можливо наближених до сенаторів), котрі володіли ґрунтовною інформацією про перебіг кампанії, зокрема умови укладеного договору. Тому вона має надзвичайно важливе наукове значення. Швидше всього «Коротка оповідь експедиції...» написана відразу ж після її завершення.

Документ № 3 (статейний список російського посольства до Варшави) дозволяє усвідомити непримиренність польської політичної еліти щодо можливих поступок у справі визнання автономії козацької України у складі Корони.

Документ № 4 («Пункти прохання козаків передані від Хмельницького через полковника Антона під Глинянами» бл. 20 серпня) проливає світло на умови можливого замирення козацької України з Річчю Посполитою.

Документ № 5 (лист С.Орачовського на початку вересня 1653 р. до невідомого) має цінну інформацію про хід перемовин українського посла А.Ждановича з польськими сановниками, зміст їхньої відповіді гетьману та анти-турецьку позицію частини старшини й козацтва.

Документ № 6 (лист старости бецького Войніцького у кінці серпня до аноніма) проливає світло на взаємини гетьмана з султаном і становище жовнірів у польському війську під Глинянами.

Документ № 7 (лист Б.Хмельницького до короля від 8 вересня) засвідчує прагнення гетьмана уникнути поновлення воєнних дій.

Документ № 8 (повідомлення з-під Янова від 13 вересня) подає інформацію про чисельність польської армії, важке становище жовнірів й небажання козаків вирушати до Молдовії для порятунку Тимофія Хмельницького.

Документ № 9 (повідомлення з обозу під Бухівцями) розкриває причини наміру короля прибути з військом під стіни Кам'янця-Подільського.

Документ № 10 (лист хорунжого чернігівського Гулевича до М.Любенецького) проливає світло на побутові умови життя жовнірів у таборі та рішучість козаків битися до кінця.

Документ № 11 (відписка російських послів до Посольського приказу) подає цінні відомості про розташування основних сил українського війська у вересні 1653 р.

Документ № 12 (лист королівського секретаря Паоло Доні до римського нунція П.Відоні) інформує про зібрання гетьманом військової ради для обговорення питання прийняття протекції когось із сусідніх монархів.

Документ № 13 (відписка російських послів до Посольського приказу 26 жовтня) є унікальним джерелом про виступ полковників проти гетьманського наказу вирушати на допомогу сину у Сочаві.

Документ № 14 (матеріали посольства стольника Р.Стрешнева й дяка М.Бредіхіна до Б.Хмельницького) проливає світло на реакцію гетьмана, коли той дізнавався про смерть сина у Сочаві.

Документ № 15 (відписка яблонівського воєводи В.Шереметьєва до Посольського приказа) подає відомості про заходи Б.Хмельницького, спрямовані на мобілізацію ресурсів України для боротьби з Річчю Посполитою.

Документ № 16 (зізнання полонених татар) подає важливі дані про прибуття татар на допомогу Хмельницькому та їх ставлення до місцевого населення.

Документ № 17 (новини з обозу) проливає світло на перші сутички поляків з татарами.

Документ № 18 («новини з війни» невідомого) дозволяє точніше визначити чисельність українського і кримського війська у жовтні 1653 р., а також фіксує захоплення татарами ясиря у Волині, Поліссі й інших регіонах.

Документ № 19 (статейний список російських послів Р.Стрешнева та М.Бредіхіна до Б.Хмельницького) є унікальним джерелом про спроби хана домогтися від гетьмана прийняття присяги на вірність йому як сюзерену козацької України.

Документ № 20 (лист від 10 листопада з обозу від аноніма) констатує намір Б.Хмельницького затримати кримське військо на зиму.

Документ № 21 (повідомлення аноніма з обозу) інформує про негативні наслідки для жовнірів блокування обозу.

Документ № 22 (лист аноніма з обозу 13 листопада) має цінну інформацію про появу у 20-30 км від польського табору потужних татарських роз'їздів та оборону від них населення окремих подільських містечок і сіл.

Документ № 23 (лист з обозу 1 грудня) висвітлює дії гетьмана і хана, спрямовані на посилення блокади польського табору.

Документ № 24 (лист В.М'яковського від 9 грудня до аноніма) розкриває дії татар по блокуванню польського обозу.

Документ № 25 (лист аноніма від 17 грудня з табору) засвідчує згоду Криму на окупацію польським військом козацької України після укладення польсько-кримського договору.

Документ № 26 (відписка російських послів Р.Стрешнева та М.Бредіхіна царю від 23 грудня) є цінним джерелом для з'ясування складу українського посольства відправленого на переговори з поляками під стіни Кам'янця-Подільського.

Документ № 27 (статейний список послів Р.Стрешнева та М.Бредіхіна до Б.Хмельницького) проливає світло на причини неучасті українського посольства у переговорах з польським посольством під Кам'янцем-Подільським.

Документ № 28 (повідомлення аноніма третьої декади грудня) слугує доказом відсутності у тексті договору статті про поновлення умов Зборівської угоди.

Документ № 29 (інструкція короля комісії 19 грудня) становить собою унікальне джерело про порядок відновлення польських порядків на теренах козацької України взимку 1654 р.

Документ № 30 (спомини литовського канцлера А.Радзивілла) промовляє про негативну оцінку укладеної угоди частиною магнатів.

Документ № 31 (літопис Й.Єрлича) доповнює дані інших джерел про спустошення татарами Волині й великі втрати німецьких найманців під Жванцем.

Документ № 32 (спогади М.Ємьоловського) є важливим джерелом для з'ясування становища жовнірів у таборі.

Документ № 33 («Історія панування Яна Казимира» В.Коховського) дозволяє глибше збагнути перебіг облоги поляків під Жванцем, взаємини жовнірів з мешканцями Хотинського повіту, настрої короля і жовнірів.

Документ № 34 («Війна громадянська (домова)» С.Твардовського) змальовує цілісну картину облоги Жванецького табору, настроїв жовнірства, критичність його становища й несподіваний порятунок з боку хана.

Документ № 35 («Віршована хроніка» аноніма) слугує цікавим джерелом для вивчення перебування короля Яна Казимира у Кам'янці-Подільському. Воно ж подає унікальну інформацію про це місто, як «славний іноземців порт».

Документ № 36 («Літопис» С.Величка) ґрунтовно характеризує становище обложених жовнірів та настрої короля й польських сановників.

Примітки

1. Kubala L. Wyprawa żwaniicka / L.Kubala // Tegoż. Szkice Historyczne. – Lwów, 1880. – Ser. Druga. – S. 173-289.
2. Костомаров Н.И. Богдан Хмельницкий / Н.И.Костомаров. – М., 1994. – С. 616-630.
3. Грушевський Михайло. Історія України-Руси / Михайло Грушевський. – К., 1996. – Т. IX. – Ч. I. – С. 650-721.
4. Степанков В.С. Жванецька кампанія Б.Хмельницького: витоки, хід, політичні наслідки (серпень-грудень 1653 року) / В.С.Степанков // Наукові праці історичного факультету. – Кам'янець-Подільський, 1996. – Т. 2. – С. 5-20.
5. Баженов Л.В. Військові кампанії Богдана Хмельницького 1653 року / Л.В.Баженов // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Козацька доба в історії Поділля та Південно-Східної Волині. – Хмельницький, 2013. – С. 92-97.
6. Газін В.В. Жванецька облога 1653 р., її хід та наслідки / В.В.Газін // Кам'янецьчина: історія і сьогодення. Збірник матеріалів науково-краєзнавчого форуму, присвяченого 90-річчю від заснування Кам'янець-Подільського району. – Кам'янець-Подільський, 2013. – С. 79-84.
7. Ciesielski Tomasz. Kampania żwaniicka 1653 / Tomasz Ciesielski // Studia i materiały do historii wojskowości. – Białystok, 2004. – Т. 41. – С. 27-60; Tegoż.

- Od Batohu do Zwańca. Wojna na Ukrainie, Podolu i o Mołdawię 1652-1653 / Tomasz Ciesielski. – Zabrze, 2007. – S. 208-273; Milewski Dariusz. Kryzys wojskowości polskiej na przykładzie Jana Kazimierza / Dariusz Milewski // Barok Historia. – Literatura. – Sztuka. – Warszawa, 2001. – Półrocznik VIII 1(15). – S. 95-108.
8. Библиотека музею Чорторийських (далі – БМЧ). ВР. – Спр. № 147. – Арк. 141-191; Библиотека Польської академії наук (Курнік) ВР. – Спр. № 353. – Арк. 1-25.
 9. Ciesielski Tomasz. Od Batohu... – S. 218.
 10. БМЧ. ВР. – Спр. 147. – Арк. 137-148.
 11. Там само. – Арк. 152-153; Степанков В.С. Жванецька кампанія... – С. 11; Ciesielski Tomasz. Od Batohu... – S. 224-225.
 12. Библиотека Польської академії наук (далі – БПАН) (Курнік). ВР. – Спр. 353. – Арк. – 8-9.
 13. Ciesielski Tomasz. Od Batohu... – S. 250-251.
 14. Там же. – S. 255-260.
 15. Jemiołowski Mikołaj. Pamiętnik. Dzieje Polski zawierający (1648-1679) / Mikołaj Jemiołowski // Opracowanie Jan Dziegielewski. – Warszawa, 2000. – S. 110.
 16. Rawita-Jawroński Fr. Bohdan Chmielnicki / Fr.Rawita-Jawroński. – Lwów, 1909. – Т. 2. – S. 272.
 17. Перналь Анджей Б. Річ Посполита двох народів і Україна: дипломатичні відносини 1648-1659 / Анджей Б. Перналь // Переклад з польської о.проф. Юрія Мицика за участі Інни Тарасенко. – К., 2013. – С. 119.
 18. Воссоединение Украины с Россией. Документы и материалы в трех томах. – М., 1953. – Т. III. – С. 436.
 19. Документы об Освободительной войне украинского народа 1648-1654 гг. – К., 1965. – С. 721-728; Грушевський Михайло. Назв. пр. – С. 701-709; Степанков В.С. Жванецька кампанія... – С. 13-15; Ciesielski T. Od Batohu... – S. 261-264.
 20. Воссоединение... – Т. III. – С. 391, 450; Грушевський Михайло. Назв. пр. – С. 693-696; Степанков В.С. Жванецька кампанія... – С. 15.
 21. Ciesielski Tomasz. Kampania zwanienska 1653 r. – S. 56-57; Tegoż. Od Batohu... – S.265, 269; Franz Macej. Idea państwa kozackiego na ziemiach ukraińskich w XVI-XVII wieku. – Toruń, 2006. – S. 320.
 22. Степанков В.С. Жванецька кампанія... – С. 16-17; Ciesielski T. Od Batohu... – S. 265-268.
 23. Библиотека Польської академії наук (Курнік). ВР. – Спр. № 353. – Арк. 23-23 зв.
 24. БМЧ.ВР. – Спр. № 147. – Арк. 187.
 25. Там само. – Арк. 186-188, 295-297; Архів головний актів давніх (Варшава). – Ф. 3. – Козацький відділ. – Картон 42. – № 49. – Арк. 2; Степанков В.С. Жванецька кампанія... – С. 17; Ciesielski T. Od Batohu... – S. 269, 272.

Документи:

№1

1653. – серпень-грудень. Витяги і регести¹ зі «Щоденника обозного року 1653 від вирушення к.й.м. зі Львова 19 серпня»

19 серпня король вирушив зі Львова до обозу під Глиняни.

21 серпня вчинено генеральний перепис війську. Кіннота добра, драгуни непогані, «але піхота дуже знуджена».

22 серпня військо вирушило у похід.

25 серпня надійшло повідомлення про об'єднання хана з Б. Хмельницьким. Військова рада ухвалила рухатися не до Гусятина, а до Галича.

30 серпня військо зупинилося обозом біля Галича між Дністром і Гнилою Липою у півмилі (близько 3,8 км – Авт.) від Галича під самими Богушівцями «на болоті».

7 вересня військо залишило обоз і подалося далі, рухаючись наступного дня під великом дощем через Горожанку до Завалова, куди з'явилося **10 вересня**. Тут надійшло повідомлення про наближення ворога, тому приймається ухвала пришвидшити просування війська до Кам'янця-Подільського. Пройшовши Вишнівчик, зупинилися в Янові, де **12 вересня** жовнірів застерегли пильнувати коней, аби їх не захопили раптово опришки.

13 вересня обоз став під Пробіжною, де ввіймали кількох опришків, котрі розгромили підрозділ посполитого рушення.

14 вересня військо переправилося (через Збруч – Авт.) біля Збрижа, пройшло «горижанські поля (?)» і **15 вересня** стало обозом під Оринином. Тут надійшла звістка, що ворог наблизився і «хоче нас перед Кам'янцем привітати».

16 вересня стали табором у півмилі від Кам'янця «за давнім звичаєм» у куті біля Медоборів. Без дозволу короля було заборонено панам і шляхті з'являтися до міста.

18 вересня військо розташувалося обозом «у старих окопах» під Кам'янцем.

19 вересня принесли листи від Хмельницького «дуже покірні, в яких прохав про милосердя». На зібраній військовій нараді король підтримав пропозицію тих, хто наполягав на відмові від переговорів і продовженні наступальних дій. Тому гетьману відповіли, що жодних перемовин не буде й «аби не дивувався і не чинив тому спротиву, що війська й.к.м. увійдуть до України і в цілому, щоб наказав якнайшвидше готувати для нього живність».

21 вересня король приїхав до міста (з обозу) й «зупинився на вірменському ринку».

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

25 вересня король інкогніто в'їхав до міста лише з покойовими слугами. «В обозі нужда і хвороби, на які і коні почали хворіти. Піхота густо вмирає і коні здихають з-за великої непогоди і через неї – чого нестерпного болота».

29 вересня їздив король до Хотина для огляду фортеці.

30 вересня виступило військо до Бара з метою продовження походу до Брацлава. Цього ж дня зупинилися під Гуменцями недалеко від Медоборів.

1 жовтня військо вирушило і через єдину «переправу» подалося до Зеленчі, де одержали від молдавського господаря повідомлення про наміри хана об'єднатися з Хмельницьким.

2 жовтня зібрана нарада senatorів і командування обговорила план подальших дій. Окремі з них пропонували наступати на Брацлав і Чигирин, однак більшість схилилася до думки щодо доцільності відступити до Жванця.

3 жовтня військо залишалося на місці й були розіслані роз'їзди у різні місця для отримання відомостей. Надійшло повідомлення, що козаки у жодному випадку не хочуть піддаватися, «але швидше положать голови на головах».

4 жовтня табір підійшов до Балина і витратив майже день аби подолати переходи в горах (Медоборах – Авт.) та лісових хащах.

5 жовтня зупинилися під Вірменами (нині Великозалісся – Авт.) біля Медоборів.

7 жовтня стали під Пудлівцями.

8 жовтня вступили до Жванця, пройшли його і зупинилися неподалік замку на місці, обраному генерал-майором Убальдом, «дуже доброму», правда, тільки «для оборони, а не для надання битви ворогу». Розташувалося Військо між Дністром і Жванчиком «у великій долині».

9 жовтня до будівництва мосту через Дністер залучили ланову* піхоту, яка знаходилася при артилерії.

10 жовтня з'явилися молдавські послы, котрі привезли в дарунок волів і коней й пообіцяли гарантії появи тут молдавських підрозділів.

16 жовтня надійшла з Сочави неприємна новина, що козаків разом із старшиною, «яку собі після смерті Тимошка обрали», випустили зі «розпущеними корогвами, з бубнами і військовим спорядженням, з купленими кіньми і табором з тілом Тимошка, якого повезли у середині табору».

21 жовтня з'явилися татари, котрі у півтора милі (близько 11-12 км) від табору погромили корогву Тележинського у Матківцях над Дністром, де стерегли брід через річку. Татари з молдавського боку переправилися і жовнірів, «як грибів, побрали», захопили також корогву й бубни. У таборі вчинилася тривога.

22 жовтня татарський роз'їзд пройшов поблизу Кам'янця, захопивши язиків. У таборі було оголошено («протрублено») аби військо якомога швидше живність здобувало, «дозволяючи брати в руки все, що може по містечках і селах поближчих, аби вона по-старому ворогам не дісталася. Брали

* Ланові жовніри – це жовніри, котрі набиралися з поспільства (польського й українського)

немилосердно, не обминаючи шляхетських дворів і замочків, які штурмували, а шляхта боронилася. З обох сторін сила загинула...»

23 жовтня Цього дня відбувалися «шарпанина і постійне голосіння убогої шляхти, якої плач, крик і нарікання волали до неба, бо і пасіки найближчі всі були попсовані».

24 жовтня у таборі оголосили аби припинили шарпати пасіки й одного з пахолків (слуг – Авт.) за це повісили.

25 жовтня ланові, змучені голодом і нестерпним становищем, почали вириватися з обозу.

31 жовтня наказано сипати редути.

12 листопада король з-за поганого здоров'я перебрався з намету до замку.

17 листопада ланові повідомили, що коли їх будуть силою стримувати, то вони пробиватимуться з табору «як через ворогів».

18 листопада орда захопила під Гусятином ротмістра Суловського.

20 листопада сандомирські ланові, зробивши свій табір, під його захистом почали пробивалися через обоз, аби вийти з нього. Пошарпали намети короля та гетьмана (С. Потоцького – Авт.). «Заколот був страшним на майдані (площа посеред табору – Авт.)». Билися з іншими жовнірами, грабували вози воєначальників і шляхти. Проти ланових вирушив з жовнірами сам гетьман. Ця колотнеча тривала близько 2-х годин. Частина ланових вирвалася з табору.

23 листопада вода «сильно піднялася» у Дністрі і пошкодила дуже міст.

24 листопада надійшла звістка про взяття Гусятина ворогом в облогу. «Окопуємося і зменшуємо обоз».

27 листопада «хлоп» приніс листа від візиря до канцлера, в якому схилився до трактатів. «Раділи тому дуже, що першим ворог вдався до кореспонденції».

1 грудня вирушив на роз'їзд полковник Клодзинський «муж дуже досвідчений» у тисячу вершників, котрому наказали у разі наступу на нього ворогів відходити до Борщова.

3 грудня ранком у таборі спалахнула тривога, «хто живий» кинулися до коней, «військо вийшло у поле, причине – роз'їзд орди з 1,5 тис. осіб перейшов дорогу Клодзинському», котрий повертався до табору, і «повністю» зніс внаслідок великого «безвладдя і непослуху».

4 грудня кілька тисяч татар підступили під самий обоз, захопили коней кількох драгунських полків, які паслися, волів і людей при них «немало». У «таборі спалахнула тривога. Вважали всі, що, ворог наступав з усією силою». Проте татари залишили околиці Жванця. Увечері надійшла звістка про штурм Гусятинського замку», де зачинилося кілька сотень шляхти з корогвою служилою (?) і хлопами зичливими, котрі віддали нашим своїх жінок і дітей у заручники до замку». Бокун із жовнірами дібрався до Борщова й успішно проводить сутички з татарами.

5 грудня орда, що наблизилася було до обозу, чисельністю у 4 тис. осіб, переночувала в Чернокозинцях і подалася до коша. Наказано зміцнювати вали, тому «сокирами мерзлу землю мусили небожата жолдаки (солдати – Авт.) і пахолки рубати». Великий голод, «хліба дістати не можна не тільки жолдаку, але пахолку й драгуну. Товариство мусить їсти дохлятину».

6 грудня повернулися поранені пахолки з того боку Дністра, які говорили, що це вчинили татари. Але вони так вдавали, бо насправді їх посікли «або опришки, або волохи, котрі силу силенну ловлять нашої челяді». Спостерігали з обозу «великі вогнища між Кам'янцем і Хотином». Одні гадали, що це буджацькі татари ними подавали сигнал іншим татарам про своє прибуття, інші – що це пахолки вчинили пожежі. Стало відомо, що роз'їзд Клодзінського втратив 400 жовнірів полоненими, 2 корогви з барабанами. З'явився посланець візиря з листом. Вночі у замку кілька годин тривала рада про подальші дії.

7 грудня на прийомі посланець візиря повідомив, що хан домагається відновлення Зборівського договору. Зібрана таємна рада довго засідала. Цього дня було чути голоси «у наметах королівських», що, мовляв, «від голоду пухнуть», нарікали також в окремих групах жовнірів, які ходили по обозу, що ситуація буде «гірша ніж Зборівська, гірша ніж Пилявецька». Багато чого говорили «зі страху і з жалю, про що не можна й описати». Інші говорили, що потрібно «вирушати кіннотою, залишивши люжну челядь в окопах, й вдарити на ворога всіма силами, запровадивши короля й.м. до Кам'янця...»

8 грудня в обозі тривога, з гармати вистрілили. Звістка надійшла, що татари подалися до Кам'янця і неподалік на нього напали на нашого посла, котрий з татарським послом рухався до коша. Польське посольство пограбували, окремих осіб посікли, інші втекли до обозу. Коли справа прояснилася, повернули членам посольства коней і відібрані речі. Дісталася і послу візиря, котрий теж повернувся до польського обозу. Тоді вдруге спорядили посольство до візиря з новими листами. Цього ж дня татари «на кам'янецькому гостинці» захопили осіб, котрі з возами їхали до обозу. Під ним також захоплювали челядь і піхотинців.

9 грудня раненько показалися татари під обозом. Сталися незначні сутички. Надійшла новина, що орда розпустила загони аж до Любліна, спустошуючи все «вогнем і мечем».

10 грудня між обозом і Кам'янцем орда «наших брала» і рідко хто міг «до нас» пробратися.

11 грудня посол ханський у кілька десятків осіб, котрі його супроводжували, потрапили на засідку старости яворівського (Я.Собеського – Авт.). Жовніри напали на них. Вражений посол вирішив повернутися до коша, але його польські офіцери переконали продовжити свою місію. Прибувши до обозу, повідомив, що хан наполягає не порушувати Зборівської угоди й замиритися з козаками.

12 грудня почали готуватися до переговорів з кримським посольством, які мали відбутися біля Кам'янецького замку. Створили комісію, очолювану канцлером. У супроводі охорони зупинилися під Новим замком, а неподалік у полі розташувалося бл. 10 тис. татар. Сефер Кази-ага попрохав перенести перемовини на наступний день. Комісари подалися на ночівлю до міста, татарське посольство від'їхало від замку на 1,8 км.

13 грудня козацьке посольство, очолюване Виговським, під захистом кількох тисяч вершників зупинилося табором з боку від польського посольства. Поляки і кримчаки домовилися вести перемовини у складі депутацій по 12 осіб на відстані «трьох пострілів з лука від розташованих підрозділів». Татарську депутацію очолював візир Сефер Кази-ага, польську – канцлер С.Корицинський. Візир під час зустрічі заявив, що, якщо Польща не виплатить затриманих упоминків, не залишить козаків при Зборівських пактах, не дасть заручниками 2-х сенаторів чи 4-х старостів, не дозволить на розташування коша під Сокалем й розіслання загонів до Польщі, то відновляться воєнні дії («і Бог шаблю нашу на ваші шиї опустить»). Польські комісари не спромоглися переконати кримських послів відмовитися від таких суворих вимог, а відтак повідомили їм про необхідність порадитися з королем. Перемовини перенесли на наступний день.

Ян Казимір зібрав раду сенаторів для обговорення вимог Криму. Присутні вважали за доцільне дозволити татарам розпустити загони, брати ясир й «спустошувати землю вогнем і мечем», виплатити упоминки й поновити Зборівські пункти, але відхилили вимогу надати заручниками сенаторів. погодилися лише на 2-х старост.

14 грудня упродовж дня комісари (за пропозицією короля) затягували відновлення перемовин й спромоглися отримати згоду від візиря на їх продовження 15 грудня.

15 грудня ранком розпочалися переговори. Досягли домовленості в усній формі, що козаки в цілому залишатимуться при Зборівських пунктах, упоминки виплачуватимуться. Жодної «живої козацької душі на трактатах не було», бо Сефер Кази-ага заявив, що козаки не мають права вести переговори так як є «вашими хлопами». Вистачить їм Зборівських пактів, а «військо до України можете впровадити, але так, щоб це не могло бути козаком обтяжливим. А якщо б вони вам дали причину (до воєнних дій – Авт.), то нехай й.к.м. повідомить про це хана», а «ми завжди при к.й.м. станемо» супроти «кожного ворога».

19 грудня з обозу вирушили король, канцлер й інші сановники.

(Бібліотека Польської академії наук (Курнік) ВР. – Спр. № 353. – Арк. 1-2).

№ 2

1653. – серпень-грудень. – Регести і витяги з «Короткої оповіді експедиції...»

Вирушили з-під Глинян у кінці серпня «місцями незвичайно гористими і болотистими до Галича, маючи на меті Кам'янець». Прямували через Гологори, Нараїв, Рогатин «або лісами, або непроїзними шляхами, де сила іноземної піхоти

загинула» і «на пам'ять залишили багато поламаних возів». Зупинилися між Галичем і Богуславцем, вподобавши «з військових міркувань місце між ріками Дністер і Липою, де бавилися понад півтора тижні». Одержували листи й вели перемовини з посланцями з Валахії, гетьманів мультянського й семигородського. Швидко відправили з-під Галича Г.Денгофа з 500 драгунами під Сочаву.

На нараді сенаторів обговорювали питання, «яким шляхом йти далі в Україну». Чи, відповідно до старого плану, просуватися до Кам'янця, чи закласти обоз під Гусятином? Дехто радив прямувати до Жванця, де могли перебувати близько до союзників, щоб успішно протидіяти намірам противника й «мати на нього око». А під Жванцем і позиція добра для табору, бо «з обох боків між скалистими берегами течуть ріки а з Валахії, від Хотина, з краю багатого і не спустошеного, всяку живність можна отримувати і воєнну допомогу». Проте відмовилися від варіантів прямувати до Гусятин чи до Жванця й подалися до Кам'янця, куди прибули на св.Михайла. Король урочисто в'їхав до міста» під залпи гармат, постріли понад тисячі піхотинців, що перебували у Кам'янці, й тепер ушикувалися на вулицях. Зустрічали також утворена вірменською громадою кінна корогва і понад 10 сотень цехових ремісників, озброєних добре вогнепальною й іншою зброєю. Замок знаходився у постійному диму й куряві (від пострілів – Авт.). «Тебе Боже хвалимо» відзвонювали дзвонами, вигравали музиками і співали на честь королівського приїзду й тріумфальний «віват» ехом лунав по вулицях і Божих домах» (...)

[...] «В цілому з України міста і містечка покійно прохали (короля – Авт.) про милосердя й збереження життя і вольностей». Б.Хмельницький через захопленого до полону шляхтича Полицького прохав вибачення за минулі вчинки й милості. Йому відіслали відповідь (про її зміст нічого не говориться – Авт.). Перший і другий тиждень під Кам'янцем проходив у «дощах і сльоті».

З-під Кам'янця вирушили до Медоборів, а звідтіля до Зеленчі, де стали табором, думаючи третього дня зупинитися під Баром, а звідтіля швидко рухатися далі до Брацлава. Валаський господар Стефан повідомив, що буджацькі татари «сідають на коней», аби прибути до хана, котрий вирушив на допомогу козакам. Рада сенаторів ухвалила припинити похід й відступити. Проти цього плану виступали військові, особливо «досвідчені полковники», котрі вважали, що повернення назад підніме дух у ворога й може «стати причиною подальшої конфузії». Тому радили наступати на Брацлавщину, сподіваючись на підтримку поспільства» й тоді «хлопськими силами зможемо воювати з хлопами».

Однак, ці пропозиції відхилили й прибули під Жванець. Розташувалися біля замочку «зведеного на новий манер, розташованого чолом до Гусятин», між річками Жванчик і Дністер. Попереду табору зробили фортифікації для гармат, звели на кошах міст через Дністер і всипали шанці навколо табору. 15 жовтня урочисто зустріли послів зі Семиграддя, Валахії і Муньтянії. Під час переговорів з питання надання полякам допомоги угорці довго ухилялися від неї

під тим приводом, що є васально залежними від султана, а тому їм негоже воювати проти татар, котрі також васально залежні від Порти. Згодом все-таки з'явилося 2 тис. угорців й 1 тис. волохів. Щоденно до обозу прибували підрозділи ланових піхотинців.

Часто розсилали роз'їзди. Ротмістер Суховський з'ясував, що хан з усіма ордами, за винятком Буджацької, перебуває недалеко від Шаргороду, а далі (на день їзди) розташувався Б. Хмельницький, в котрого військо 30 тис. осіб. Відносини гетьмана з ханом складні («дуже рідко зустрічаються»), бо перед Сочавською облогою Тиміш убив відомого мурзу. Привозили полонених козаків і татар роз'їзди Ясногорського, Рущиця, Стемпковського й ін. Отримали відомості, що ворог зупинився під Солобківцями, вирізав Хребтіїв і хоче зайняти Студеницю. Знову розіслали роз'їзди. Тим часом «з кожним днем ставало все гірше. Внаслідок осінньої негоди і наближення зимових морозів, все військо потерпало. Іноземна піхота з голоду, негоди й злиднів вимирала. А король й.м. з деякими панами з літніх наметів перебралися до міста, а всі інші, незнаючи скільки часу тут перебуватимуть, взялися до копання ям і підземних шалашів».

Ланові почали рватися до домівок, хоча утікачам погрожували «інфамією і смертю». В цілому до 24 листопада вони проявляли покірність, хоча за тиждень чи за два тижні до цього табір уже залишили ланові Львівського, Сяноцького, Галицького і Серадзького повітів. 28 листопада зібралися в дорогу ланові Перемишльського і Белзького повітів. Їх підтримали вояки з інших повітів і земель. Почали по кілька десятків осіб з возами залишати обоз. Це помітила обозна «челядь», котра почала грабувати вози хорунжого коронного. Так стався «великий заколот» і вчинилося «ніколи не чуване свавілля». Взятися до зброї, «незрівнянно гарячіше, ніж до ворога Вітчизни» під боком у короля й великого гетьмана, було вбито понад 10 осіб. Тоді гетьман, сівши на коня, наказав піхоті «дати вогню по винним і невинним», аби притлумити заколот. Тоді ж ланові, вирвавшись з обозу, відразу ж утворили табір і вирушили до домівок. Це ж хотіли вчинити угорці й молдавани.

«Ворог», довідавшись про залишення табору лановими, «почав діяти сміливіше», намагаючись вийти «нам у тил». Було розгромлено роз'їзд Суловського, котрий потрапив до полону при спробі дібратися до Гусятин. Б.Хмельницький і хан вирішили «відрізати наших від Польщі», відняти продовольство і корм для коней і тоді, «вивабивши» знуджених з обозу, навести «на свої хитрощі (пастки)». Гетьман пообіцяв татарам віддати Борщів, Теробовлю, Снятин і Язівець «нашими залогами не найгірше уфортифікованих». Гусятин козаки штурмували 7 разів, але відступили. Шляхта на чолі з Сокольницьким засіла в замку. Вороги прагнули спустошити Покуття, Львівську землю й терени далі до Вісли.

3 грудня до табору привезли посполитого з листом візиря до канцлера. В ньому Сефер Кази-ага дорікав, що «окопавшись тут», залишили «Вітчизну у небезпеці». Тому пропонував або вийти й дати битву, або шукати «згоди». За

радою сенаторів, канцлер у листі-відповіді обвинувачував козаків у порушенні договору, нагадував події Берестецької битви й натякав, що дорога до Криму така ж сама, як і з Криму сюди. Наступного дня з новим листом візиря з'явився аталик (назва поважної особи – Авт.) Ахмед Кази, в якому засвідчувалася згода на перемовини щодо досягнення згоди. 7 грудня аталик привіз уже третього листа Сефер Казим-аги, котрий закликав польську сторону чинити те, «що маємо чинити і не бавитися порожніми словами» й відповідно до Зборівських трактатів привести до послушенства тих, «котрі є причиною цих війн (тобто козаків – Авт).» Польська сторона погодилася на подальші перемовини, які ледь не зірвалися 8 грудня нападом ногайського мурзи Мустави на польське посольство, під час якого «зірвали шапку з голови» і в Ахмед Кази.

Переговорний процес поновився тільки увечері 11 грудня, коли з'явився з листами аталик, серед яких знаходився і лист Б.Хмельницького зі скаргою на дії поляків і з проханням невідомого змісту (вочевидь до короля – Авт.). 12 грудня поляки визначили склад комісії на переговори, що мали відбуватися біля Кам'янця. Під охороною 2-х тисяч кіннотників і кількох сотень піхотинців вона зупинилася попереду Нового замку. Під'їхало під охороною і татарське посольство, а згодом і козацьке. Наступного дня почалися перемовини, на яких візир поставив вимоги виплатити упомини, залишити козаків при Зборівських умовах, дозволити просування татар до Вісли й віддати до Криму 2-х заручників з-поміж знаних панів. У разі відмови їх прийняти «подальші розмови марні». Так переговори зайшли у глухий кут. Польські послы запросили у короля роз'яснень щодо прийняття даних вимог.

Від Яна Казимира надійшли рекомендації і 15 грудня укладається мир «без будь-якого писемного оформлення». Відповідно до нього, «Козаки залишені при давніх вольностях, однак вільно коронному війську вступати до України і повертатися панам до своїх маєтків. Про число козаків, лінію (розмежування) і релігію ні за Зборівськими, ні за Білоцерківськими пунктами нічого не згадувалося [...] Козаків однак дуже (...) (тут у тексті документа пропуск – Авт.) у цих пактах трактовано. Тим лише обмежуючись, що мають бути збережені для них давні вольності (виділено нами Авт.) [...]».

(Бібліотека музею Чорторийських ВР. – Скр. №147. – Арк. 141-190).

№ 3

1653. – 10 серпня. – Витяг із статейного тексту російського посольства Б. Рєпніна, Б. Хітрова й А.Іванова про хід переговорів з польськими послами у Львові з приводу Війська Запорозького.

[...] І канцлер коронний пан Коритинський (Коритинський – Авт.) послам говорив (...) І Хмельницький до королівської величності комісара відіслав з тим: якщо королівська величність захоче його, Хмельницького, тримати у себе у підданстві за Зборівським договором, і він де у королівської величності у підданстві готовий перебувати і війни з королівською величністю не починатиме. І королівській величності за такі його великі прикрощі і неправди як терпіти, що підданий королівської величності, сама незнатна особа, хлоп, а до

королівської величності пише, аби вчинити за його бажанням, чого в Короні Польській і у Великому князівстві Литовському ніколи не бувало (...) А що де ви, царської величності послі, нам, панам раді, говорите, щоб королівська величність над ним, Хмельницьким, милосердя своє показав і вину його пробачив і тримав його у підданстві відповідно до Зборівського договору, а Хмельницький де самий лютий злочинець і королівської величності зрадник, присягав королівській величності, домовившись про мир, не один раз і присяги своєї не дотримався. І як вірити такому злочинцю? А про Зборівський договір вони і слухати не хочуть, тай де договір з-за неправди Хмельницького знесений шаблею. А задля де великого государя його царської величності королівська величність милосердя над ними проявить і пробачить їм лише за умови, коли б Хмельницький королівській величності вдарив чолом, булаву віддав і в майбутньому гетьманом не був. Також би і козаки королівській милості вдарили б чолом і зброю всю свою склали, і перебували б по-давньому в хлопах у панів своїх, і землю орали. А реєстрових козаків вчинилося, як і раніше, 6000 і проживати їм на Запоріжжі і де раніше проживали. А в Києві і в інших містах по обох сторонах Дніпра війську коронному і литовському перебувати було б вільно [...]

(Воссоединение Украины с Россией. Документы и материалы в трёх томах. – М., 1953. – Т. III. – С. 340-342).

№4

1653 – Близько 20 серпня. Витяг із пунктів прохання козаків й.к.м. під Глинянами від Б.Хмельницького

[...] Покірно просимо, щоб на потім, на прийдешні часи, при милостивій ласці в.к.м.-ті і РП-тої Військо Запорозьке, відповідно до Зборівських пактів, утримувати захотів, не обмежуючи ні віри, ні вольностей. А коли б в.к.м.-ті п.н. милостивому видалася б бути за великою лічба війська, відповідно до Зборівської постанови, тоді для домовленості прохаємо, аби в.к.м. й.м.п. комісарів до Поволочі чи до Білої Церкви у малому супроводі наказав відправити, не наближуючись з військами до нас, з якими про все досягнемо домовленості. Церкви наші Руські, монастирі аби залишалися згідно прав при давніх володіннях і фундаціях, а унія, як у Короні Польській, так і у Великому князівстві Литовському, знесена була, прохаємо в.к.м. [...]

(Michałowski J. Księga pamiętnicza. – Kraków, 1864. – S. 663).

№5

1653. – Початок вересня. – Регест листа С. Орачовського до невідомого

Є посол від Хмельницького в обозі, котрий прохає милосердя, але упоминається про збереження Зборівських пактів й домагається не «впускати війська свого до України». Якщо ж король їм відмовить, то тоді «мусить (Б.Хмельницький – Авт.) іншого володаря шукати». Відписав йому польний гетьман С.Пототоцький, котрий поставив наступні вимоги. По-перше, відіслати королю турецького посла, який нещодавно з'явився; по-друге, аби повністю

поклався на милість короля, не висуваючи жодних умов; по-третє, розірвати союз із Кримом і, по-четверте, відправити заручниками сина Тимофія, І.Виговського й інших відомих осіб. Турки надіслали свого посла, щоб прийняти присягу на вірність султану від Хмельницького і полковників «іменем своєї черні. Проте чернь і частина полковників жодним чином не хотіли на це дозволити, звідсіля ця вовча покірність Хмельницького».

(Michałowski J. Księga pamiętnicza. – Kraków, 1864. – S. 665-666).

№6

1653 – Кінець серпня. – Регест листа старости бецького Войніцького до аноніма

Шляхтич, скараний на інфамію, посланий спеціально до Хмельницького шпигуном. Він спромігся завоювати прихильність у гетьмана й передав такі відомості. Турецький султан надіслав посла «не відбирати присягу», але з'ясувати про час «віддання Русі». На що Хмельницький відповів: «її всієї ще у своєму підданстві не має, тому цього ще вчинити не може, сподівається ще з королем поєднатися. Якщо ж до цього не дійде, то тоді швидко те, що обіцяв, виконає». Московський посол, котрий є при ньому, переконує його не приймати підданства султана. Обіцяв йому, що коли з королем «не поєднається», то цар «прийме його під свою протекцію зі всією Руссю».

Розчарувавшись у можливості миру, гетьман вирушив з 60-тисячним військом козаків, бо «усій молоді наказав під загрозою кари на горло йти на війну». «Можна собі уявити, що станеться, коли з таким військом натрапить на нас у поганому місці, у зголоднілому на фураж, болотяному, яке не матиме провіанту». Іноземного війська є всього 8 тисяч, нашого також не дуже більшого, бо «дуже зголоднілі, щоденно число їх зменшується», бо одні до домівок повертаються, а піхотинці «дуже вимирають, хворих сила». Кондрацький з 4 тисячами пішов до Дністра (прямуючи до Сочави. – Авт.).

(Бібліотека Польської академії наук (Краків). ВР. – Спр. №1065. – Арк. 593-595).

№7

1653. – 8 вересня. – Регест листа Богдана Хмельницького до Яна Казимира

Очікували майже все літо на милосердя в.к.м. Однак не дочекалися. Розуміємо, що в.к.м. гнівається на нас. Прохаємо вибачити наші провини. Нині, щоб уникнути подальшого кровопролиття серед християн, прохаємо, «щоб ваша королівська милість не допустила наближення до нас війська».

(Документи Богдана Хмельницького (1648-1657) / Упорядники І.Крип'якевич та І.Бутич. – К., 1961. – С. 301)

№8

1653. – 13 вересня. – Регест повідомлення аноніма з-під Янова.

Хмельницький хоче на військо наше «раптово усіма силами вдарити». Тепер же йде сину на допомогу. «Війська нашого рахують на двадцять тисяч, але багато знуджених і хворих. Німці з голоду вмирають і вже сила їх померла».

Захоплений козак у Берлінцях повідомив, що татар немає, є лише ті, котрим платить. Прийшло на допомогу Хмельницькому 2 тис. донських козаків. Тричі розсилав універсали до своїх, аби йшли рятувати Тимошка у Валахії, але «не хотіли його в цьому послухати».

(Michałowski J. Księga pamiętnicza. – Kraków, 1864. – s.668)

№9

1653. – 15 вересня. – Регест повідомлення аноніма з обозу під Бухівцями

Завтра з усім військом король вирушить на Підгайці до Кам'янця-Подільського, маючи відомості, що Хмельницький в Україні збирається з великою силою, бажаючи вирушити на допомогу сину до Сочави. Надумав стати під Кам'янцем, аби відрізати шляхи Хмельницькому до Сочави, а самому направити військо у 10 тис., щоб оволодіти нею. Після чого з військом угорським разом вирушити до України.

(Michałowski J. Księga pamiętnicza. – Kraków, 1864. – s.669).

№10

1653. – 26 вересня. – Витяги з листа чернігівського хорунжого Гулевича до М.Любенецького

[...] В цілому не має з ким вести війну. Жовнір іноземний одягнутий, але хоч би й хотів що чинити, не може, бо голодний і давно був у хаті: волочиться, як у перших числах травня, ніби є худоба на полях, а наші польські шарпачі, що надерли по Короні, то у Львові пропили, пролюбили, атласних жупанів накупили, які вже на плечах від панцирів подерлися. А з-за тієї довжини так сподні затаскали у цю непогоду, що їх повтинали, тепер і короткі, й обдерті і воліли пропити їх, ніж на овес для коней приховати. Та й упитися не мають за що, тоді гожі хлопи, коли п'яні (...)

[...] чотири тижні буде завтра, як Хмельницький пішов до Криму до хана по татар і з цього часу його в країні (?) не було, лише є сім полків і татар 12 тисяч під Білою Церквою. Але в усіх одне серце і намір битися до того часу, що або загинуть, або нас виб'ють [...]

(Michałowski J. Księga pamiętnicza. – Kraków, 1864. – s.671-672).

№11

1653. – 16 жовтня. – Витяг з відписки російських послів Р. Стрешнєва і М. Бредіхіна до Посольського приказу з Красного

[...] Корабутовський отаман Василь Іванов та хорунжий Василь Іванов нам розповіли, холопам твоїм, у розмові: приїхав де він, хорунжий, нині з війська з-під Білої Церкви тому 2 тижні, а гетьман де під Білу Церкву до обозу не прибував. А чув він, хорунжий, у війську, що гетьман стояв з військом в обозі під Барками, а з-під Баркова пішов до Волоської землі до міста Сочави для допомоги своєму сину Тимофію. А син де його Тимофій у Сочаві сидить в облозі від угорців і від ляхів, а під Білою Церквою стоїть з їх військом наказний гетьман Демко Чигиринський, а з ним 6 полків: прилуцький, київський, переяславський, хотинський (?), білоцерківський, гетьманський [...]

(Воссоединение Украины с Россией. Документы и материалы в трёх томах. – М., 1953. – Т. III. – С.419)

№12

1653. – 25 вересня. – Регест листа королівського секретаря Паоло Доні до римського нунція П'єтро Відоні

Через польського шляхтича Хмельницький передав листа, в якому визнавав провину в тому, що помилявся у своїх надіях і засвідчував готовність визнати королівську владу і укласти мир. Тому прохав припинити наступ на Україну й надіслати комісарів для проведення переговорів. Двоє захоплених козаків стверджують, що Хмельницький зібрав генеральну раду для обговорення питання: приймати протекцію Порти чи Москви? Рада відхилила ці пропозиції і прийняла ухвалу битися до кінця. Хмельницький намагається мобілізувати усіх до війська, проте селяни не хочуть йти до нього.

(Томашівський С. До історії перелому Хмельниччини. Листи королівського секретаря Паоло Доні до римського нунція П'єтро Відоні з 1653 р. // Юбілейний збірник на пошану академіка Дмитра Йвановича Багалія. – К., 1927. – С. 561).

№13

1653. – 26 жовтня. Витяг із відписки російських послів Р. Стрешнева і М.Бредіхіна до Посольського приказу

[...] із Жовнина виїжджав до нас, холопів твоїх, назустріч козак Левко, і розповів нам, холопам твоїм: був де він, Левко, нині у війську, а гетьман де стояв під Барком. А з-під Барків де гетьман пішов з військом до Волоської землі під місто Сочаву тому 3 тижні на допомогу до сина свого Тимофія, та і з ним орда, а кримського царя самого не має, лише де з ордою Солтан царевич. І до гетьмана де приходили полковники й говорили йому, гетьману: не потрібно де нам чужої землі обороняти, а свою залишати без оберігання, вистачить де нам того, щоб за себе стояти і свою землю захищати. І гетьман де, витягнувши шаблю, і вдарив черкаського полковника Яська по лівій руці. А в гетьмана де на той час було підпито. І прийшов де гетьман до козаків, поклонився тричі до землі, і велів їм дати бочку меду, і сказав їм: дітки де мої, випийте і мене не залишіть. І козаки де гетьману сказали: пане де гетьмане, в тому воля твоя, а бути нам з тобою всі готові [...]

(Воссоединение Украины с Россией. Документы и материалы в трёх томах. – М.; 1953. – Т. III. – С.493)

№14

1653. – вересня 16-10 січня 1654. Регест матеріалів посольства Р.Стрешнева і М. Бредіхіна до Б. Хмельницького

19 жовтня чигиринський козак Харко Сивий розповів, що Б.Хмельницький стоїть на р. Буг у містечку Соболів. До Волоської землі послав виручати сина 20 тис. козаків і татар. Татари перебувають від гетьмана не милючи більше, всього тисяч з сорок (...)

Чигиринський козак Андрій Проскуренко 27 жовтня розповів, що гетьман відпустив його з-під Степанівки (за р. Буг) 7 днів тому назад. 28 жовтня гадяцький козак Степан Радивилів розповів: при ньому, Степану, «гетьману стало відомо, що сина де його Тимофія у Сочаві не стало; а коли гетьману про сина його смерть сказали, і гетьман де дуже засмутився, але і тому радів, що син його ворогам живим до рук не потрапив»

(Акты Южной и Западной России. – СПб., 1878. – Т. X. – С. 51-55)

№15

1653. – 28 жовтня. – Витяг із відписки яблонівського воєводи В.Шереметьєва до Посольського приказу

[...] Наказ вчинив (Б. Хмельницький. – Авт.) суворий (після того, як довідався про смерть сина. – Авт.) під загрозою смертної кари, щоб твоїм государевим людям черкаси (так інколи московити називали українців – Авт.) не продавали коней, і рушниці, і порох, і свинець, а котрі де люди з литовських міст підуть на твоє государеве ім'я, і тих де людей гетьман Богдан Хмельницький велів ловити і страчувати, а майно де велів брати на себе. Також і сторожа де в багатьох містах по дорогах поставлена, щоб з литовських міст людей у твої государеві міста не пропускати. Так він же гетьман Богдан Хмельницький велів вислати до себе до війська з усіх міст всяких людей, котрі і не служили [...]

(Акты Московского государства. – СПб., 1894. – Т. II. – С. 343)

№16

1653. – жовтня 19 (?). – Регест «конфесат» полонених татар.

Чагай повідомив, що «вся орда вийшла, а у Криму залишився тільки солтан-калга. А тому так пізно вийшли з Криму, бо мали худих коней (перед тим) і тому їм не хотілося йти на війну. Тільки через настійливі прохання Хмельницького і його часті посилення, хан дався намовити й виступив [у похід]». Козацький табір розташувався «у півмилі від Коша, але більше там є татар, ніж козаків. Хмельницький і полковники радять йти разом [із татарами] на польське військо. Хан зволікав із відповіддю і [заперечливо] хитав головою на цю раду».

Другим полоненим є ногаєць. Розповів: «Руського ясиру їм заборонено брати й було повішено татар, які вели ясир. Борошна мають мало. Орда має худих і змучених коней, бо не так багато зерна привозять [як треба]».

(Джерела з історії Національно-визвольної війни українського народу 1648-1658 рр. / Упорядник: док.іст.наук, проф., протоієрей УПЦ Київського Патріархату о. Юрій Мицик. – К., 2014. – Т.3: (1652-1654 рр.). – С. 102-103).

№17

1653. – 22 жовтня. Регест новин з обозу

Військо дуже знуджене і втратило дуже багато коней. Король було вирушив з-під Кам'янця до України і повернувся за 5 миль від Бару і вирушив до Жванця, де зупинився обозом. Посол від Ракочі 20 жовтня з'явився до короля й обіцяв 12 тис. війська королю на послуги. Після написання цього листа 23

жовтня надійшла звістка, що татари з'явилися у 4 милях від табору і «наших дуже багато набрали як челяді, так і товариства і знесли дві короги: одну п. Суходольського козацьку і другу волоську юржичина, з котрих ніхто не втік (...).

(Львівська наукова бібліотека ім. В. Стефанка. ВР. – Ф.5. – Спр. № 189/II. – Арк.654).

№ 18

1653. – бл. 3 листопада. – Регест новин «з війни» невідомого

Захоплені язики повідомляють, що хан прийшов на допомогу Хмельницькому із 40 тис. татар, а козаків усього 20 тис. осіб, котрі перебувають на Деревчині (урочище – Авт.) під Шаргородом, недалеко від татарського коша. Козаки стали тут днів 20 тому назад. Татари вийшли з Криму півтора місяці тому назад. Раніше не могли вийти, бо мали худих коней. Орда вибирає хліб: одні на місяць, інші – на тиждень. Татари вирізали було одне містечко, але хан наказав їх стратити. Проте ясир немалий взяли у Волині, Поліссі, Поділлі й в Україні і відвозять до Криму.

(Michałowski J. Księga pamiętnicza. – Kraków, 1864. – S.694-695)

№19

1653. – 22 вересня – 17 січня 1654 р. Витяг із статейного списку російських послів Р.Стрешнева і М.Бредіхіна до Б.Хмельницького

[...] Коли ж нинішнього року кримський хан прибув гетьману на допомогу, і гетьман де з кримським ханом зійшовся на річці Буг, і хан де гетьману говорив: приходив де він, хан, з усією ордою до нього, гетьмана, на допомогу, і його постійно від неприятелів захищає. А він де, гетьман, йому, хану, жодної присяги не вчиняє, щоб він нині, гетьман, присягнув, щоб бути під його, хановою рукою (себто прийняв його протекцію – Авт.). А якщо де він, гетьман, йому, хану, присяги не вчинить, і він де, хан, допомагати йому, гетьману, нині не буде і в майбутньому на допомогу і надсилати нікого не почне. І гетьман де йому, хану, говорив: якщо він сам, хан, йому, гетьману, присягне, що їх черкаських міст, і сіл, і селян, розоряти і православних християн, і жінок їх, і дітей до полону брати заборонить, і почне стояти за нього, гетьмана, і за все Військо Запорозьке, і він де, гетьман, присягати йому, хану, почне. І хан де гетьману на тому дав свою шерть (присягу). А гетьман де хану присягав, що їм бути між собою у братерській дружбі і любові, і другу їхньому бути другом, а ворогу їх бути ворогом, і черкаських де міст, і сіл, і селищ, йому, хану, не [ро]зоряти, і православних християн, і жінок їх, і дітей у полон брати не почнуть (як бачимо, цей договір не передбачав прийняття ханської протекції, чого домагався Іслам-Герей – Авт.) [...].

(Воссоединение Украины с Россией. Документы и материалы в трёх томах. – М; 1953. – Т. III. – С. 401).

№20

1653. – 10 листопада. – Регест листа аноніма з обозу

Полонені татари повідомили, що хан під Шаргородом, а Хмельницький прямує до Бара, де хоче провести військову раду. Прохає Хмельницький хана залишатися зимувати в Україні, обіцяючи давати стацію, яка б за його відходом дісталася «ляхам». Проте більшість Орди затримуватися не хоче. Жовнірам під Жванцем продовольство доставляє Хотинський повіт, бо «наші волості» навколишні є спустошеними.

(Львівська наукова бібліотека імені В.Стефаніка. ВР. – Ф.5. – Спр. №189/II. – Арк. 658-659).

№21

1653. – листопад – Регест повідомлення з обозу

Татари, об'єднавшись з козаками, здалека навколо обозу кружляють. Уже з'явилися під Снятином. Так оточують обоз і нікого «не впускають ні до обозу, ні з обозу не випускають». Тому «голод, холод, нужда, багато жовнірів втратило коней. Лише з Валахії живності трохи дозволять наші до обозу».

(Львівська наукова бібліотека імені В.Стефаніка. ВР. – Ф.5. – Спр. №189/II. – Арк. 659-660).

№ 22

1653. – 13 листопада. – Регест листа аноніма з обозу.

Мислішевський, котрий перебував у своїй маєтності за три милі від табору, бачив 6 бунчуків татар і втік від них. У Студениці також помітили кілька татарських бунчуків. У таборі уже думали, що надходять потужні ворожі сили, тому була тривога. Відправили потужні роз'їзди і до Хребтієва, де «кілька сотень різних хлопів зачинилися і відбивали сильні приступи» татар. Про хана говорять, що має намір «зимувати в Україні, про що дуже гаряче прохає його Хмельницький».

(Державний архів у Кракові. – Ф.465. – Спр. № 31. – Арк. 191).

№23

1653. – 1 грудня. Регест листа з обозу

Тепер, коли ворог переконався, що стоїмо на одному місці, вирішив пошвидше нас з цього місця вивабити. Тому, обминувши Кам'янець, почав заходити обозу в тил, займаючи терени між Сатановим і Снятином. Став табором під Гусятином. Він хоче розташувати залоги у Теробовлі, Язлівцях, Підгайцях та Гусятині і таким чином припинити доставки звідтіля продовольства.

(Державний архів у Кракові. – Ф.465. – Спр.№31. – .Арк.195).

№ 24

1653. – 9 грудня. – Регест листа підкоморія львівського В.М'ясковського до аноніма

Кіш татарський став на Оринині (Орининських полях – Авт.), козаки біля Гусятина. Загони татарські увійшли до Волині, і в нас під Білим Каменем, біля Золочева, Помор'ян і Підгаєць людей захоплюють, беруть живність. На Покутті

багато людей забрали. Під Львовом щогодини виглядаємо їх. Ніхто не чинить їм супротиву.

(Michałowski J. Księga pamiętnicza. – Kraków, 1864. – S.712)

№25

1653. – 17 грудня. – Регест листа аноніма з обозу

Татари твердо стояли на своїх умовах. Пообіцяли не брати ясир, якщо виплатять їм 40 тис. злотих додатково. Вони не забороняли польському війську після укладення угоди стати на постій в Україні, «лише, щоб без кривди козакам. Під час переговорів від козаків нікого не було і до короля нікого не присилали. Зрозуміло, що в такому випадку якою може бути покора і чи надовго стане цього миру»

(Бібліотека Польської академії наук (Краків). ВР. – Спр. № 2254. – Арк. 397 зв. – 398).

№ 26

1653. – 23 грудня. – Витяг з відписки російських послів Р.Стрешнева й М.Бредіхіна царю

[...] А козаки де, государ, котрі приїхали (від уманського полковника Й.Глуха, котрий перебував у війську – Авт.) їм розповіли: король де у Кримського царя і в гетьмана прохає миру і хоче миритися на тому, як помирилися під Збаражем, і Кримський цар від себе послав до короля в обоз Солтана царевича та Сефергази-агу; а гетьман де послав писаря Івана Виговського і полковників: Кропивненського Жижалова (Ф.Джеджалія – Авт.) та Кальницького Івана Богуна [...]

(Акты Южной и Западной России. – СПб. 1878. – Т. X. – С. 86).

№ 27

1653. – Грудень. – Витяг зі статейного списку послів Р.Стрешнева й М.Бредіхіна до Б.Хмельницького

[...] І гетьман де послав його, Івана (Виговського – Авт.), та полковників: миргородського та полтавського, та вінницького для згоди під Кам'янець-Подільський, і з ними, відібравши козаків тисяч з 5 кращих людей, для всякої безпеки: І він де Іван, і полковники під Кам'янець-Подільський поїхали. І, не доїжджаючи Кам'янця за милю і більше, зупинилися. І він де, Іван, прибув до намету Сеферкази-аги і говорив йому, що вони їм веліли бути на який мир, а в них і узгодження не було. А про що цар з королем домовляється, того вони не відають, а він Сеферкази-ага, того їм не повідомить. І Сеферкази-ага де йому, Івану, сказав, що вони домовляються з королем і ляхами на тому, щоб їм миритися і їх замирить за Зборівським договором і, помирившись, весною усім йти війною на Московську державу. А як де вони з канцлером стануть домовлятися, і він де по нього, Івана, і по полковників пришле [...].

(Воссоединение Украины с Россией. Документы и материалы в трёх томах. – М; 1953. – Т. III. – С. 391).

№28

1653. – Третя декада грудня. – Регест повідомлення аноніма

Уклали певний трактат з ханом. Обіцяно татарам виплачувати 60 тис. злотих. Татари зобов'язувалися дотримуватися миру з Річчю Посполитою. Передбачено спільні дії проти ворогів, якщо ними виявляться навіть козаки («якщо не будуть слухняними королю і панам своїм»). Козаків на трактатах не було і з ними не уклали угоди. Військо коронне «на лежі» розташовуватиметься «в Україні». Після залишення обозу жовнірами татари розпустили свої чати аж під Люблін і Замостя і набрали великого полону, худоби і майна.

(Львівська наукова бібліотека імені В. Стефаника. ВР. – Ф.5. – Спр. № 189/П. – Арк. 666)

№29

1653. – 19 грудня. – Регест врученої королем інструкції комісії, що мала з'явитися до Війська Запорозького.

Комісія створена для повернення «всіх обивателів (себто шляхти – Авт.) України до володінь і маєтків їх, а козаків при давніх вольностях залишити.» Вони мають домагатися повернення шляхти у Київському, Брацлавському у Чернігівському воєводствах, аби вона там спокійно проживала, не зазнавала збитків від жовнірів армії, а також карати смертю тих, хто б які кривди чинив козакам. Мають підтримувати стосунки зі старшинами і полковниками, щоб «обивателі наші і військо наше спокійно з козаками залишалися.» Козаки, «як піддані наші», теж, щоб жодної підстави не давали «для неласки нашої» і «того, що їм не належить, собі не привласнювали. Піддані у маєтках наших, як і стану шляхетського, аби повинності панам своїм віддавали під загрозою суворого покарання». Домагатися, щоб при впровадженні «війська нашого до України» не було жодної підстави для «запалу військового», а щоб там воно відпочивало спокійно.

(Бібліотека музею Чарторийських. ВР. – Спр. № 147. – Арк. 296-297).

№ 30

1653. – листопад. – Витяг зі спогадів литовського канцлера А.С.Радзивілла

[...] Небо на нас гнівалося і цього, і наступного місяця. Татари, помітивши, що наше військо нічого не робить, а лише захисними укріпленнями готується до відбиття атаки ворога, самі нічого поважнішого не придумали, ніж за допомогою розісланих для спустошення Речі Посполитої загонів (у спосіб гідний жалкування) знищили край (...) Укладено вельми безславну угоду, не підкріплену на письмі, але лише утверджену усно, відновлюючи нещасні Зборівські пакти, визначено сплатити татарам традиційні кошти, затримані за три роки; а щоб ворог не спустошував Вітчизни, заплачено йому 40000 зл., бо до того зашло татарське свавілля, що ледве за півмилі від Пінська повернули назад [...].

(Radziwiłł A.S. Pamiętnik o dziejach w Polsce / A.S.Radziwiłł. – Warszawa, 1980. – Т 3 (1646-1656). – S. 398.

№ 31

1653. – листопад-грудень. – Регест основних подій літопису Й.Єрлича

24 листопада татари поза Кременцем, біля Заложців, Ямполя і Дубна багато захопили безпечної шляхти.

22 грудня татари захоплювали людей від Дубна до Луцька. Зі здобиччю вони поверталися з-під Холма, Береста, Пінська й Турова.

Польське військо під Жванцем налічувало: поляків понад 30 тис., німецьких найманців 29 тис., від Ракочі, Валахії й Муньтянії було 12 тис. осіб (...).

Німців «на плацу під Жванцем постраждали, котрих виздихало більше 20000; чого ж зичили і польському війську (...).

(Jerlicz J. Latopisiec albo kroniczka / J.Jerlicz. – Warszawa, 1853. – Т 1. – S. 150-153).

№32

1653. – листопад-грудень. – Регест основних подій зі спогадів М.Ємьоловського

Після того, як король з 30-тисячним військом став обозом під Жванцем, татари «одначе не святкували, але, загони розпустивши, Поділля уздовж і впоперек плюндрували, яким на відсіч з обозу вислали найлегші корогви і полки.» У грудні Хмельницький з ордою з-під Гусятина ближче до обозу присунувся і «ледь не в коло військо з козаками й ордою оточив. Існувала тільки одна переправа до Хотина через міст, зведений через Дністер, і волохам (молдаванам – Авт.) була опорою для підвезення живності. Тому знуджене з-за нестачі провіанту для коней кінне військо, а піше повністю хворобами і холодом обтяжене і зморене (бо не менше як на 10 тис. померлих з голоду й холоду раховано), відсічі дати ворогу не могло.» Листи від хана були прийняті вдячно, «бо вже в цілому голод, важкі морози і сніги всім надокучили... »

(Jemiołowski M. Pamiętnik. Dzieje polski zawierający (1648-1679) / Oprac. Jan Dziegielski / M.Jemiołowski. – Warszawa, 2000. – S. 108-112).

№33

1653. – осінь-зима. – Регест основних подій «Історії панування Яна Казимира» В.Коховського

Після того, як король під Жванцем заклав обоз, «вороги зтягували час, роз'їзди лише спотикалися між собою. Орда під Оринином стала, наш роз'їзд під командою Тележинського знесла. Однак, Шемберг, злучившись з Міхалем Міхессетом, котрий мав 300 угорців, зустрівшись під Зіньковим, орду знесли, а Гоголь, Потоцького поручик, під Сманківцями вночі, на сплячих напавши татар, розбив їх» (...). Найбільше загони поляків «волохом докучали. Не тільки поселення й двори грабували, але і жінок гвалтували. Чим вражені (волохи – Авт.), по-ворожому тих зносили, не один забитий там залишився, багатьох по болотах топили чи на гіляках вішали». Угорці почали розбігатися. Деякі прохали

короля відпустити їх до домівок. Ланові також почали проситися їх відпустити. Коли їм відмовляли, почали розбігатися з обозу.

Почав хан з-під Летичева до Гусятина наближатися. Хмельницький схилив його тепер атакувати поляків, але той відмовлявся. Король хотів кіннотою вирушити з табору на орду, залишивши піхоту у ньому, але проти виступив маршалок Є.Любомирський, остерігаючи аби ворог не напав на роздвоєне військо. Король прислухався до його поради, але не без образи. Він відправив на роз'їзд Клодзінського з 2 тис. жовнірів, аби захоплював татар. Подався до Кудринців, де хан стояв. Проте татари вистежили його, заблокували, розгромили й гнали аж до Жванецького обозу. Потім розпочалася переписка візиря з Любомирським, яка привела до переговорів. Їх заключний етап відбувся під стінами Кам'янця-Подільського. Укладена угода передбачала виплату Польщею упоминок, поновлення Зборівського договору, обмін заручниками. Гетьман польний С.Потоцький послав писаря польного Я.Сапегу з корогвами оберігати населення Волині від татар. Однак під Тайкурами ті розгромили поляків і захопили до полону Я.Сапегу.

(Kochowski W. *Historya panowania Jana Kazimierza* / W.Kochowski. – Poznań, 1840. – Т. I. – S. 167-176).

№ 34

1653. – осінь-зима. – Регест основних подій праці С.Твардовського «Війна громадянська (домова)»

Довго тут стояли на одному місці, «побоюючись Хмельницького здалека.» Нічого не чинили. А тут уже надійшли зима, злидні, дорожнеча на живність, остаточне знищення чужоземної піхоти. Остання почала ремствувати, чому її не розпускають. Й угорське військо, котре прибуло до обозу без живності й легко одягнуте, уже «терпіти голоду не могло.» Тому король почав утримувати його за власні кошти. Спочатку надійшла звістка, що хан під Шаргородом. Однак, він не наступав, тому губилися у догадках. Роз'їзди не могли привести добрих язиків. Хмельницький з козаками «в одежі і з кожухами» у зимову пору почав з-під Шаргороду наближатися «до нас». Почав відрізати табір від Польщі, розсилаючи загони. Тим часом нужденність жовнірів посилювалася, війська втрачали коней, які здихали. Ланові вояки, зробивши свій табір, вирвалися з обозу.

Потім надійшла звістка, що хан став кошем під Гусятином, щоб закрити шляхи для відступу і припинити постачання продовольства. Клодзінський з 4-ма корогвами вирушив для розвідки під кіш. Коли повертався, орда оточила їх під Кудринцями й розгромила. А від холоду й голоду піхотинці вмирили. Тому з 15 тис. осіб залишилося ледве 4 тис. вояків, «котрі від вітру хиталися.» І, коли в усіх ледь не опустилися руки, прибув лист від візиря з пропозицією розпочати перемовини. 16 грудня з'їхалися комісари під Кам'янцем для обговорення умов договору. Татари вимагали виплати упоминок, дозволу на ясир, поновлення Зборівського договору для козаків. І не йшли на поступки. У польському таборі жовніри готувалися до бою, залишаючи його і шикуючись у лави. Однак,

отримавши гроші, кримські комісари пом'якшили вимоги: за винагороду погоджувалися відмовитися від ясиря. Мир мав бути таким, яким постав під Зборовом «у злу годину.»

(Twardowski S. Wojna domowa. / S.Twardowski. – Calissii, 1681. S. 103-112).

№35

1653. – осінь-зима. – Витяги з «Віршованої хроніки» аноніма

[...] Король поставив табір під Жванцем над Дністром

і рікою Жван, яка впадає до Дністра,

Біля збудованого мосту, котрий вів у Молдавську землю,

на що була одностайна згода.

Звідти [з Молдавії] він міг мати провіант і різні підкріплення, як від своїх, так і іноземних військ.

Через Снятин з того боку ріки від своїх при добрій оказії,

Р(оку) 1653. Жванецька [битва].

Там же до короля прибула частина угорців та молдаван;

Вони разом з лехами чинили спільні роз'їзди, гостювали в Україні,

А тим часом король був у Кам'янці, їздив довкола нього,

Дивувався справі рук Божих, визнав чудо Самого Бога,

І пам'ятав, беручи приклад з королів давнішого часу,

Що цей [Кам'янець] є брамою всього християнства

та славний іноземців порт.

Король спочатку віддав хвалу Богу, а потім був у Лянцкоронського;

Був там щедро прийнятий, веселився, танцював з панамі у доброму гуморі,

Була військова музика і чудова [...];

Вірменська з лютнями, циганська майстерно бринчала,

Єврейська ж, коли наприкінці євреї врізали свої [...]

Звернувшись до табору, король рушив військо в Україну,

Куди за ними також пішла й частина інших хоругв.

Ледве пройшли через ліс Недобір, то король взяв курс на Бар,

Заночував під спустілими селом Зеленцем, аж тут королеві

Роз'їзди принесли вість про те, що Хміль уже з'єднався з ханом

І вони з усією силою хочуть битися з тобою, пане.

Через це, зрозумівши дійсне становище,

цілком переконавшись, що це правда,

Король, порадившись, повертає назад, під Жванець, за вали.

У цьому [місці] він став напоготові в окопах,

створених спеціально для цього,

І чекав на ворога та на допомогу від своїх, котра затримувалася.

Далі приходить Хміль з козацтвом, а хан з величезною потугою.

Прийшовши під Гусятин, вони почали докучати перешкодами,

А їхні загони почали заходити в тили з боку Польщі.

І хапати ясир, заходячи у ту сторону аж під Львів [...]

(Джерела з історії Національно-визвольної війни українського народу 1648-1658 рр. / Упорядник: док.іст.наук, проф. протоієрей УПЦ Київського Патріархату о.Юрій Мицик. – К., 2014. – Т.3(1652-1654 рр). – С.225-226).

№ 34

1653. – осінь-зима.-Витяги з «Літопису» С.Величка

[...] Поляки старанно почали там-таки, під Жванцем, укріплювати й докінчувати незавершені біля обозу окопи й вали. Лядські роз'їзди не могли в той час схопити ні козацького, ні татарського «язика», хоч одна татарська чата на шістсот коней здобулася на Волинь і з веселим серцем, ніби жартуючи, увірвалася під самий королівський обоз і, добре його налякавши, примусила замкнутися. Застрашений цими звістками, король поклав стояти незрушно там-таки, під Жванцем, доки ті звістки чи підтвердяться, чи зникнуть. Так він прогайнував декілька тижнів, аж доки в німецькому, польському й венгерському війську не почалося невдоволення, що вони голодні й холодні (час уже був осінній, перші числа листопада) і даремно гинуть у полі й окопах. Король мусив годувати військо зі своєї кишені (...)

[...] Потім добре нагадав (хан – Авт.) про себе під Шаргородом і став наближатися до королівського обозу, маючи намір обкласти його зусібіч, сильно й одночасно вдарити на обоз. Це поляки спостерегли і почали нарікати на короля увіч, що той даремно живе надією зберегтися, коли (...) тримає військо в окопах на його погибель і, стратившись бездіяльними стоянками, хоче тільки зараз, увійшовши в холод і голод, воюватися. З таким невдоволенням багато хто з поляків, і не лише рядові, але й знамениті, почали вперто й нишком роз'їжджатися з-під своїх хоругв від короля до своїх домівок. Почали просити короля відпустити їх венгри та волохи, які також терпіли нестатки.

У такому стані і з такою бідною король увесь час радився в рицарському колі, що чинити й як діяти. Одні радили стояти непорушно під Жванцем, де було пристосоване до оборони місце, й чекати наступу на себе хана й Хмельницького. Інші казали іти просто до хана і пробиватися крізь його військо в свої домівки до Польщі. Треті радили вдатися до Польщі через Покуття й обминути ворожі війська. Четверті бажали для кращого собі спокою домовитися з ханом (...)

[...] Поляки були тоді обтяжені численними бідами від багатоденного сидіння в обозі, через голод і холод були вельми нужденні і немов напівмертві, і, як зборовські обложенці, підігнувши під себе хвоста, наче облізлий узимку звір, рушили 7 грудня зі жванецьких окопів і з легким обозом світ за очі [...]

(Величко С. Літопис / С.Величко. – К., 1991. – С. 123-126)

Отримано: 03.10.2015 р.

**ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «НАЦІОНАЛЬНА РЕВОЛЮЦІЯ XVII
СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ» В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ
ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» У ВИЩІЙ ШКОЛІ
(ЗА ПРАЦЯМИ АКАДЕМІКІВ В. СМОЛІЯ І В. СТЕПАНКОВА)**

У статті аналізуються методологічні проблеми вивчення Національної революції XVII століття в Україні за працями видатних вітчизняних істориків – академіків В. Смоля і В. Степанкова. Акцентується увага на тому, що використання праць цих авторитетних дослідників є ефективним засобом у справі патріотичного виховання студентської молоді, формування національної свідомості, відродження національної гордості та історичної пам'яті.

Ключові слова: Валерій Смолій, Валерій Степанков, лекція, семінар, Національна революція, Богдан Хмельницький, гетьман, держава, козацтво, Поділля, Волинь.

Історичний розвиток засвідчує, що успіх, соціальний добробут, як правило, з'являються в тих суспільствах, де домінують фундаментальні цінності, загальнонаціональна злагода, авторитет людини праці, співіснують різні форми власності. З утвердженням державної самостійності Україна вийшла на шлях цивілізованого розвитку. В доленосні часи в історії кожного народу з'являються постаті, роль і значення яких у становленні його державності, формуванні національної самосвідомості, зародженні величі душі та стійкості духу виходять далеко за межі історичного бачення, соціального тлумачення і політичних амбіцій не лише сучасників, а й багатьох прийдешніх поколінь. Пріоритетним у розбудові незалежної молоді Української держави є наявність особистостей високого інтелекту, що володіють сучасними знаннями, досвідом, постійно аналізують динаміку вітчизняних і світових подій як в соціальному, так і в економічному напрямках, здатні випереджати та прогнозувати розвиток, акумулювати можливості й сили, підпорядковані колективи на найважливіших ділянках для досягнення мети. Існує відомий вислів: "Історію творять особистості". Він містить у собі велику долю істини. Бо ж історія – це не що інше, як біографія, це – біографія предків, колективів, особистостей. Досвід свідчить, що навіть, якщо всі необхідні історичні умови наявні, велику роль відіграють особисті якості керівника: його кваліфікація, світогляд, масштаб мислення, вміння працювати з людьми та вести їх за собою, воля, розум, цілеспрямованість. За свою багатовікову історію з подільської землі вийшло багато людей, які прославили свій рідний край й стали відомими у всьому світі. Особливо почесне місце серед славетної когорти видатних особистостей, що своєю невтомною, титанічною працею, яскравим розумом, організаторським талантом внесли неоцінний внесок у розвиток науки, освіти та культури в Україні й зробили нашу країну ще більш відомою у світовому співтоваристві

належить авторам багатьох монографічних узагальнень, підручників, посібників, вченим зі світовим іменем, видатним представникам наукової еліти нашої держави: доктору історичних наук, професору, головному науковому редактору «Українського історичного журналу», академіку НАН України, директору Інституту історії України НАН України Валерію Смолю і доктору історичних наук, професору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, академіку Української академії історичних наук Валерію Степанкову. Це люди широкого світогляду, креативні, толерантні й надзвичайно працелюбні. Своїми працями з різноманітних аспектів української історії, переважно доби середньовіччя та нового часу, а також ґрунтовними розробками у сфері теорії та методології історичної науки добре відомі не лише в Україні, а й далеко за її межами.

Важливе місце в науковій діяльності цих двох сучасних українських істориків займають фундаментальні дослідження актуальних проблем історії України XVII ст., зокрема, української Національної революції. В. Смолий і В. Степанков у співавторстві й індивідуально працюючи над взаємозв'язаними фундаментальними проблемами української історії XV - XVIII століть: роль козацтва, зміст, характер, перебіг й хронологічні межі Національної революції; утворення, функціонування й боротьба за незалежність Української держави; українські державна ідея XVII-XVIII ст. опублікували значну кількість монографій, статей і брошур, які стали якісно новим словом у вітчизняній і світовій історіографії з даної проблематики, активізували пошуки дослідників до вузлових проблем історії України.

Вища школа є найважливішим соціальним інститутом, в якому відбувається становлення сучасного молодого покоління. Складний і різноплановий процес соціальних змін, що охоплює всі сфери суспільства й освіти, зокрема, вимагає підвищення ролі особистості в усіх сферах суспільного життя. Для вищих закладів освіти розроблено цикл гуманітарних навчальних дисциплін. У цьому комплексі є обов'язковим вивчення історії України, яка тісно переплітається з історією народів Європи і всього світу, пов'язана з розвитком світової цивілізації. Найважливіша її функція – виховання у студентської молоді патріотизму, високих гуманістичних якостей, норм цивілізованого співжиття і злагоди.

У наші дні вивчення вітчизняної історії стало важливим чинником формування особистості сучасного типу – свідомого громадянина України, патріота незалежної Української держави. У вищій школі історія, поруч з іншими суспільствознавчими дисциплінами, покликана дати науково-узагальнюючі знання з практичним їх використанням у життєвій діяльності.

Викладання навчальної дисципліни «Історія України» дає можливість студентам забезпечити глибоке вивчення процесу виникнення і розвитку українського етносу як автохтонного на своїй землі, прищепити їм глибокі знання української історії як основи патріотизму, почуття гордості за належність до народу України. Така роль вивчення вітчизняної історії набуває особливої

ваги у зв'язку з тим, що розбудова незалежної Української держави знаходиться на початковому етапі, при фактичній відсутності у більшості громадян, у тому числі студентів, достатньої обізнаності з історичним досвідом, тисячолітніми традиціями народу. Історичні знання безпосередньо впливають на молоде покоління, його національні почуття. Тут доцільно згадати про висновок французьких істориків, чому у франко-пруській війні 1870-1871 років Франція потерпіла поразку, а Пруссія, яка перед тим триста років нічим себе не виявляла, перемогла. Висновок французьких істориків був однозначним: війну виграв німецький шкільний вчитель історії. Саме він виховав те покоління німців, яке було сповнене рішучості об'єднати країну, яких би жертв це не коштувало. Відповідальність викладача історії за національне виховання і національну ментальність визнана в усьому світі.

Використовуючи значний фактичний матеріал при проведенні лекційних і семінарських занять, під час виховної позааудиторної роботи з студентською молоддю, викладач може сповна мобілізувати героїчне минуле вітчизняної історії для їх виховання як справжніх патріотів своєї рідної землі. Викладач може довести до свідомості студентів, що нація стає могутньою лише тоді, коли більшість її представників пізнає своє історичне коріння, свою етнічну спорідненість, пов'язує перспективу історичного поступу своєї країни з єдністю духу і дій її громадян. Посилення національно-патріотичного спрямування історичної освіти є особливо важливим сьогодні, коли соціальна психологія населення значною мірою ще перебуває в полоні догми псевдосоціалістичного інтернаціоналізму і з настою ставиться до національно-патріотичного руху та його ідейних засад.

На сучасному етапі розвитку історичної науки надзвичайно важливими залишаються питання історії козацької доби XVI-XVIII ст. та дослідження й збереження пов'язаних з нею пам'яток історії, культури та архітектури. Це одна з найважливіших тем навчальної дисципліни, бо розв'язання проблеми українського відродження, національного самовизначення неможливе без викладання та вивчення правдивої історії українського народу, котра повинна включати увесь спектр історичного життя великого народу.

Однією з визначних подій в історії українського народу є Національна революція XVII століття, яка стала переломним моментом його суспільно-політичного і соціально-економічного розвитку. У 1898 р. М.С.Грушевський з нагоди 250-річчя від початку революції писав: «Є події, що по короткім часі мають виключно історичне, сказати-б антикваричне значіння; є знов такі, що служать вихідною точкою для дальших поколінь на довгий час, сотворяють для них цілком нові обставини життя, виносять на верх змагання й ідеї, що стають боєвим прапором для віків, святощами для одних і страхом для других. Се те, що звичайно зветься епохами. Для українського народу такою епохою була Хмельницина. Її можна порівняти з значенням реформації для німецького народу, французької революції для Західної Європи. Ми досі шукаємо на собі етапи перемін, витворених Хмельничиною...»¹.

Щонайповніше звертається увага на питання, які викликають труднощі у їх вивченні студентами, зокрема, визначення деяких з найголовніших особливостей Української держави. По-перше, на відміну від європейських, провідну роль в її утворенні та функціонуванні відігравала не традиційна для тогочасного суспільства еліта, а дрібні землевласники-воєводи (козаки), котрі не виступали визискувачами інших станів й існували за рахунок власної праці. Це справді унікальний випадок в європейській політичній історії.

По-друге, відсутність шляхетського стану й відкритість козацького для вступу представників інших станів і верств докорінно відрізняли соціальну структуру суспільства козацької України від соціальних структур інших країн. У зв'язку з цим істотно різнилися спрямованість і зміст соціальної політики урядів України та інших держав.

По-третє, незавершеність процесу становлення політичної еліти спричинила слабкість її консолідації, гострі суперечності між різними угрупованнями й жорстоку міжособисту боротьбу за владу, що стала однією з головних причин розпаду держави на два гетьманства.

По-четверте, відсутність досвіду державного будівництва й слабкість інтелектуальної еліти зумовили неприпустиму недооцінку значимості розробки й прийняття правових актів (кодексів), які б юридично закріпили й оформили зміни, що сталися в суспільстві в роки революції. Прийнятий, очевидно, в червні 1648 р. документ «Статті про устрій Війська Запорозького» хоч, як засвідчують деякі джерела, і торкався, крім суто військової сфери, й інших сторін суспільного буття, все ж не розв'язував основної проблеми.

По-п'яте, винятково важлива роль мілітарного фактора у функціонуванні суспільства й держави (гетьман Війська Запорозького водночас виступав володарем держави, полково-сотенний адміністративно-територіальний поділ, назва держави – "Військо Запорозьке"). Військові (гетьман, полковники, сотники, отамани) очолювали всі керівні державні посади, що не могло не позначитися негативно на суспільно-політичному розвитку країни. Збереженню цього феномена сприяли нескінченні воєнні дії, що їх вела козацька Україна за незалежність, які висували армію на чільне місце, а державу перетворювали у великий військовий табір.

Особлива увага в процесі вивчення теми звертається на те, що метою боротьби, яка розпочалася в Україні в 1648 р., було:

- добитися ліквідації національно-релігійного гніту Речі Посполитої й не допустити його запровадження з боку Московії чи Османської імперії;
- розбудувати національну соборну державу й відстояти її незалежність;
- ліквідувати модель соціально-економічних відносин, що ґрунтувалася на великому й середньому феодальному землеволодінні, фільварко-панщинній системі господарства, закріпаченому чи феодально залежному селянстві, й утвердити нову, основу якої становила дрібна козацька й селянська власність на землю й сільськогосподарські угіддя, праця вільної людини.

Визначальним було виборення Україною незалежності, бо лише вона відкривала перспективу збереження революційних соціально-економічних завоювань й могла запобігти феодалізації суспільних відносин (входження до складу будь-якої з сусідніх імперій – Речі Посполитої, Московії, Порту на тих чи інших політичних умовах неминуче вело до реставрації феодалізму).

Як вважають сучасні історики В. Смолій і В. Степанков, за своїми масштабами (територіальними й масовістю участі населення); змістом, формами й метою боротьби; якісними змінами, що відбувалися в різних сферах буття нації та суспільства, подія, яка розпочалася в 1648 р., становила набагато складніше соціально-політичне явище української історії, ніж те, що визначається термінами "повстання" і "війна". Адже "повстання" (їх були сотні) і "війни" (внутрішні – громадянські і зовнішні – проти агресії сусідніх держав) входили до неї як складові частини. У зв'язку з цим її необхідно визнати як "революцію". Враховуючи, що домінантою змісту останньої була боротьба за незалежність і соборність України, її доцільно характеризувати як "національну". Типологічно близькою вона була до Нідерландської революції, з якою мала чимало спільних рис.

Виходячи із змісту події слід переглянути як неслухні широко використовувані в історіографії терміни "козацьке повстання", "козацька війна", бо вони ігнорують національно-визвольну спрямованість боротьби нації, зводячи, по суті, до внутрішнього соціального конфлікту в Польщі між козацтвом і селянством, з одного боку, та шляхтою й урядом – з другого. Неточною є дефініція "козацька революція", оскільки також акцентує увагу лише на соціальному моменті, залишаючи осторонь національно-визвольний. Не всю повноту змісту події відображає й термін "Визвольна війна" (останнім часом переважно вживається як "Національно-визвольна війна"). Чому? По-перше, він не враховує того факту, що з українсько-польською війною поєднувалася й перепліталася соціальна боротьба всередині українського народу, по-друге, ігнорує процес державотворення, становлення нової моделі соціально-економічних відносин.

Відкритою проблемою залишається визначення хронологічних меж революції. У вітчизняній історіографії в 1990-х рр. окреслився перехід від її датування 1648-1654 рр. до 1648-1657 рр. В. Шевчук висловив міркування, що Визвольна війна завершилася у 1678 р. із знищенням турками Чигирин, а юридично оформлено її поразку Вічним миром між Московією і Річчю Посполитою в 1686 р. У 1992 р. академіками В. Смолієм і В. Степанковим було запропоновано нову концепцію Визвольної війни, за якою вона закінчувалася у 1676 р. ліквідацією державних інституцій у Правобережній Україні, що збіглося з відреченням від влади П. Дорошенка². Ця гіпотеза не дістала аргументованого спростування у працях науковців. Навіть не сприймаючи її, наприклад, І. Рибалко констатував, що можна погодитися з В. Смолієм і В. Степанковим у тому, що події 1648-1676 рр. "становлять собою ланки єдиного процесу боротьби українського народу за створення національної держави, її

незалежність і територіальну цілісність"³. І віднайдені останніми роками нові джерела в архівосховищах й рукописних відділах бібліотек Польщі та Росії утверджують у правомірності існування запропонованих науковцями хронологічних меж Національної революції XVII ст.

У розвитку Національної революції можна виділити кілька періодів.

Перший (лютий 1648 – червень 1652 р.) характеризується найбільшим розмахом й інтенсивністю національно-визвольної і соціальної боротьби. Відбувається бурхливий процес розвитку державних інституцій, формування національної ідеї, становлення політичної еліти. Основними завоюваннями були: виборення у червні 1652 р. де-факто державної незалежності й успішне завершення Селянської війни.

Другий (червень 1652 – серпень 1657 р.) відзначається погіршенням економічного і політичного становища козацької України та активними пошуками союзників на міжнародній арені з метою розгрому Речі Посполитої й возз'єднання в межах держави всіх етноукраїнських земель. В політичному розвитку встановлюється монархічна форма правління в особі спадкового гетьманату.

Третій (вересень 1657 – червень 1663 р.) охоплює час різкого загострення соціально-політичної боротьби, що вилилася в громадянську війну й призвела до розколу козацької України на два гетьманства (Правобережне і Лівобережне) та виділення Запорожжя в окрему політичну силу.

Четвертий (липень 1663 – червень 1668 р.) ознаменувався прагненням польського і російського урядів поділити Українську державу (що й сталося згідно з Андрусівським договором 1667 р.) та відчайдушною боротьбою національно-патріотичних сил за возз'єднання козацької України.

П'ятий (липень 1668 – вересень 1676 р.) припадає на нове загострення політичної боротьби (1668-1669, 1674 рр.), посилення втручання іноземних держав у внутрішні справи України, ліквідацію державних інституцій у Правобережжі та його жахливе спустошення польськими, кримськими, турецькими й російськими військами.

Використовуючи за основу праці академіків В. Смоля і В. Степанкова бажано з'ясувати особливості Національної революції, причини поразки та роль в історичному поступу України. Основні з особливостей такі:

- національно-визвольна боротьба точилася не лише проти Речі Посполитої (як це традиційно зображується в історіографії), але у такій самій мірі й проти інших ворогів незалежності – Московії, Криму, Порту;
- існування тісного взаємозв'язку і взаємовпливу національно-визвольної, релігійної й соціальної боротьби; деструктивність анархоохлократичних рухів знедолених мас;
- переростання соціальної боротьби у Селянську війну 1648-1652 рр., яка завершилася утвердженням нової моделі соціально-економічних відносин;

- довготривалість, нерівномірність й суперечливість розвитку революції, що супроводжувався різкими спалахами соціально-політичної боротьби в українському суспільстві;
- відхід з осені 1649-1651 рр. від участі в революції Західного регіону, котрий у жорстоких реаліях боротьби часто ставав заложником і жертвою воєнних дій української, польської, кримської, московської і турецької армій;
- провідна роль у розвитку революції козацтва – стану дрібних землевласників фермерського типу;
- зрада національних інтересів з боку більшості панівного стану суспільства – князів, магнатів, шляхти, які разом з поляками, литовцями, білорусами придушували визвольну боротьбу України за незалежність і соборність;
- слабкий позитивний вплив на розвиток революції міського патриціату, інтелігенції, вищого й середнього духовенства;
- домінування збройних форм боротьби, що набирала час від часу надзвичайно жорстокого характеру й супроводжувалася проявами етнічних чисток;
- вкрай негативна роль геополітичного фактора, оскільки уряди сусідніх імперій всіляко протидіяли виборенню Україною незалежності й намагалися включити її землі до своїх володінь.

Причини поразки, на погляд В. Смолія і В. Степанкова, такі:

- відсутність досвіду державного будівництва в еліти, котра очолила боротьбу; незавершеність процесу її консолідації навколо національної державної ідеї; існування гострих суперечностей між окремими угрупованнями, що породжували жорстоку боротьбу за владу;
- переважання в ментальності значної частини еліти, козацтва й інших верств населення особистих, групових, станових інтересів над національними й державними;
- зрада національних інтересів з боку більшості панівного стану передреволюційного суспільства;
- перебування в зародковому стані на початок революції національної державної ідеї, що зумовило політику автономізму її керівництва у 1648 р., яка призвела до залишення ворогові Західного регіону, породивши проблему соборності Української держави;
- ліквідація встановленої Б. Хмельницьким монархічної форми правління й утвердження республікансько-олігархічної форми, що спричинила слабкість центральної влади, міжусобну боротьбу за булаву, всевладдя (отаманство) старшини на місцях;
- грубі прорахунки після смерті Б. Хмельницького урядів у проведенні внутрішньої політики, які викликали загострення соціальної боротьби, що руйнувала підвалини молодої держави;
- великі масштаби люмпенізації суспільства, анархо-охлократичні рухи соціальних низів;

- деструктивна політична роль Запорозжя впродовж кінця 50-х – першої пол. 70-х рр.;
- постійна агресія (у різних формах) з боку Речі Посполитої, Московії, Кримського ханства й Порти, спрямована на ліквідацію самостійної Української держави.

Революція завершилася для української нації поразкою: не вдалося ні створити держави в етнічних межах України, ні відстояти незалежність козацької України, хоча за свободу було заплачено неймовірно високу ціну. Втрати (від воєнних дій, голоду, епідемій, захоплення в яsir, переселень у межі сусідніх країн, зокрема Московії та Молдавії) становили майже 65-70 % всього населення України, яке на 1648 р. налічувало близько 4-5 млн. осіб (у Правобережній Україні втрати сягали близько 85-90 % її мешканців). Страхотливих руйнувань зазнали міста й села; було завдано надзвичайно великої шкоди розвитку ремесел, промислів й торгівлі.

Значення революції полягало у тому, що:

- вона привела до створення національної держави, частина якої у формі Лівобережного гетьманства на правах автономії проіснувала в складі Росії до початку 80-х рр. XVIII ст.;
- зумовила формування національної державної ідеї, яка стала для наступних поколінь українців неписаним заповітом у боротьбі за незалежність;
- сприяла еволюції української нації;
- відіграла вирішальну роль у формуванні нової політичної еліти;
- стала могутнім імпульсом для розвитку національної самосвідомості, зокрема ідеології елітарного націоналізму;
- зумовила закріплення назви "Україна" за витвореною державою й започаткувала зміну назви "Руський народ" на "Український народ";
- істотно збагатила традиції боротьби як проти національно-релігійного, так і соціального гноблення;
- пробудила волю нації до самоутвердження й самовираження у формі незалежної соборної держави;
- забезпечила умови, коли впродовж тривалого часу після її завершення козаки, міщани й селяни продовжували користуватися плодами соціально-економічних завоювань, здобутих у роки революції. Наприклад, матеріали Генерального опису Лівобережної України 1765-1769 рр. фіксують численні факти, коли селянські та козацькі поля, городи, сіножаті кваліфікуються як "свої власні", "свої жилі" тощо;
- сприяла розвитку усної народної творчості, мови, освіти, історичної науки (у формі літописання), літератури тощо.

Викладач акцентує увагу студентів на те, що в жодному випадку не можна розглядати Національну революцію як якусь другорядну подію хутірського масштабу в контексті європейського революційного руху XVI—

XVIII ст. Адже далеко не випадково в її розвитку можна віднайти спільні риси з розвоєм Нідерландської революції. Це:

- довготривалість боротьби за незалежність, нерівномірність розвитку, імпульсивність, чергування спадів і піднесення;
- складність і суперечливість боротьби, непросте переплетення соціально-економічних, політичних і релігійно-ідеологічних протиріч у Нідерландах нерідко ставило трудящих по різні боки барикад. Подібним чином ситуація складалася і в Україні, коли селяни, міщани й козаки часто воювали проти української армії разом з польськими, московськими, кримськими військами;
- важлива роль релігійного фактора;
- переплетення національно-визвольної боротьби з соціальною, правда, оскільки Нідерландська революція була "революцією переважно міською", то селянський рух, на відміну від України, не набрав загальнонаціонального характеру;
- в обох країнах боротьба точилася у різноманітних формах – від найпасивніших до найактивніших, включаючи військові дії, політичну й дипломатичну боротьбу. На жаль, і в Нідерландах, і особливо в Україні протиборствующі сторони проявляли нетерпимість, жорстокість, терор тощо;
- Українська і Нідерландська держави утворилися не в межах усіх етнічних територій, а лише в окремих їхніх частинах, внаслідок чого кордони проходили не за національно-мовними, а за географічними рубежами;
- подібність соціально-економічних районів, що послужили ядром утворених держав. Так, у Нідерландах вона виникла і відстояла незалежність у північних провінціях: Голландії, Фрісландії, Дренті й інших, де зберігався значний прошарок вільних селян, котрі не знали феодальної залежності, буржуазний розвиток мав надійнішу основу, а селянсько-плебейський рух виступав організованіше. На терені України держава оформилася у південному і південно-східному регіонах, де також більшість селян залишалася незакріпаченою й зосереджувався козацький стан, котрий був організатором і керівником революції. Тому уряди обох держав докладали багато зусиль, щоб домогтися включення до їх складу решти територій, проте безуспішно;
- відсутність єдності серед політичної еліти негативно позначалася, особливо в Україні, на ході визвольної боротьби;
- в обох революціях вкрай негативну роль відігравав геополітичний фактор.

Нарешті, останнє: в зовнішньополітичному аспекті Українська революція зумовила серйозну зміну співвідношення сил у Східній, Південно-Східній, Центральній і Північній Європі. Вона різко послабила позиції Речі Посполитої та Криму й привела до зміцнення ролі Російської імперії, Швеції й Бранденбургу⁴.

Вивчення окремих проблемних дискусійних питань Національної революції XVII ст. в Україні доцільно винести на засідання наукового гуртка з історії України. Використовуючи праці академіків В. Смолія і В. Степанкова на семінарських заняттях бажано заслухати і обговорити реферати на такі теми: «Богдан Хмельницький: особистість у контексті епохи», «Українська національна революція 1648-1676 рр. крізь призму століть», «Воєнне мистецтво Богдана Хмельницького та його сподвижників», «Проблема становлення монархічної форми правління Богдана Хмельницького (1648-1657 рр.)», «Берестечко – незгасне полум'я ратної звитяги українського народу», «Доба козаччини в усній народній творчості українського народу» та ін.

Вивчення теми «Національна революція XVII століття в Україні» за працями академіків В. Смолія і В. Степанкова в курсі історії України на лекціях, семінарських заняттях, підготовці доповідей і рефератів сприяє прищепленню патріотичних почуттів у юнаків та дівчат, любові до рідного краю, Батьківщини, готовність стати на захист її кордонів.

Примітки

1. Грушевський М. Хмельницький і Хмельницина. Історичний ескіз // Записки наукового товариства ім. Т. Шевченка. – Львів, 1898. – Т. 23-24. – С.2.
2. Смолій В., Степанков В. У пошуках нової концепції Визвольної війни українського народу XVII ст. – К., 1992. – С.24-36.
3. Рибалка І.К. Історія України. – Ч. 1. – Харків, 1995. – С.272.
4. Смолій В.А., Степанков В.С. Українська національна революція 1648-1676 рр. крізь призму століть // Український історичний журнал. – 1998. – №1. – С.3-24; №2. – С.3-25; №3. – С.3-12.

В статье анализируются методологические проблемы изучения Национальной революции XVII века в Украине по трудам выдающихся отечественных историков академиков В. Смолия и В. Степанкова. Акцентируется внимание на том, что использование трудов этих авторитетных исследователей является эффективным средством в деле патриотического воспитания студенческой молодежи, формирования национального сознания, возрождения национальной гордости и исторической памяти.

Ключевые слова: Валерий Смолий, Валерий Степанков, лекция, семинар, Национальная революция, Богдан Хмельницкий, гетьман, государство, казачество, Подолье, Волянь.

Отримано: 03.09.2015 р.

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
(з досвіду викладання курсу «Нова історія країн Азії та Африки»)**

У статті висвітлюються особливості організації самостійної роботи студентів у вищій школі на прикладі викладання курсу «Нова історія країн Азії та Африки».

Ключові слова: *самостійна робота студента, вищий навчальний заклад, семінар, лекція, пізнавальна діяльність, знання.*

Процес навчання студентів у вищих навчальних закладах на історичних спеціальностях, безумовно, передбачає поєднання різних форм його організації. Здебільшого основними залишаються такі: лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття, спецкурси, спецсемінари, педагогічна практика, консультації, колоквиуми, контрольні, курсові, бакалаврські, магістерські роботи. Варто зауважити, що лекція посідає важливу роль в організації навчально-виховного процесу вітчизняного вузу. Однак, значення лекції пізнається лише у тісній єдності з усіма іншими формами організації навчально-виховної роботи, насамперед у взаємодії її з семінарськими заняттями та самостійною роботою. Ефективність навчання студента залежить не тільки від рівня засвоєння ним знань, але й від уміння викладача правильно, логічно, структурно подати матеріал, від лаконічності інтерпретації історичних фактів та подій. Важливим інструментарієм у підготовці майбутніх істориків є картографічний матеріал на заняттях з історичних предметів, який формує просторову компетентність і сприяє кращому засвоєнню історичних фактів.¹

Значний дидактичний потенціал у процесі навчання студентів займає самостійна робота. Успішна та правильна організація такої форми дозволяє студентам-історикам не лише орієнтуватися в навчальному матеріалі, але поглиблювати, вдосконалювати свої знання, розвивати пізнавальні здібності, удосконалювати прийоми процесу пізнання тощо. Самостійна робота – це форма організації індивідуального вивчення студентами навчального матеріалу в аудиторний та позааудиторний час. Також дане поняття визначається і як самостійна робота людини. В. Козаков подає наступне тлумачення цього виду діяльності: «...самостійна робота студента – це специфічний вид діяльності учіння, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, що навчається, а формування його знань, умінь і навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять»².

Чимало науковців зверталось і звертається сьогодні до проблеми організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах. Зокрема, серед таких дослідників: А. Алексюк, В. Онищук, В. Козаков, А. Кузмінський, Л. Онучак. Однак проблема ефективної організації самостійної роботи студентів залишається не дослідженою і вимагає подальшого вивчення. Сучасні форми

навчання у вищих учбових закладах спрямовані на активізацію діяльності студентів щодо правильної і ефективної організації їх самостійної роботи. Таким чином дана проблема залишається актуальною у науковому вивченні, осмисленні та пізнанні.

Мета статті полягає у розкритті особливостей організації самостійної роботи студентів. Пропонуємо розглянути цю проблему на прикладі дисципліни «Нова історія країн Азії та Африки», що вивчається студентами історико-філологічного факультету в ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» у 2014-2015 н. р. на третьому курсі.

Звичайно, що у процесі викладання історичних дисциплін викладач намагається досить чітко організувати самостійну роботу студентів. Правильна її структуризація дозволяє студентам ґрунтовно засвоїти навчальний матеріал, сприяє їх професійному мисленню, скеровує на формування цілісної картини, в основі якої розуміння історичних подій та фактів. А загалом все це веде до формування історичного мислення студентів.

У традиціях вітчизняної дидактики вищої школи поняття "самостійна робота" студента трактується досить широко. Його розглядають як складне, що має певні компоненти: обов'язкову складову навчальної діяльності студента у процесі здобуття вищої освіти; форму організації навчального процесу; основний засіб опанування необхідних знань; діяльність студента в ході виконання навчальних завдань; самоорганізацію студентом процесу навчання; безпосереднє мислення, міркування (пізнання) студента в ході навчального процесу.³ Самостійна робота студентом виконується індивідуально під опосередкованим керівництвом викладача. Успішність виконання завдань у межах самостійної роботи залежить не лише від наполегливості студента в засвоєнні знань, але від того, наскільки вона правильно і методично спланована викладачем.

Навчальний курс «Нова історія країн Азії та Африки» – досить складна історична дисципліна у вищій школі, оскільки передбачає не лише вивчення студентами фактів, подій, але засвоєння великої кількості понять та термінів, які специфічні як у мовленнєвому аспекті, так і не прості у їх змістовній складовій. Основною формою організації у процесі викладання даного курсу є лекція, на якій викладач намагається чітко і лаконічно висвітлити навчальний матеріал, а в його оцінках визначити головні рушії тих або інших подій. Самостійна робота також належить до її основних форм і займає одне із головних місць у процесі викладання даної дисципліни. Тому необхідним і важливим є правильна її організація.

Самостійна робота студентів спрямована на вивчення нового матеріалу, закріплення й удосконалення знань та вмінь, їх контроль. Упродовж навчального року студенти вивчають теми, передбачені навчальною програмою з курсу «Нова історія країн Азії та Африки» (Див. Додаток 1. «Тематичний план курсу «Нова історія країн Азії та Африки»»). У рамках організації роботи, що

спрямована на вивчення нового матеріалу, ми пропонуємо окремі теми або питання виносити студентам на самостійне опрацювання. Нами також розроблені матеріали, метою яких є удосконалення знань та вмінь студентів. Це теоретичні положення, запитання, які вимагають самостійного мислення та аналізу (Див. Додаток 2. «Фрагмент завдань, які виносяться на самостійне опрацювання студентами з курсу «Нова історія країн Азії та Африки»»). В усіх завданнях, які наведені у фрагменті, головним залишається спрямованість на пізнавальну діяльність студента. Від найпростішого її типу – репродуктивної (відтворюючої) до більш складніших – частково-пошукової, дослідницької. Виконання завдань мають бути чітко контрольовані викладачем, який зобов'язаний врахувати оцінювання кожної складової самостійної роботи, що виконується студентом. Вважаємо, що одним із невід'ємних складових завдань, які виносяться на самостійне опрацювання, має бути творчо-пошукова індивідуальна робота. В зв'язку із цим пропонується написання історичного есе. Альтернативою можуть бути невеликі за обсягом дослідження, наприклад, відомих історичних постатей, діяльність яких відноситься до певної теми навчальної дисципліни (Селім III, Махмуд II, Абдул-Азиз I, Токугава Іеясу, Муцухіто та інші). Коли студентам пропонуються вищезгадані види завдань, то це дозволяє досить активно проявити їх творчі здібності. Використання такого підходу вважаємо одним із вагомих рушіїв в організації самостійної роботи, оскільки, останню виконують студенти індивідуально, докладаючи власних зусиль, що сприяє якісному засвоєнню початкового матеріалу, формує логічне мислення і є основою в організації ефективного самонавчання.

У межах організації самостійної роботи студентів ми пропонуємо перегляд документальних фільмів, відео-фрагментів, які відтворюють події проблем, що розглядаються на лекційних заняттях з курсу «Нова історія країн Азії та Африки». Відео-матеріали є не лише візуалізованим рядом у процесі навчання, але засобом для формування самостійного мислення студентів. Останні обов'язково мають описати та проаналізувати історичні документальні фільми або фрагменти у письмовій формі, або усних повідомленнях. У такий спосіб ми поєднуємо два необхідні етапи самостійної роботи студента, а саме: початкову організацію, що передбачає постановку навчальних завдань за безпосередньої участі викладача та самоорганізацію, що відбувається переважно без присутності викладача.

З-поміж завдань, у рамках організації самостійної роботи студента, вважаємо за необхідне виносити такі, що сприяють творчому мисленню, активізують науково-пошукову діяльність. Завдання викладача полягає у правильності постановки проблем, лаконічності їх змісту. Важливими компонентами залишаються мотивація та ціль у виконанні завдань студентом. Від початку роботи на лекційних і на семінарських заняттях викладач повинен чітко зазначати, які види діяльності оцінюються як ті, що виносяться на самостійне опрацювання.

Від продуманої організації самостійної роботи студентів залежить якість засвоєння ними вивченого матеріалу. Викладачу необхідно постійно інформувати студентів про всі види діяльності, що передбачені в ході вивчення навчальної дисципліни. Кожен вид самостійної роботи варто оцінювати як у поточному контролі (семінарські заняття, колоквиуми, тести, реферати), так і у підсумковому (залік, екзамен).

Отже, організація самостійної роботи студентів посідає важливе місце у навчальному процесі. Досвід, отриманий у процесі викладання дисципліни «Нова історія країн Азії та Африки», визначає складність у опануванні студентами історичного матеріалу. Вважаємо, що викладач має досить аналітично, професійно-тенденційно підходити до розробки завдань, матеріалів щодо викладання даного предмета у вищій школі. Особливу увагу необхідно звертати на правильну організацію самостійної роботи, в якій закладати мотиваційний, організаційний, оцінювальний компоненти такого виду діяльності.

Додаток 1.

«Тематичний план курсу «Нова історія країн Азії та Африки».

Тема 1. Предмет, історіографія, періодизація, методологія та завдання курсу «Нова історія країн Азії та Африки».

Тема 2. Індонезія у період нового часу (XVII – друга половина XIX ст.).

Тема 3. Криза і розпад Імперії Великих Моголів. Встановлення британського володарювання в Індії.

Тема 4. Османська Імперія та вестернізація (XVI–XIX ст.).

Тема 5. Китай під владою Цінської монархії.

Тема 6. Японія XVII – початку XX ст.: еволюція з об'єкта колоніальної експансії у її суб'єкт.

Тема 7. Іран наприкінці XVIII – у XIX ст.

Тема 8. Арабські країни Азії у XVII – друга половина XIX ст.

Тема 9. Країни Південної Африки у XVII – кінці XIX ст.

Тема 10. Країни Східної Африки у XVII – кінці XIX ст.

Тема 11. Країни Західної Африки у XVII – кінці XIX ст.

Тема 12. Країни Північної Африки у XVII – кінці XIX ст.

Тема 13. Єгипет у XIX – на початку XX ст.

Тема 14. Афганістан у період нового часу: XVI – початку XX ст.

Тема 15. Корея у XVIII – початку XX ст.

Тема 16. Колоніальна політика європейських держав у країнах південно-східної Азії.

Тема 17. Колоніальна експлуатація народів Сходу у XVII –XIX ст.

Додаток 2.

«Фрагмент завдань, які виносяться на самостійне опрацювання студентами з курсу «Нова історія країн Азії та Африки»».

Тема 1. Предмет, історіографія, періодизація, методологія та завдання курсу «Нова історія країн Азії та Африки».

1. Схід на початку нового часу: основні риси суспільно-політичного ладу, земельні відносини.

2. Цивілізації Сходу та їх характерні риси, порівняння з європейською цивілізацією.
3. Чому Схід відставав від Заходу та хто винен?

Форма контролю:

1. Укладення конспекту з даних питань.

Тема 2. Індонезія у період нового часу (XVII – друга половина XIX ст.).

1. Укладіть порівняльну характеристику держав Яви Матарам і Бантам.
2. Охарактеризуйте португальську і голландську агресію проти Індонезії.
3. Укладіть конспект основних подій повстання Дипо Негоро.

Форма контролю:

1. Укладення конспекту з даних питань.

Тема 3. Криза і розпад Імперії Великих Моголів. Встановлення британського володарювання в Індії.

1. Визначте причини кризи і розпаду Імперії Великих Моголів.
2. Проаналізуйте політику Англії в Індії в середині XVIII – середині XIX століть.
3. Охарактеризуйте основні етапи Індійського національного повстання 1857-1859 років.

Форма контролю:

1. Укладення конспекту з даних питань.
2. Укладення схеми-таблиці «Індійське національне повстання 1857-1859 років: основні етапи».
3. Письмово проаналізуйте, яку роль відігравав військовий фактор в Індії (армія сипаїв).

Тема 4. Османська Імперія та вестернізація (XVI–XIX ст.).

1. Проаналізуйте "Епоху реформ" і встановлення колективної опіки над Портою.
2. Подайте аналіз змін в Османській Імперії, пов'язаних з ліберально-конституційним рухом 1860-1870-х років.

Форма контролю:

1. Укладення конспекту з даних питань.
2. Підготовка історичного есе на тему «Зулюм і молодотурки».

Примітки

1. Лопецька Н. Особливості вивчення історичних постатей у курсі «Нова історія країн Азії та Африки» / Н. Лопецька // 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.78.
2. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – С.14-15.
3. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі / І. Шимко // Рідна школа. – 2005. – №8. – С. 34.

В статтє исследуются особенности организации самостоятельной работы студентов в высшей школе на примере изучения опыта преподавания курса «Новая история стран Азии и Африки».

Ключевые слова: *самостоятельная работа студента, высшее учебное заведение, семинар, лекция, познавательная деятельность, знания.*

Отримано: 09.10.2015 р.

УДК 371.1

Алла Повар

СПІВРОБІТНИЦТВО ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Проблема оптимізації педагогічної взаємодії, з огляду на рух української системи вищої освіти у напрямку Болонського процесу, постіндустріального вектора розвитку, викликає широкий інтерес у наукових колах. У філософських, психолого-педагогічних, соціологічних дослідженнях це питання сьогодні є надзвичайно актуальним завдяки катастрофічно низькому, непрофесійному, далеко недостатньому рівню здійснення в українському суспільстві виховного процесу сучасної молоді.

У національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст., Державній програмі «Вчитель» окремо наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні та світі. Зрозуміло, цей процес потребує теоретичного забезпечення. Тому дослідження проблеми формування особистості сучасного вчителя видається завданням невідкладним.

Ключові слова: *педагогічна взаємодія, освітній процес, виховний процес, особистість, самопізнання, викладач, студент, діалог.*

Щоб досягти успіху у здійсненні демократичних перетворень в освіті, особливо вищій, необхідно розвивати суб'єктно – суб'єктні взаємини між викладачами та студентами в навчальному процесі та їхні міжособистісні стосунки на засадах діалогу, співпраці та партнерства. Така кардинальна зміна соціальних ролей і позицій зумовлена вимогами часу, новою освітньою парадигмою. Згідно із сучасними філософськими підходами у світовому освітньому просторі відбуваються такі процеси: освіта набуває ознак безперервного пізнання; учень, студент стає здобувачем і виробником особистісних знань; педагог виконує функції організатора навчально-пізнавальної діяльності студентів, процесу набуття ними власного досвіду пізнання; ефективність, гуманістична спрямованість навчального процесу досягаються у спільній діяльності, позитивній міжособистісній взаємодії студентів які об'єднані освітньою метою, але з урахуванням своєрідності позицій, культури світорозуміння кожного індивіда¹.

Студентський вік є періодом найбільш інтенсивного формування особистості. Це період пошуків самоствердження та самостійності, морального

удосконалення та формування соціальної зрілості, розвитку професійного мислення та образу поведінки, тобто період, який суттєво впливає на всі подальші роки життя. Цьому віку властиві не тільки романтичність, активність, творчість, пошук відчуття новизни та нетерпимість рутини, але й надмірна чутливість, хворобливе самолюбство, підвищена недовірливість та імпульсивність поведінки, юнацький максималізм тощо. Цими особливостями не слід ігнорувати, оскільки саме морально-психологічна нестійкість, підвищена емоційна загостреність і динамічність є тим своєрідним підґрунтям, на якому відбувається становлення та самоствердження сучасної молоді.

Однак, слід звернути увагу на ті негативні явища сьогодення, які мають неабиякий негативний вплив на сучасне молоде покоління. Перш за все – це глибока криза у всіх галузях життєдіяльності суспільства: нестача коштів для задоволення найнеобхідніших потреб, а тому і зростання споживацьких настроїв, жорстокість, порнографія, насильство, наркоманія, алкоголізм тощо. Молоді люди мало читають. Всі ці кричущі процеси вимагають створення нової цілісної організації освіти та в першу чергу, виховання особистості сучасного фахівця, що включає в себе впровадження розвиваючого навчання, особистісно-інтелектуального, морально-етичного впливу викладача на студента у процесі педагогічного спілкування, культурного впливу на життєдіяльність колективу навчального закладу, зокрема студентської групи, формуючого впливу на соціальну активність студентів, залучення їх до студентського самоврядування.

В усій цій роботі носієм еталонного знання та поведінки був і залишається педагог, вимоги до якого дуже високі, бо тільки сильна особистість із сильним характером здатна творити нове, неординарне, високопрофесійне, креативне підростаюче покоління.

Стосунки у системі «студент – викладач» є тією психологічною цариною, де вперше розгортається особистісне самоствердження майбутнього фахівця, розвивається його самосвідомість, засвоюється модель професійної діяльності.

Традиційна система навчання, нерідко, закріплює у студентів стереотипи мислення, невпевненість у своїх силах, пасивність, формалізм у професійних діях. Аналіз практичної діяльності дозволяє говорити про відсутність у частини викладачів необхідної професійної підготовки, моральної надійності та бажання повести справу принципово по-новому. Ідеали професії загублені. Вчителювання у значній частині перетворилось в урокодавство, що виключає постійне духовне спілкування з дитиною, зі студентом. Рівень розвитку педагогічної культури вчителів даної категорії такий, що примушує їх свідомо уникати позаурочного спілкування, творчої взаємодії, нестандартних методів навчання тощо. Це своєрідний інстинкт самозбереження, що забезпечує, по глибокому переконанню більшості викладачів, підтримку їх авторитету. Багато із них, на словах засуджуючи командно-бюрократичний стиль управління, зробили його основним методом у роботі зі студентами².

Активний однобокий вплив того, хто навчає, притаманний авторитарній педагогіці, сьогодні витісняється взаємодією, в основу якої покладено спільну діяльність суб'єктів навчального процесу³.

Продуктивність виховної дії викладача, її творчий внесок в особистість студента – складний і сумлінний процес, що вимагає гармонійного контакту викладача (вихователя) і студента (вихованця).

Результатом ефективної взаємодії є формування у студентів здатності до управління своєю діяльністю, самим собою як суб'єктом. Він перетворює навчання у корисний процес, а саме: підвищення мотивації, самопізнання, вміння робити вільний вибір і відповідати за нього⁴.

Особливості міжособистісних стосунків між викладачем і студентом відображаються в процесі професійно-педагогічного спілкування. Ефективність педагогічної взаємодії залежить не лише від особистості студента, але і від індивідуально-психологічних характеристик викладача. Він здійснює вплив на студентів не лише змістом своїх лекцій та інших навчальних занять, але і своєю поведінкою, звичками, манерами, своїм ставленням до справи, науки, колег і, в першу чергу, – до студентів. Слід зазначити, що спілкування викладача зі студентом – це не лише взаємини по вертикалі, але і взаємини по горизонталі (спілкування як з майбутніми колегами)⁵.

На основі вивчення психологічних досліджень І.С. Булах, Л.В. Долинської встановлено, що взаємини викладачів і студентів характеризуються складною внутрішньою структурою, яка визначається такими компонентами як мотиваційний, когнітивний, емоційний, поведінковий.

У психології вищої школи розроблені основні оптимальні вимоги щодо взаємин у системі «викладач – студент», які найбільш ефективно впливають на процес педагогічної взаємодії:

- взаємодія факторів «провідності» й співробітництва при організації педагогічного процесу;
- формування у студентів почуття професійної єдності з викладачем;
- подолання рецидивів авторитарних форм педагогічного впливу;
- забезпечення наукового співробітництва студентів та викладачів;
- реалізація системи неофіційних, нерегламентованих контактів викладачів та студентів.

При цьому слід підкреслити важливість «організації» взаємин на основі захопленості спільною творчою діяльністю⁶.

Для оптимізації педагогічної взаємодії викладача та студента Г.С. Яценко (розробила метод активного соціально-психологічного навчання), що зазначає такі напрями підвищення ефективності навчального процесу:

- забезпечення наступності педагогічної взаємодії викладачів та студентів на різних етапах професійного навчання;
- поступовий обмін між викладачами та студентами соціально-рольовими функціями;

- аналіз особистості викладача та студента, який є умовою та результатом їх стосунків у процесі навчання;
- перехід від індивідуально-спільного (фронтальне чи паралельне навчання) до спільно-взаємодійного типу організації навчання;
- вияв рівня задоволення викладачів і студентів педагогічною взаємодією та складнощів, що стоять на заваді;
- аналіз і оцінка результатів педагогічної взаємодії.

Отже, сучасна психолого – педагогічна наука розглядає педагогічну взаємодію як професійне спілкування викладача та студента на заняттях та після занять, яке спрямоване на створення сприятливого, здорового психологічного клімату, на оптимізацію навчальної діяльності та відносин між викладачем та студентом⁷.

Однак здійснення такої взаємодії передбачає детальне вивчення проблеми саме у навчальному процесі. Не слід ігнорувати якісну зміну суспільного життя, а з ним – і життєвого простору особистості кожного наступного покоління. Тому якість підготовки педагогічних працівників має завжди носити діалектичний характер. І тут елементи традиційних методів навчання категорично недостатні. У рамках євроінтеграції та впровадження Болонської системи освіти інноваційні технології, розраховані на формування високого рівня світогляду, що базується на самопізнанні, самоосвіті, самовихованні тощо, видаються максимально необхідними та абсолютно обґрунтованими.

Сучасний викладач повинен бути неординарною особистістю. Зробити самого себе, пізнати власний внутрішній світ і досягти досконалості педагогічних здібностей – важлива ланка в професійній підготовці майбутніх фахівців. Тому необхідно ще у педагогічному вищому навчальному закладі створити такі умови, які допомогли б кожному студенту знайти шлях самовдосконалення, професійного вигляду, індивідуального, інтелектуального, етичного, духовноемоційного розвитку.

Духовний розвиток майбутнього наставника, вчителя, викладача, педагога, розширення його інтелектуального багажу, виявлення його прихованих талантів і здібностей, становлення його особи і професійної позиції, на превеликий жаль, все ще не стали головною турботою викладачів вищої школи.

У процесі вузівського навчання кожен студент повинен осягати особливості власної індивідуальності, мати можливість дізнатись про самого себе. «...Людина повинна присвятити більшу частину свого існування повному розвитку власної особи⁸», – писав І.І.Мечніков.

Студент повинен «по відношенню до себе самого шукати власну педагогіку, засновану на світових відкриттях науки і практики», – вважає Л.С.Нечепоренко, – з тим, щоб удосконалювати індивідуальність, власну особистість⁹.

Численні дослідження виявили суперечність у вузівській практиці між масовим характером навчання майбутнього викладача та індивідуально-творчим стилем його діяльності (В.А.Кан-Калік, Н.Д.Нікандров, В.А.Сластьонін та ін.). Масово-відтворююча система підготовки педагогічних кадрів гальмує професійне становлення і розкриття творчого потенціалу майбутнього викладача. Тому пошуки шляхів подальшого вдосконалення результативності вузівського навчання зі зміною його характеру та реалізацією нових підходів до організації педагогічної підготовки студентів особливо актуальні. Зміна характеру вузівського навчання пов'язана з переходом від педагогічної дії до педагогічної взаємодії в системі відносин «викладач-студент».

Традиційний підхід до вузівського процесу розглядає його як передачу знань, умінь і навиків, де один, який навчає – передає, інші, які навчаються – засвоюють, один інформує, інші – відтворюють засвоєну інформацію, один – пред'являє вимоги, інші – їх виконують. При такій побудові навчання неможливо забезпечити самостійність, творчість, ініціативу студентів. Формалізм у навчанні породжується тим, що педагогічний процес обмежується педагогічною дією, тобто носить односторонньо повчальний характер, що пригнічує активність і пізнавальну самостійність студентів.

Реформування вузівського процесу припускає перетворення кожного студента із засобу в мету, з об'єкту в суб'єкт навчальної роботи; демократизацію та гуманізацію відносин в системі «викладач – студент»; конкретизацію програми та зміст навчання, метою якого повинна стати всесторонньо розвинена особистість, індивідуальність, майбутнього вчителя – викладача – професіонала¹⁰.

Отже, організація продуктивної взаємодії викладача та студентів на основі діалогу з використанням технології співробітництва сприяє підвищенню ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі, створенню умов для самореалізації, самовизначення особи студента, розкриттю його творчого потенціалу, формуванню ціннісних орієнтацій і етичних якостей з подальшою їх актуалізацією в професійній діяльності та звичайно ж зменшенню вірогідності виникнення конфліктних ситуацій між викладачем і студентом.

Примітки

1. Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі / Т. Равчина // Вісник Львів. УН-ТУ. – Сер. пед. – 2005. Вип.19. – Ч.2. – С. 3-16.
2. Лекции по методике преподавания специальных дисциплин. – файл 4. Сучасні підходи організації навчання у вузі. Режим доступу: gendocs.ru/v1076/?cc=4.
3. Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів / І.С. Булах, Л.В. Долинська // Навчально-методичний посібник. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.

4. Юрченко В.І. Оптимізація взаємин у системі «студент-викладач» / В.І. Юрченко // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №3. – С. 103-110.
5. Технологии коммуникации в транзактном анализе. // Под ред. О.А. Голубковой. – СПб., Издательство «ОМ-Пресс», 2006. – 100 с.
6. Булах І.С. Названа праця. – С. 114.
7. Богуш В. Теоретичні аспекти підтримки здорового психологічного клімату в системі «викладач-студент». Режим доступу: oldconf.neasmo.org.ua/node/1130.
8. Мечников И.И. Этюды оптимизма / И.И. Мечников. – М.: Наука, 1987. – 284 с.
9. Нечепоренко Л.С. Педагогика личности / Л.С. Нечепоренко. – Харьков: ХГУ, 1992. – 86 с.
10. Лекции по методике преподавания. – С. 4.

Проблема оптимизации педагогического взаимодействия с обзора на движение украинской системы высшего образования в направлении Болонского процесса, постиндустриального вектора развития, вызывает широкий интерес в научных кругах. В философских, психолого-педагогических, социологических исследованиях этот вопрос сегодня есть чрезвычайно актуальным из-за катастрофически низкого, непрофессионального, недостаточного уровня проведения в украинском обществе воспитательного процесса современной молодежи.

В национальной доктрине развития образования Украины в XXI ст., Государственной программе «Учитель» отдельно обращается внимание на необходимость формирования личности учителя соответственно к потребностям современной практики, динамических изменений, которые происходят в стране и мире. Понятно, этот процесс требует теоретического обеспечения. Поэтому исследование проблемы формирования личности современного учителя представляется заданием неотложным.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, образовательный процесс, воспитательный процесс, личность, самопознание, преподаватель, студент, диалог.

Отримано: 20.08.2015 р.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

УДК 373.5.016:94:316.647.5 (043.3)

Володимир Присакар

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У статті розкрито зміст та значення виховання толерантності на уроках історії України в учнів 7-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів у контексті сучасних завдань педагогічної науки. На основі теоретичного аналізу проблеми та результатів проведеного дослідження на прикладі вивчення окремих тем показано можливості цілеспрямованого використання історичного матеріалу із застосуванням інтерактивних методів навчання з метою усвідомлення підлітками сутності толерантності, її цінності та формування у них досвіду толерантної поведінки.

Ключові слова: *толерантність, виховання толерантності, рівні сформованості толерантності, історія України, гуманістична спрямованість, гуманістичні ідеали, інтерактивні методи, урок-дискусія, толерантна поведінка.*

Процес розбудови державності в Україні передбачає втілення у національній свідомості таких загальнолюдських морально-етичних цінностей, які сприяли б незалежності країни, підтримували її внутрішню цілісність. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.» зазначається, що «Система освіти має забезпечувати формування особистості яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя у постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі»¹. Сучасний світ – це не замкнений простір людського буття, обмежений кордонами, він, насамперед, є глобальний, полікультурний, у якому існують сталі дружні зв'язки й відкриті відносини на основі рівноправності, взаємоповаги, рівноцінності кожної культури тощо. Основною цінністю, яка притаманна людині сучасного світу, є толерантність. Україна є багатонаціональною державою, в якій органічно переплетені культури багатьох народів, їх традиції, звичаї, вірування, обряди. В таких умовах толерантність є необхідним чинником досягнення гармонії у суспільстві й особистого самоутвердження кожної людини. Етнічна, релігійна та соціальна різноманітність українського суспільства вимагає виваженої освітньої та виховної політики, яка буде сприяти створенню умов для розвитку та реалізації кожною особистістю своїх можливостей і демократичних прав на засадах толерантності, оскільки її принципи є базисом для таких гуманістичних

цінностей як людяність, взаємоповага, свобода вибору, демократія, право, які спрямовані на врегулювання міжособистісних та міжгрупових взаємовідносин. Проблема толерантності є особливо актуальним у наш час, коли світове співтовариство починає розуміти необхідність установа цивілізованих дружніх відносин між людьми з різним кольором шкіри, різним віросповіданням та етнічною приналежністю.

Дослідження теоретико-методологічних підходів до вивчення толерантності (О.Асмолов, О.Безкоровайна, С.Бондирева, Б.Гершунський, О.Довгополова, Д.Колесов, О.Кондаков, В.Маралов, З.Мубінова, О.Пастухова, В.Попов, О.Тишков, О.Швачко та ін.) дав можливість констатувати, що толерантність є багатоаспектною, міждисциплінарною категорією, яка є предметом наукових інтересів філософів, політологів, культурологів, соціологів, етнологів, психологів, педагогів, а тому діапазон її інтерпретації постійно розширюється.

У контексті педагогіки більшість дослідників (І.Бех, Т.Білоус, О.Грива, О.Клепцова, Е.Койкова, Т.Ліхачова, В.Маралов, Г.Маслова, М.Міріманова, А.Погодіна, П.Степанов, Ю.Тодоровцева) трактують толерантність як готовність прийняття інших такими, якими вони є, як спосіб взаємодії з ними на основі згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими методами.

У своїх працях, розглядаючи питання співвідношення наукової об'єктивності та національної свідомості в історичній освіті, інтеграції історії України в європейський історичний контекст, формування критичного мислення на уроках історії, В.Пироженко, П.Полянський, О.Удод, М.Шеремет, Г.Швидько та ін. торкалися і до проблеми виховання толерантності

Водночас, сьогодні в теорії і практиці навчання ще недостатньо відображенні аспекти формування толерантності під час вивчення окремих шкільних дисциплін, особливо ефективність потенціалу змісту шкільного курсу історії України. Тому актуальність і значущість проблеми виховання в учнів толерантності, необхідність вивчення та узагальнення практичного досвіду зумовили вибір теми статті : «Виховання толерантності в учнів 7-9 класів у процесі вивчення історії України». **Метою статті** є розкриття теоретичних підходів до змісту та структури толерантності як інтегративної особистісної якості в контексті сучасних виховних проблем педагогіки та обґрунтування педагогічних умов ефективності процесу виховання толерантності в учнів 7-9-х класів у процесі вивчення історії України.

Сьогодні вчені розглядають толерантність як етико-філософську категорію, соціальну цінність, принцип людських взаємовідносин, особистісну якість, правову потребу, соціально-культурний феномен, метод соціально-політичних рішень. Поняття толерантності знайшло своє тлумачення у філософському, соціологічному енциклопедичному, українському педагогічному, політологічному енциклопедичному та інших словниках. У

філософському енциклопедичному словнику подано таке визначення: „Толерантність – від лат. *tolerantia* – терпимість – термін, що ним позначають доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних)². Соціологічний енциклопедичний словник розділяє значення терміну толерантність на: 1) терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, думок, вірувань; 2) відсутність або послаблення реагування на несприятливі фактори в разі зниження чуттєвості до їх дій³. Український педагогічний словник дає визначення толерантності як терпимості до чужих думок та вірувань⁴.

У сучасній французькій мові толерантність вживається у контексті „поваги до свободи іншого, його образу мислення, поведінки, політичних і релігійних поглядів”, у китайській означає „дозволяти, приймати, бути великодушним стосовно інших”, в арабській мові – „прощення, полегкість, поблажливість, м’якість, прихильність, терпіння до інших”, у перській – „терпимість, готовність до примирення із суперником”. Таким чином, за допомогою цього терміну визначалася ідея міри, межі, до якої можна терпіти іншу людину чи явище, навіть якщо вони незрозумілі або неприємні. У будь-якому разі, поняття толерантність у більшості європейських та східних мов відображає позитивний його зміст.

На основі аналізу філософських, соціологічних, політологічних, психологічних, педагогічних наукових джерел у нашому розумінні в структурі толерантної особистості обов’язковими є такі компоненти: когнітивний, що пов’язаний з усвідомленням історичних, культурних, релігійних особливостей різних народів; вікових, гендерних, соціальних відмінностей представників різних груп; розумінням особливостей розвитку сучасного суспільства; аксіологічний, який пов’язаний з певними ціннісними установками, що забезпечують цінність особистості і культури; соціальну відповідальність; подолання стереотипів, упереджень, агресії і формують рівноправні взаємоповажні стосунки; поведінковий, який проявляється у вмінні особистості взаємодіяти і спілкуватися з представниками інших культур або соціальних груп, виявляючи при цьому певні якості особистості: терпимість, емпатію, врівноваженість та емоційну стабільність; критичність та гнучкість мислення, соціальну активність, самостійність та відповідальність; позитивну самооцінку.

Крім цього, толерантність – це терпиме ставлення до думок, які не збігаються з власними думками, позиціями, віруваннями, терпимість до критики, до поведінки інших. Вона передбачає захист та обґрунтування власної позиції, є обов’язковим принципом будь-якого демократичного суспільства та соціальної держави, без неї неможливо досягнути високих позитивних взаємин на всіх рівнях особистого, соціального і політичного життя.

У педагогічній науці толерантність можна розглядати як партнерство у спілкуванні, як суб’єкт-суб’єкту взаємодію (І. Бех, А. Петровський); як формування культури діалогу (М. Бахтін, В. Біблер); як формування установок

на прояв толерантної свідомості (О. Асмолов, Г. Солдатова, Л. Шайгерова); як здатність індивіда без заперечення та протидії сприймати чужі думки, стиль життя, характер поведінки та ін. особливості, що в сумі складає основу відмови від агресії (С. Бондирєва, Д. Колесов).

Основою толерантності у навчально-виховному процесі є дотримання головних принципів: довірче співробітництво – встановлення в освітньому закладі відносин взаєморозуміння і взаємної вимогливості між адміністрацією, педагогами, з одного боку, і вихованцями, з іншого; забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому закладі як основи формування толерантного середовища; формування почуття власної гідності, самоповаги, поваги до оточення, народів, незалежно від їх соціальної належності, національності, раси, культури, релігії; синергетизм, що забезпечує розвиток особистості, є його джерелом і рушійною силою; творчість, що забезпечує реалізацію варіативних підходів до встановлення толерантних відносин⁵...

Для виявлення рівня сформованості толерантності серед учнів 8-9 класів було проведено дослідження окремих загальноосвітніх закладах м. Кам'янця-Подільського, Дунаєвецького та Кам'янець-Подільського районів. До анкети були включені запитання, які спрямовані на виявлення толерантності до представників інших національностей та їх культур, різних поглядів, людей-інвалідів, представників різних соціальних верств населення тощо. Кожне із запропонованих запитань передбачало три варіанти відповіді, за якими відповідно підраховувалася кількість балів і визначався рівень усвідомлення учнями змісту толерантності та рівень її наявності.

За результатами анкетування та написання твору на вільну тему : «Що таке толерантність?» було визначено рівень обізнаності учнів про толерантність. Так, лише 2,5% від загальної кількості опитуваних продемонстрували високий рівень засвоєння знань про толерантність. Вони готові до конструктивного діалогу, співробітництва та позитивної взаємодії з представниками різних культур, вірувань, національностей, співпереживають проблемам інших людей, доброзичливі та стримані. 42,2 % мають середній рівень обізнаності щодо толерантності, який виявляється у тому, що вихованці мають певні, але не глибоко усвідомлені знання про сутність толерантності. Вони не завжди готові до позитивної взаємодії, співпереживають в основному близьким людям, доброзичливі, але не завжди стримані, малоініціативні. Більше половини, тобто 55,3 % мають низький рівень засвоєння знань про толерантність. У таких учнів знання про сутність толерантності поверхові або зовсім відсутні і вони не бажають їх розширити і поглибити. Вони характеризуються пасивністю і байдужістю до оточуючих, небажанням конструктивно взаємодіяти і спілкуватись, недостатньою вихованістю толерантних якостей, нетерпимістю до опонентів. Слід також додати, що за аналізом змісту творчих робіт 41,6 % учнів знайомі з поняттям толерантність, але визначають не більше однієї-двох її ознак і т. п.

Якщо характеризувати рівні толерантності за окремими її видами – етнічної, соціальної, особистісної, то в учнів переважає середній рівень, а саме : етнічна (68,8%), соціальна (70,3%), толерантність як риса особистості (69,6%).

Загальновідомо, що рівень засвоєння знань про толерантність не завжди співпадає з рівнем вихованості цієї якості в учнів. Саме тому ми провели опитування і серед вчителів історії з метою вивчення усвідомлення ними змісту поняття «толерантність», ставлення до проблеми виховання толерантності в учнів, можливості у процесі вивчення історії України щодо вирішення цієї проблеми та з якими труднощами стикаються на цьому шляху.

Найчастіше вчителі називали такі складові толерантності : терпимість, вміння співчувати іншим, повага до інших, вміння слухати інших, милосердя, стриманість, доброта, здатність до взаємодії та діалогу. Рідше називали такі якості, як самостійність, відповідальність, самоконтроль, гнучкість та критичність мислення, комунікативність тощо. Переважна більшість учителів (72,3%) вважають проблему толерантності у школярів актуальною і важливою. При цьому вони вважають, що толерантність разом з іншими якостями особистості можна цілеспрямовано формувати в учнів. Значна частина учителів (68,7%) перевагу віддає таким методом, як бесіда, переконання, дискусія, а 31,3% ефективними методами виховання толерантності вважають інтерактивні. Вони розвивають самостійність, взаємоповагу, готовність до взаємодії, вміння прислухатися і зважати на інші точки зору, які успішно можна застосовувати на уроках історії. Крім цього, 37,4% педагогів вказали, що проблему толерантності в учнів можна успішно вирішувати при вивченні історії, оскільки історичний матеріал дозволяє показати, як нетерпимість та небажання йти на компроміси призводять до сутичок, війн та революцій.

На запитання анкети: „Які труднощі виникають у вас у процесі виховання толерантності в учнів?“ опитувані вчителі назвали такі проблеми: недостатня кількість методичних розробок з проблеми виховання толерантності у процесі вивчення окремих шкільних дисциплін; труднощі у виборі форм і методів виховання толерантності в учнів; негативний вплив засобів масової інформації, що пропагують насилля та жорстокість; схильність молодших підлітків через вікові особливості до конфліктів, нестриманості, інтолерантного спілкування. Цим самим, результати дослідження показали, що вчителі історії 7-9 х класів в основному обізнані з проблемою виховання толерантності в учнів, усвідомлюють її важливість та проблеми на шляху реалізації, але недостатньо підготовлені до вирішення цієї проблеми як на об'єктивному (недостатнє навчально-методичне забезпечення), так і суб'єктивному (низька особистісна толерантність у педагогічних колективах) рівнях.

Для виховання толерантності як особистісної якості і трансформації її у принцип діяльності в учнів 7-9-х класів у процесі вивчення історії України ми передбачаємо реалізацію таких основних завдань : усвідомлення змісту та засвоєння учнями знань про толерантність; виявлення рівнів та особливостей прояву толерантності в учнів; вивчення особливостей прояву толерантності

вчителів та рівень їх підготовки до роботи х виховання толерантності в учнів; визначення педагогічних умов виховання толерантності у процесі вивчення історії України.

Важливим кроком щодо виховання в учнів толерантності є переосмислення у викладанні курсу історії України. Зумовлено це тим, що в радянські часи існувала єдина офіційна точка зору на історичну подію і вчитель та учень не мали піддавати її сумніву. Саме плюралізм думок, різних версій та підходів дає можливість замислитись над тим, що потрібно поважати й інші точки зору, протилежні думки. Тому в даному сенсі необхідна гуманістична спрямованість, яка проявляється, в першу чергу, у вихованні поваги до іншої, можливо не схожої на тебе людини, в усвідомленні цінності життя кожного тощо. Це є непростим завданням, адже історія нашої держави складна і суперечлива. Навколо окремих подій минулого тривають гострі дискусії не лише серед професійних істориків, але й у засобах масової інформації, у спілкуванні пересічних громадян нашої держави. Для того, щоб викладання історії, зміст програм і підручників не стали об'єктами політичних спекуляцій окремих партій чи суспільних груп, потрібно толерантно ставитись до шкільного курсу з історії та підручників до нього. Важливими кроками у цьому напрямі мають стати «олюднення історії та деромантизація воєн», запропоновані відомим українським істориком О.Удодом⁶.

Шкільний курс історії у 7-9-х класах покликаний продовжувати формувати уявлення учнів про історію України як складову світової історії, оскільки процеси, події та явища вітчизняної історії висвітлюються у контексті загальноєвропейської та світової цивілізації. Зміст історичного матеріалу побудований на основі «синтезу культурологічного, цивілізаційного та соціоантропоцентричного підходів»⁷, що дозволяє у процесі вивчення історії опиратися на гуманістичні ідеали, питання взаємовпливу і діалогу та взаємозбагаченню культур з врахуванням сенситивних періодів розвитку школярів як необхідної умови виховання толерантності.

Основними методами, які забезпечують ефективність виховного впливу щодо формування в учнів толерантності є інтерактивні (рольова гра, проектування, дискусія, дебати та інші), які забезпечують розвиток особистості учня, виходячи з його індивідуальних відмінностей як суб'єкта діяльності, а головне – опираються на повагу до особистості школяра, його індивідуальності, самоцінності, самобутності, забезпечують діалог співдружності, співробітництва, що є, власне, моделюванням толерантних стосунків які демонструє вчитель на власному прикладі. Вони сприяють усвідомленню обов'язку та відповідальності перед оточенням, дотриманню моральних принципів та норм з пріоритетом загальнолюдських цінностей, розвитку таких складових толерантності, як терпимість, комунікативність, самостійність, відповідальність, соціальна активність тощо. Усі вони відповідають меті та завданням виховних впливів, спрямованих на формування толерантності особистості підлітка.

При вивченні історії України у 7 класі такий метод як дискусія ефективно застосовувати можна під час завершення вивчення теми з основних питань або ключової проблеми відповідної теми, наприклад, „Українські землі у складі Великого князівства Литовського та інших держав: розквіт чи занепад для українських земель?»; „Хрещення Київської Русі : позитивні зміни чи нові проблеми для держави ?” В ході дискусії учні мають можливість висловлюватись з власних позицій, поглядів і переконань, вчать знаходити позитивне в негативному і навпаки. При цьому емоції, які вони переживають під час дискусії, зумовлені не стільки змістом проблеми, що обговорюється, скільки рівнем виявлення власного інтелекту, вмінням вести дискусію, відстоювати свої погляди і переконувати опонента.

Учитель під час дискусії виконує роль режисера. Він починає і вчасно завершує урок-дискусію, стежить за тим, щоб учні правильно використовували аргументацію і логічно будували свої думки, дотримувались коректності дискусії. Під час проведення цього уроку учитель дає можливість учням користуватися навчальною і додатковою літературою. Такий підхід щодо проведення дискусії є толерантний і перспективний, оскільки вимагає від учнів творчого аналізу історичного матеріалу, власної інтерпретації визначеної проблеми, уміння слухати опонента і доводити свою точку зору. Цей метод випробуваний на практиці вчителями історії Кам'янець-Подільського загальноосвітнього ліцею. Крім високих навчальних результатів, такий метод, за результатами опитування учнів, зацікавлює їх, сприяє формуванню риторичних навичок, уміння толерантно та аргументовано вести дискусію, збагачує словниковий запас тощо.

У виховання толерантності підрастаючого покоління в процесі викладання історії велике значення має зміна орієнтирів щодо методології історії воєн. Тому вивчення у 8-ому класі таких тем з історії України як «Українські землі під владою Речі Посполитої. Наростання національно-визвольної боротьби українського народу», «Національно-визвольна війна українського народу проти Речі Посполитої середини XVII ст. Відродження української держави», «Українські землі наприкінці XVII – у першій половині XVIII століття», у 9-ому класі «Українські землі в другій половині XVIII ст. Ліквідація Російською імперією Української державності», «Українські землі у складі Російської імперії наприкінці XVIII ст. – у першій половині XIX ст.», «Наддніпрянська Україна на початку XX ст.» вимагають переосмислення. Особливо це стосується розгляду таких питань як « Національно-визвольні повстання у 20-30-х роках XVII століття», «Переможні битви початку Національно-визвольної боротьби (1649-1651)», «Гайдамацький рух на Правобережній Україні», «Соціальна боротьба в першій половині XIX ст.», «Україна напередодні та в роки російської революції 1905-1907 рр.» та ін. Тут важливо подавати матеріал таким чином, щоб учні усвідомлювали, що насильство породжує насильство, і жодна з воєн, навіть з справедливих, не приносить щастя людям, але страждання. Зміна такого методологічного

орієнту, повинна сприяти вихованню толерантності, усвідомленню переваги ненасильницьких методів розв'язання конфліктів. З боку вчителів непросто переглянути і змінити свою точку зору на історію війн, повстань, але це необхідно, оскільки надмірна героїзація окремих подій, історичних діячів чи явищ залишає у підсвідомості учнів позитивне ставлення до знищення ворога, страждань помираючих та інших трагедій.

При вивченні вказаних тем використовуються популярні в наш час така дискусійна форма проведення занять, як «дебати». Цю роботу необхідно організовувати так, щоб учні не грали ролей учасників історичних подій, а намагалися самостійно в ході дискусії оцінювати ситуацію, спираючись на власні погляди, набуті знання і життєвий досвід. За характером така форма уроку активна, наступальна, що є її позитивним моментом. Проте суперечливим фактором є саме розділення учнів на групи-антагоністів. Діти, як правило, не бажають бути «поганими» і відповідним чином грають негативні ролі. Приймаючи все ж таки на себе негативний образ та ін., учень несвідомо створює відповідні ментальні структури, які руйнівню діють на його психіку. Якщо для радянської школи, яка виховувала майбутніх громадян у дусі активного несприйняття всього, що не вкладалось у рамки соціалістичної ідеології, подібні форми уроків були найбільш сприятливими й ефективними, а також престижними для учителя, який їх проводив. Однак сьогодні, коли загальноєвропейські і світові інтеграційні процеси потребують від суспільства толерантності і гуманності, поляризація і антагонізми виявляються недоречними. Тому треба розробляти такі форми організації навчання, які б не тільки не завдавали шкоди психічному розвитку учня, не розділяли суспільство на правих і винних, а сприяли б порозумінню і консолідації усіх його здорових сил.

Таким чином, ефективність та цілеспрямованість виховання толерантності учнів 7-9 класів у процесі вивчення історії України має забезпечуватися за реалізацією таких педагогічних умов :

- орієнтація змісту програм та навчального курсу історії України на розширення знань з проблеми толерантності;
- організаційно-методична підготовка вчителів історії з метою оволодіння технологіями щодо виховання в учнів толерантності;
- впровадження у навчально-виховну діяльність з учнями особистісно-орієнтованих методів та інтерактивних технологій формування толерантності.

Аналіз теоретико-методологічних основ вивчення толерантності дає підстави стверджувати, що толерантність є міждисциплінарною, багатоаспектною категорією, яка пов'язує інтереси філософів, політологів, культурологів, соціологів, етнологів, психологів і педагогів. У контексті педагогіки більшість дослідників визначають толерантність як спосіб взаємодії з іншими людьми на основі згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, попереджати конфлікти або розв'язувати їх ненасильницькими методами.

В обсязі нашого дослідження виховання толерантності розглядається як складний багатогранний процес формування інтегративної якості особистості, що передбачає оволодіння системою знань про толерантність в площині вивчення шкільного курсу історії України та формування толерантного ставлення до навколишнього соціального середовища з врахуванням вікових особливостей та рівнем адаптації підлітків у мікросоціумі.

Виховання толерантності в учнів 7-9-х класів у процесі вивчення історії України включає мету, завдання, зміст, педагогічні умови виховних впливів, форми, методи і засоби виховання, що становить сукупність пізнавально-аналітичних дій вчителя під час проектування діяльності на основі принципів гуманістичної спрямованості, багатоперспективності, полікультурності, врахування сенситивних періодів розвитку школярів, діалогічної взаємодії тощо.

Ефективність діяльності щодо формування толерантності забезпечує і науково-теоретична, психологічна, практична готовність педагога, яка забезпечується оволодінням комплексом знань, різноманітних методик вивчення сформованості толерантності підлітків, інтерактивними методами та технологіями у навчально-виховній діяльності, наявністю умінь і навичок виокремлення і добору історичного матеріалу для виховання толерантності в учнів.

Примітки

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua)
2. Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук. – К.: Абріс. – 2002. – С. 642.
3. Социологический энциклопедический словарь. / Г.В. Осипов. – М.: М-Норма. – 1998. – С. 370.
4. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь. – Либідь. – 1997. – С. 332.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 912-913.
6. Удод О. Деромантизація історії світових воєн ХХ ст. : методологічні аспекти / Олександр Удод // Історія в школах України. – 2005. – №1. – С.46.
7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5-12 класи. – К. : Ірпінь, 2005. – С. 4.

The article describes the content and meaning of teaching tolerance at the lessons of the History of Ukraine to 7-9 grade students of general education secondary schools in the context of contemporary challenges facing teaching profession. The possibility of purposeful use of historical material relied on the interactive methods to form awareness in adolescents of the essence of tolerance, its values, and enhance their experience of tolerant behavior has been shown on the basis of the theoretical analysis of the problem and research findings exemplified by a study of certain disciplines.

Key words: *tolerance, teaching tolerance, history of Ukraine, humanistic orientation, humanistic ideals, interactive methods, lesson-discussion, tolerant behavior.*

Отримано: 09.10.2015 р.

УДК 37.011.3-051:004.9

Людмила Воронюк

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ БЛОГА: З ДОСВІДУ РОБОТИ

У статті розглядається система роботи учителя по підвищенню професійної компетентності в умовах єдиного інформаційного простору на основі створення учительського та учнівських блогів, відтворено результати роботи в цьому напрямку, показано співпрацю вчителя з учнями та колегами.

Ключові слова: *компетентності, ІКТ (інформаційно-комунікативні технології), ресурси інтернету, блог, блог – технології, комп'ютеризація, інформатизація, соціальні сервіси Веб 2.0.*

Одним із головних завдань шкільної освіти сьогодні є підготовка учнів до швидкого сприйняття і опрацювання великих обсягів інформації, озброєння їх сучасними засобами та технологіями роботи, формування в них інформаційної культури, життєвих компетентностей, зокрема інформативної компетентності.

Щоб сформувати інформативну компетентність в учнів, учитель і сам повинен володіти такою компетентністю, розуміти ту роль, яку він може відігравати у формуванні особистості.

Активність, самостійність, творчість, здатність адаптуватися до стрімких змін у світі – ці риси особистості стають найважливішими на сучасному етапі історичного розвитку. Їх формування вимагає нових підходів до процесу навчання. Тому, близько десяти років, я працюю над проблемою осучаснення навчання на основі новітніх технологій через широке впровадження у навчально-виховний процес інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

З цією метою, я, як сучасний вчитель, намагаюся постійно займатися самоосвітою: беру участь у різноманітних тренінгах, семінарах і курсах, постійно удосконалюю свою майстерність у роботі з комп'ютером. Так, наприклад, з метою підвищення кваліфікації з інформаційних технологій слід закінчити курси:

- «Intel.3 версія»;
- «Intel.10 версія»;
- «Intel@ Навчання для майбутнього»;
- «Один учень - один комп'ютер».

Відповідно ця освіта збагачує досвід педагогічної діяльності і розвиває потребу не лише вдосконалити професійні компетенції шляхом використання

інформаційних ресурсів педагогічних сайтів мережі INTERNET, а й відтворювати їх у практиці. Спочатку створюється власний блог, а пізніше залучаються до участі в роботі учнів.

ІКТ відносяться до інноваційних процесів, головне завдання яких підвищення ефективності і досягнення якості шкільної освіти, її осучаснення. Саме це визначає проблему вивчення готовності вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках історії та в позаурочний час, у зв'язку з чим проведено відповідний опис досвіду.

Перспективність цього досвіду пов'язана з можливістю використання комп'ютерних технологій, які мають працювати на підвищення професійної компетенції вчителів більш ефективно.

Питанню професійної компетентності вчителя та розвитку його педагогічної майстерності у педагогічній літературі присвячені праці багатьох науковців: А. Маркова, С. Макаров, О. Гнатишина, К.Репніна, Ю. Варданян, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, Є. Сахарчук, Л. Мітіна, Е. Рогов, В. Сериков, В.Синенко та ін. Аналіз цих праць свідчить, що важливе місце у педагогічній діяльності вчителя займає формування його професійної компетентності, яка передбачає вільне володіння своїм предметом, усвідомлення своєї ролі у навчанні та вихованні учнів, володіння професійно-педагогічними якостями. Всебічно висвітлені проблеми професійної компетентності за умов інформаційного суспільства в працях Г.Сльнікової, Л. Калініної, В.Семиченко та ін.. Досліджували підвищення професійної компетентності вчителя у системі внутрішньошкільної методичної роботи Н. Зверева, С. Бережна, М. Гончар. Проте проблема підвищення професійної компетентності вчителя потребує подальшого дослідження та узагальнення в умовах єдиного інформаційного освітнього простору.

Робота вчителя в спеціалізованій школі з поглибленим вивченням інформатики – це постійний пошук нових шляхів у галузі освітніх технологій. Нові гаджети та цікаве навчання, мультимедійні технології та інтерактивні уроки – це курс на удосконалення професійної компетентності. Прагнути до вершин професійно-педагогічної майстерності – це означає вчитися все своє життя, вчитися працювати колективно, на основі загальної педагогічної позиції і єдності дій вчителя і учнів. Учитель повинен ефективно працювати, професійно вдосконалюватися та творчо зростати, адже педагог не тільки той, хто все життя вчить, а й той, хто все життя вчиться.

Беручи участь у національному проєкті «Відкритий світ» ми долучаємо до нових технологічних і методичних моделей навчання. Одна з них – блог як засіб розвитку та удосконалення професійної компетентності вчителя з позиції його функціональних можливостей. За останні роки в нашій школі значно зросла роль інформаційних технологій у навчально-виховному процесі. При цьому комп'ютер використовується на уроці не тільки як наочність (для перегляду навчальних матеріалів), але й для дослідницької, пошукової роботи, створення мультимедійних презентацій, навчальних проєктів, а також створює реальні

можливості побудови відкритої системи безперервної освіти і оптимальний доступ до необхідної інформації.

Оскільки школа обладнана сучасною технікою для навчання, а учні навчальними планшетами, то виникла платформа для створення електронного порталу навчального курсу з суспільних дисциплін.

Спробую з власного досвіду ведення блогів для навчання дати відповідь на питання *«Чому ж останнім часом блогосфера стала таким популярним засобом для навчання?»* Очевидно зумовлено наступним:

Блог – (блог, англ.blog, від weblog, «мережевий журнал чи щоденник подій») – це веб-сайт, головний зміст якого – записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються. Надзвичайна популярність блогів зумовлена двома головними обставинами:

по-перше, публікувати інформацію в Інтернеті за допомогою блогів досить легко – фактично, створення нового посту зводиться до набирання його тексту у відповідному полі та відправки його на сервер шляхом натискання кнопки «Публікувати» і все, після цього пост зберігається на сервері. Користуватися блогом не важче, ніж простим текстовим редактором.

По-друге – це моментальна доступність в Інтернеті опублікованої інформації. Блоги періодично скануються Інтернет-пошуковиками, такими як Google, Yahoo!

По-третє, наявність безкоштовних блогівих платформ (наприклад Wordpress, Blogger тощо), де будь-хто може зареєструватися та вести свій блог.

По-четверте, зручність. У блогах зручний для читання і сприйняття інформації інтерфейс, що налаштовується користувачем у відповідності зі своїми потребами. Використання спеціальних програм-клієнтів, які дозволяють зручним способом публікувати інформацію як за допомогою персонального компютера, так і за допомогою мобільних засобів зв'язку.

По-п'яте, інтерактивність. Можливість користувачеві додавати коментарі, одночасно адмініструвати декілька блогів, вести дискусію тощо.

По-шосте, надійність і безпека. Власник блогу може вносити до нього нові записи, модерувати коментарі відвідувачів. У блозі є можливість заборони на перегляд записів незареєстрованим користувачам. Саме з цих характеристик блогів – мобільності та доступності, зручності та інтерактивності – впливає їх вагома роль у створенні інформаційного суспільства.

Створити навчальний блог може кожен, адже це легко та абсолютно безкоштовно. Необхідні при цьому лише знання педагога, його бажання, ПК та вільний доступ до інтернету. Для створення і ведення блогу необхідно дотримуватися певних умов. Власне, під педагогічними умовами слід розуміти вимоги, які має виконувати вчитель з метою забезпечення ефективності навчально-виховного процесу.

Суть першої умови полягає в наявності спеціального навчального блогу та наповнення його відповідними навчально-методичними матеріалами, що будуть використовуватися на заняттях з предмету чи у виховній роботі.

Під час створення навчального блогу та використання його можливостей я дотримувалася такого алгоритму: 1) визначила мету та функції, які повинен виконувати блог; 2) спроектувала його структуру; 3) обрала платформу та створила блог; 4) розмістила на блозі навчально-методичні матеріали, що будуть використовуватися під час навчання; 5) розробила для блога правила, які будуть визначати процес роботи з блогом; 6) запропонувала учням адресу блога і умови співпраці в мережі інтернет.

З урахуванням зазначених вимог нами було спроектовано та розроблено власні навчальні блоги. Їх мета – створення банку навчально-методичного забезпечення, що використовується при вивченні предмету.

Друга умова полягає в забезпеченні сформованості умінь вчителя вільно користуватися соціальними сервісами Веб 2.0 та готовності використовувати їх для організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Для реалізації цієї умови я, по-перше, самостійно створила навчальний блог і проаналізувала, як він працює та які педагогічні можливості цього ресурсу; по-друге, регулярно відвідувала освітні блоги, розроблені іншими вчителями, щоб ознайомитися з їх структурою, методичним наповненням.

Наступною педагогічною умовою є сформованість в учнів достатніх навичок роботи з сервісами мережі Інтернет, зокрема Веб 2.0. Щоб отримати позитивний ефект від роботи з блогами, необхідно з'ясувати, на якому рівні знаходяться знання, уміння й навички учнів у цій галузі.

Проводиться навчання школярів сьомих класів, які першими впроваджували в навчальну практику створення блогів. Попередньо, тривалі курси та тренінги з цими учнями проводила вчитель фізики, яка теж працює за такою методикою. Колега була також моїм тренером. Знання та вміння учням передавалися за певною програмою. Учні оволоділи інформацією по правилах реєстрації на сайтах, правилах спілкування в Інтернеті, принципах роботи сервісів Веб 2.0, уміння працювати з електронною поштою, уміння розміщувати в Інтернет будь-які файли (документи, фото, відео та ін.), уміння створювати блог, уміння коментувати повідомлення, розміщені на блозі.

Блог – це особистий веб-сайт, який організований у вигляді журналу або щоденника. Кожен запис датований, і записи відображаються на веб-сторінці у зворотному хронологічному порядку.

Блоги широко стали популярним в освіті, про що свідчить велика кількість освітніх блогів. Учителі всього світу вже використовують блоги для викладання і навчання давно.

Матеріали власного блога містять шість сторінок, які постійно оновлюються:

1. Головна – Про автора блога. Зміст матеріалів. Рекомендації. Адреса блога «Блог вчителя історії Воронюк Людмили Алімівни» (<https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=2839778938870262788#allposts>)

2. Методична скарбничка. Банк власних наробок.

3. Проектна діяльність учнів.

4. Учнівський проект «Діти війни очима сучасних дітей».
5. Славні імена кам'ячан.
6. Проби учнівського пера.

За допомогою власноруч створених постів можемо представити новинки у наукових, методичних дослідженнях або свої напрацювання, поділитися проблемами з іншими вчителями, обмінюватися інформацією, що стосується їх професійної діяльності. Використання вчителем можливостей ІКТ дозволяє суттєво розширити потенційний простір освітнього середовища. Ці матеріали стають доступними для учнів як в школі, так і вдома. Блог, як засіб мережевої взаємодії, використовуються також учнями.

Цікавлячись новинками учительської спільноти, розширюючи власний світогляд; цитуючи інших вчителів, переймаємо краще, що є у них; підтримуючи (шляхом читання і коментування) блоги колег, сприяємо утворенню професійної учительської спільноти в Мережі; використовуючи нові веб-інструменти, безперервно вдосконалюємо свої ІКТ-навички.

Отже, ведення професійного блогу – найприродніший спосіб для вчителя «підписати» себе на безперервну самоосвіту.

Як використовувати блоги в навчанні?

Почати просто. Скористалися декількома сайтами для створення власного блогу:

- ✓ <http://www.edu.kh.ua>;
- ✓ <http://www.wordpress.com>.

Зараз, розпочавши роботу, продовжуємо наповнювати свій блог вдома.

Це сприяє і знайомству з технологією «блоггерства» і розвитку звички регулярно перевіряти онлайн-ресурси.

Подавати приклад. Перш, ніж учні звикнуть працювати у блозі, вчитель повинен подавати приклад, створивши свій власний блог і додавати посилання на цікаві ресурси.

Читати. Учні повинні читати записи у блозі. Вчитель повинен використовувати цю практику не тільки для демонстрації, навчання, але і сприяє розвитку критичного мислення та навичок читання.

Створення умов. Як, і автор перед чистим аркушем паперу, блогери будуть спантеличені, якщо вони не знатимуть про що писати. Матеріал для блогу необхідно мати. Задаємо учням конкретне завдання чи запитання. Нехай це буде спільна робота, яка повинна бути висвітлена у блозі.

Заохочення взаємодії. Блоги не повинні бути індивідуальною діяльністю. Слід заохочувати читати, робити і коментувати їх.

Повага власності. Для мене блог стає надзвичайно важливим, оскільки він є проявом власної роботи. Це допомагає самовиражатися та висловлювати свої переконання, і в той же час – вчить поважати думку інших, толерантно ставитися до них.

Ведення професійного блогу вчителем – один із шляхів розвивати професійну компетентність в інформаційному суспільстві. Під професійним

блогом слід розуміти такий блог, який допомагає вчителеві здійснювати його професійні функції – навчати і виховувати дітей. Ведучи професійний блог, учитель:

- удосконалює писемне мовлення, використовуючи автентичні матеріали різного ступеня складності;
- розширює свій кругозір, розвиває соціокультурну компетентність;
- навчається кращому, що є у колег, розвиває комунікативні уміння та навички;
- підтримує розвиток професійного мережного вчительського співтовариства, коментуючи дописи вчителів-блогерів;
- звикає діяти спільно і співставляти свої дії з нормами професійної спільноти;
- розвиває вміння самостійно здобувати знання, обробляти інформацію, що сприяє розвитку критичного мислення та формуванню уміння, навичок і потреби навчатися протягом життя;
- безперервно удосконалює свою інформаційно-комунікаційну та предметну компетентності.

Досвід показав, що блог виконує такі функції: дидактичну, методичну, соціальну, комунікативну, інформаційну, лінгвістичну. Розглянемо їх детальніше.

Дидактична функція. Блог дає можливість реалізувати метод рефлексивного навчання шляхом читання статей, їх коментування, перегляд та аналіз аудіо та відео матеріалів, онлайн-дискусії. За допомогою блога можна організувати та управляти навчально-пізнавальною роботою навчаючих, здійснювати контроль навчання та оцінювати його результати.

Загальнокультурна (інтелектуальна) функція. При підготовці і пошуку цікавої інформації, фактів і подій, а також при використанні неординарних способів подачі матеріалу вчитель (блогер) збагачується новими знаннями, досвідом, зростає його творчий потенціал. Сприяє загальнокультурному розвитку також спілкування як з учнями та їх батьками, так і з колегами. Спілкуючись із закордонними колегами, вчитель послуговується однією із мов, вживаних для міжнародного спілкування: англійською, німецькою, російською. Ця обставина спонукає вчителя будь-якого предмету вивчати іноземну мову.

Інформаційно-комунікаційна функція. Блог значно розширює коло спілкування вчителів і дає їм можливість спілкуватися з учителями не тільки своєї країни, а й з інших країн. Усі учасники знаходяться в рівних умовах і мають рівні можливості для висловлення своїх ідей і думок. Спілкування в блозі, як і взагалі комунікація в Інтернеті відбувається за відсутності географічних кордонів. У блозі публікуються посилання на інформаційні матеріали розміщені в мережі Інтернет, які вчителі вважають корисними і цікавими для себе та колег, з короткими коментарями та анотаціями до них.

Науково-методична функція. Як вчитель-блогер пропоную спільноті власні матеріали комплексного історико-краєзнавчого, навчально-виховного методичного проекту «Ехо Перемоги» на учнівському сайті (<http://valerakravcevich.wix.com/sashadavydov>), розробленому безпосередньо під нашим керівництвом.

Психологічна функція. Блог (онлайн-щоденник) є хорошим засобом для рефлексії. Блог дає можливість врахувати вікові особливості учнів, заохотити та стимулювати навчально-пізнавальну діяльність (НПД) учнів. Враховуючи великий інтерес учнів до мережі Інтернет, використання блога є додатковим психологічним стимулом до вивчення предмету.

Соціальна функція. Блог є надійним засобом для формування віртуального педагогічного співтовариства, що стимулює взаємодію вчителів під час обміну цікавою інформацією і коментування матеріалів. Робота в блозі дозволяє спілкуватися з колегами, що живуть і працюють на великій відстані.

Використовуючи у професійній діяльності блоги, ми не лише розвиваємо професійну компетентність, а й освоюємо:

- інтерактивну технологію навчання;
- засіб інтеграції мовленнєвих, мовних умінь і навичок;
- засіб рефлексії (контролю сформованості інформаційних умінь та комунікаційних навичок);
- середовище індивідуального професійного розвитку та самостійності особистості;
- сферу реалізації потенціалу особистості. Маючи творчі надбання, не реалізовані мрії і думки, пишемо ліричні твори, які теж розміщую в окремому блозі «Поезія душі».

Висока інтерактивність навчання при використанні блога – це можливість дистанційно спілкуватись, надавати підтримку один одному, навчатися і створювати навчальні матеріали в групі професіоналів з різних областей країни.

Організацію інтерактивності і зворотного зв'язку демонструє кількість дописувачів і переглядів блогу. Статистика переглядів за один рік станом на 2 лютого 2015 року становить 18164 респондентів і 49 дописувачів.

Отже, власне оцінювання результативності роботи з блогами дає можливість оцінити його як навчальне середовище для розвитку основних компонентів професійної компетентності сучасного вчителя: дидактичної (складові: когнітивна, контролююча, оцінююча, управлінська тощо); загальнокультурної (інтелектуальної); інформаційно-комунікаційної, науково-методичної (складові: методична, технологічна); психологічної і соціальної компетентності.

Таким чином, у сьогоденних умовах самоосвіта вчителя засобами веб-технологій, зокрема блогів, виступає як вирішальна умова розвитку професійної компетентності в системі післядипломної освіти. Учительський професійний

блог має потенціальні функції, які дозволяють учителю розвинути й удосконалити свою професійну компетентність.

Отримано: 03.09.2015 р.

УДК 372.893

Олена Кравчук

**ВИКОРИСТАННЯ ПИСЕМНИХ ДЖЕРЕЛ НА УРОКАХ
ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 8 КЛАСІ**

*Истинна любовь историка до своєї держави,
проявляється в суворій повазі до правди.
(М.Костомаров)*

У статті обґрунтовано доцільність використання писемних джерел на уроках історії України у 8 класі. Розкрито особливості роботи з текстовими джерелами на різних етапах уроку та подані зразки і схеми їх використання. Робота з писемними джерелами репрезентована як різновид учнівського наукового дослідження, що сприяє розвитку предметних компетентностей школярів.

***Ключові слова:** шкільна історична освіта, історія України, писемні джерела, методика навчання шкільної історії.*

Зміни у суспільному житті нашої держави швидко позначаються й на історичній освіті. Вона, хоча й поволі, все ж оновлюється і вдосконалюється. Одним із напрямків її вдосконалення є використання різноманітних джерел інформації, оскільки сучасна шкільна історична освіта повинна не лише забезпечити школярів сумою знань, але й сприяти формуванню їх загальношкільних компетентностей, що включають вміння знаходити, обробляти й аналізувати інформацію, критично її осмислювати, продукувати власне ставлення до ідей, цінностей, історичної й суспільної інформації, аргументовано захищати власну думку тощо.

Розвивати в учня здатність мислити, висловлювати власну думку, розуміти суть історичного процесу ставили за мету навчання педагоги різних епох. Методи спостереження та аналізу використовували ще античні вчені. Загальновідомо, що одним із перших філософів, який практикував у навчанні дослідницькі методи, був Сократ. І досі в методиці навчання використовується "метод сократівської бесіди", суть якого полягає в тому, що вчитель за допомогою запитань скеровує учнів на пізнавальну діяльність, розкриття суті понять, ідей, формулюванню власних висновків, ведення діалогу тощо.

Одним із перших, хто в середині ХІХ ст. запропонував відмовитись від заучування та переказування навчального матеріалу і перейти до дослідження

історичних джерел за допомогою «реального» методу, був російський вчений М.Стасюлевич. Його методика передбачала відмову від авторської інтерпретації історії і заміну традиційного підручника книгою-хрестоматією. Він запропонував учителям одну з перших хрестоматій з історії середніх віків. Відомі українські педагоги початку ХХ ст. – Н. Григор`ів та Я.Чепіга рекомендували вивчати історію за допомогою пісенної народної творчості, дум, усних переказів. Н. Григор`ів навіть уклав для школярів "Історію України в народних піснях та думах", що не втратила своєї актуальності й сьогодні.

Науковці першої половини ХХ ст. – Н. Андрієвська, В. Бернадський, О.Вагін, В. Карцов намагалися розкрити значення джерел як засобу конкретизації навчального матеріалу та започаткувати методичні прийоми, що сприяли активізації навчання історії. Результатом впровадження дослідницького методу в навчанні П. Горою, Н. Дайрі, І. Лернером, С. Севицьким, М. Лисенком стало розширення джерельної бази, безпосереднє залучення документальних матеріалів до текстів підручників та розробка пізнавальних завдань до них.

Останнім часом усе більше українських дослідників, що працюють у галузі вдосконалення методики викладання історії, звертають увагу на необхідність активізації роботи з історичними джерелами. Низку наукових статей, методичних рекомендацій щодо використання писемних джерел у практиці навчання історії впродовж другої половини 90-х років ХХ – початку ХХІ ст. підготували К.Баханов, А. Єрмоленко, Л. Задорожна, Т. Ковбасюк, В. Мисан та інші. Якщо теоретичний доробок у даній галузі постійно збільшується, практичних рекомендацій щодо застосування текстових джерел на уроках історії поки що залишається мало. Маємо запитаний і апробований у практиці навчання методичний посібник К. Баханова "Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України" та В. Мисана "Писемні джерела на уроках історії. 5-11 класи" [1; 2].

Отже, **мета** даної статті полягає в тому, щоб розкрити особливості використання писемних джерел на різних етапах поурочної організації вивчення історії України у 8 класі загальноосвітньої школи.

Одним із шляхів перетворення процесу навчання історії у її дослідження В.Мисан вбачає в активному використанні текстових джерел. "Коли діти перестануть заучувати чужі думки, викладені на сторінках шкільних підручників з історії, на догоду тому чи іншому політику, а перетворяться на юних дослідників і навчатися аналізувати самостійно першоджерела, тоді вони знайдуть історичну правду. Тільки за таких умов ми зможемо виховати істинного патріота нашої держави. Чим раніше учні почнуть працювати з текстовими джерелами, тим краще вони будуть підготовлені до критичного осмислення інформації, тим цікавішим буде для них процес пізнання історичної дійсності" [2]. З таким твердженням В. Мисана важко не погодитися, як і важко його спростувати.

Якщо проаналізувати курс історії України, який учні починають вивчати в загальноосвітній школі, то очевидним стає той факт, що з історичними

джерелами вони працюють уже в п'ятому класі. Саме тут, на першому році навчання історії, школярі оволодівають азами дослідження текстових джерел. Цьому активно сприяє і нова редакція програми, у якій передбачені практичні заняття (5-9 кл.) [3], на яких також відпрацьовуються прийоми роботи з інформаційними джерелами.

Вже не перший рік у навчанні школярів 8 класу на уроках історії України ми використовуємо різноманітні текстові джерела. Саме вони вивчення історії перетворюють на активне дійство, в якому учні стають своєрідними дослідниками минувшини і розкривають її таїну за допомогою аналізу документів, виявляють історичні факти, шукають і співставляють різні оцінки того, що відбувалося. Історичні джерела розвивають в учнів навички самостійного та критичного мислення, вони спонукають ставити запитання й знаходити на них відповіді.

Писемні джерела в курсі історії України (8 клас) ми використовуємо для перевірки вивченого та раніше засвоєного навчального матеріалу. В таких випадках пропонуємо учням окремі завдання, основу яких складає текст (фрагмент джерела) і система запитань. Наприклад, після вивчення теми "Українські землі у XVI ст." пропонуємо школярам опрацювати документи, в яких відстежується процес закріпачення селян, створення фільварків, посилення польської експансії на українські землі та руйнівний наступ католицизму після Люблінської унії. Важке економічне та релігійне становище українського населення стало однією з причин виникнення козацтва. Нижче подаємо теми уроків та прийоми використання текстових джерел у контексті розкриття досліджуваних проблем.

Тема. Соціально-економічне становище українських земель у XVI ст.

Завдання до документа.

1. Уважно прочитайте документ і послідовно виконайте таке:

а) Відшукайте фрагменти тексту, які свідчать про залежність селян від землевласника та уряду.

б) Які положення тексту ілюструють майнову нерівність різних верств населення?

в) Який висновок можна зробити на основі документу стосовно соціально-економічного становища різних верств населення?

Документ.

З Литовської метрики (1577 р.)

"Фільварки хочемо мати, щоб вони скрізь були заведені, причому якнайбільшого розміру, при кожних замках і дворах наших, крім тих, де б ґрунти погані або неродючі були, – такі [ґрунти] наказати людям [селянам] осаджувати, зоставивши на уряд у кожному полі по одній волоці, а урядову волоку огородник із своїм бидлом [худобою] обробити має, а це [йому] морг землі на огород, з чого лічби чинити і платити [він] не повинен. Уряд наш гумно під пильним наглядом повинен мати, щоб у ньому ні в чому шкоди не сталося, а збіжжя, ужаття всякого повинен мати, на себе третій сніп, віддавши спочатку десятину і засіявши пашню

нашу; а умолоти всякого збіжжя наші ревізори в усіх гумнах при дворах наших мають бути, і того доглядати і навчити, щоб скрізь з повним вимолотом і без пилу збіжжя обмолочувалося. В продавання збіжжя гуменного має бути по лічбі прийняте, по чому управитель положить, як продавав; для того і для всіх підданих мають бути бочки торгіві в дворах і гумнах наших, в селах і на всіх шляхах однакової міри, по чотири копці краковських..."

Тема. Релігійне життя в Україні. Православні братства. Львівська братська школа.

Завдання до документа:

1. Уважно прочитайте документ.
2. Визначте мету й завдання братств.
3. Яким був склад братств за соціальним походженням його членів?
4. Чи дозволяє текст проаналізувати основні напрямки діяльності братств? Якщо так, то виділіть ці напрямки і проаналізуйте.
5. На яких принципах базувалося навчання в братській школі?

Джерела.

Із "Правил Львівського братства"

"...3) Кожний, хто бажає вступити до братства, хоч би він був: міщанин, чи шляхтич, чи хто з посполитих людей усякого стану, як тутешній так і сторонній повинен дати вступного шість грошей...5) кожного року брати обирають з-поміж себе чотири старшини старшини...7) щороку, коли складають свої посади, старшини звітують перед усіма...10) якщо брат брата зганив, то повинен відсидіти на церковній дзвіниці, повинен дати воску та, не виходячи з братства, просити вибачення у скривдженого брата та всього братства...14) Старший за провину платить кару удвічі чи утричі проти молодшого...17) В обміркуванні беруть участь всі, як старші, так і молодші, коли всі молодші висловлять свою думку, тоді починають говорити старші...19) Справи братські не повинні виноситися за поріг будинку братства...25) Якщо хтось із братів не з'явиться на засідання або поховання брата в церкву... повинен сплатити фунт воску...30) Якщо єпископ поводитиметься проти закону, то йому повинні чинити опір як ворогові істини".

Із "Правил Київського братства" (1615 р.)

"Братство називається коли православні християни, що живуть серед чужовірців, серед ляхів, уніатів і проклятих еретиків, хочуть від них відлучитись і не мати нічого спільного з ними, а самі з собою любов'ю еднаються. Імена свої разом вписують і братами називаються: а це для того, щоб твердіше і скоріше могли відперти противовірних".

Із "Статуту Львівської братської школи" (1586 р.)

1. Дидаскал, або учитель цієї школи має бути благочестивий, розумний, смиренномудрий, лагідний, не п'яниця, не розпусник, не хабарник, не грошолоб, не гнівливець, не заздрісник, не сміхун, не лихослов, не чародій, не

вигадник, не прихильник ересей, а підмога благочестя, що являє собою образ добра в усьому...

2. Дидаскал, узявши доручену йому дитину, має вчити її з промислом доброї науки, за непослух карати, не по-тиранському, а по-вчительському, щоб також недбайливістю своєю або заздрістю, або лукавством не залишився винен ні за одного Богу Вседержителю, і потім батькам його, і йому самому, якби в чомусь йому дарував, а від іншого не зберіг...

4. Багатий над убогим в школі нічим не вищий не повинен бути – тільки самою наукою, тілом же всі рівні...

5. Дидаскал має вчити і любити всіх дітей однаково, як синів багатих, так і сиріт убогих, і тих, хто вулицями ходить поживи просити.

12. Дидаскал повинен учити і на письмі їм подавати з граматики, риторики, діалектики, музики та інших...і з Святої Євангелії”.

Вивчення нового матеріалу досить часто супроводжується знайомством з писемними джерелами: текстами грамот, універсалів, статутів, угод тощо. В таких випадках найкраще подавати коротку характеристику писемного джерела і пропонувати учням дослідити його загалом, якщо воно невелике за обсягом, або опрацювати який фрагмент, який складає певну цінність. Наприклад, при вивченні теми “Початок національно-визвольної війни українського народу середини XVII ст.” ми використовуємо текст угод – Зборівської та Білоцерківської. Працюючи над джерелами, можемо зробити порівняльний аналіз даних документів, встановити їх значення для Гетьманщини.

Тема. Збарасько-Зборівська кампанія.

Пропонуємо опрацювати фрагменти Білоцерківського та Зборівського договорів

Завдання.

1. Уважно прочитайте тексти договорів.

2. Заповніть таблицю “Зборівський та Білоцерківський договори”

Питання для порівняння	Зборівський договір	Білоцерківський договір
Територія поширення гетьманської влади		
Чисельність козацького реєстру		
Представництво в польському сеймі		
Становище національних меншин та території Війська Запорозького		

3. Який із договорів обмежував автономію козацької держави? Чому?

4. Як умови договорів могли сприйняти козаки та старшина?

Джерела.

Договір, укладений Богданом Хмельницьким з польським командуванням під Зборовом, серпень 1649 р.

Декларація його королівської милості Війська Запорозького, дана по пунктам листа.

1. При усяких давніх вольностях його королівська милість Військо Запорозьке захищає (проти давніх жалуваних грамот свою жалувану одразу видає).

2. Кількість війська для зацікавлення підданих і заохочення до служби Речі Посполитій має складати сорок тисяч Війська Запорозького, і спорядження довірено гетьманові Війська Запорозького [...] і Складення реєстру гетьманом Війська Запорозького має завершитись не пізніше нового року (до Різдва Христового) з таким порядком: гетьман Війська Запорозького має з підписом своєї руки і з печаткою військовою скласти реєстр з іменами всіх тих, які будуть записані в козацтво, щоб ті в козацтві зберігали вольності козацькі, а інші [...] панам своїм підлягали.

3. Чигирин в нинішньому стані має довічно залишатись при булаві Війська Запорозького [...]

7. Жиди ні державцями, ні орендарями, ні мешканцями не можуть бути в містах українських, де стоять козацькі полки.

8. [...] Його королівська милість дозволяє мати місце в сенаті преосвященному його милості отцю митрополиту київському.

9. Майно і землю у воєводствах Київському, Брацлавському і Чернігівському його королівська милість обивателям стану шляхетського віри православної і грецької надавати обіцяє.

З Літопису Григорія Грабянки. Білоцерківська угода 1651 р.

Військо Запорозьке має складатися лише з двадцяти тисяч чоловік.

Козаки можуть проживати лише в Київському воєводстві, та й то лише на королівських землях.

Ні Брацлавське, ні Чернігівське воєводство козаків не матимуть.

Вся сірома віднині знову повинна лишатися у підданстві.

Чигирин залишається за козацькою булавою.

Жиди, так, як і раніше, знову будуть торгувати на Україні.

Хана і татар гетьман знову мусить помирити з королем. Якщо ж хан не захоче з королем у злагоді жити, то козаки повинні порвати з ним.

Без відома короля козацькому гетьману забороняється вести переговори з зарубіжними монархами.

Козаки з Крилова, Канева та Черкас матимуть свій суд у Києві.

Тема Українсько-московська міждержавна угода 1654 р.

Завдання.

1. Проаналізуйте фрагмент документа і визначте, які права закріплювалися за гетьманом після входження України до складу Російської

держави.

2. Заповніть таблицю “Становище України в складі Російської держави в середині XVII ст.”

	Права Гетьманщини
1. Управління	
2. Суд	
3. Фінанси	
4. Міжнародні зносини	

Джерело.

Із книги М.Грушевського “Історія України-Руси”

1. Щоб по містах урядники були обрані з людей того гідних, будуть вони повинні підданими царського величства правити і всякі доходи по правді віддавати до казни. А по тому, що воєвода царського величства, приїхавши, почав би право їх ламати і які устави заводити, і то було б прикро; а як будуть старшини місцеві, свої люди, то вони будуть гідно поводитись з місцевими правами.

Мають по містах бути урядниками вийти, бургомистри, райці і лавники і доходи всякі грошові і хлібні збирати на царське величство, і ті прислані, котрих царське величство прише до того збору грошей, мають доглядати зборщиків, щоб робили по правді...

5. Послів, котрих здавна приходять з чужих країв до Війська Запорозького аби було вільно приймати, а коли щось противне царському величству, мусять вони сповіщати царське величство.

А з турецьким султаном і з польським королем без волі царського величства не мати зносин...

7. Судитися веліли їм у своїх старших по давніх правах їх, а наші царського величства бояри і воєводи в їх військові суди мішатися не будуть. Число Запорозького війська, за їх власним проханням, веліли ми означити в 60000 реєстрових, і щоб завсіди це число буде повне. А коли б волею Божою прийшла гетьманові смерть, ми, великий государ, лишили Запорозькому війську вибирати гетьмана самим між собою, по давньому звичаю, а кого виберуть гетьманом, про те писати до нас, великого государя; а той новообраний гетьман аби вчинив присягу нам, великому государю, при тім, кого ми вкажемо.

Останнім часом у практиці навчання історії використовуються практичні або практично-лабораторні уроки, на яких діти згідно розробленої схеми (алгоритму) досліджують писемні джерела. Організації учнівського дослідження в методиці навчання історії присвятили свої роботи К. Баханов та В. Мисан. Використовуючи, розроблені ними рекомендації, ми також апробуємо методику учнівського дослідження для вивчення як окремих тем, так і загальних проблем. Наприклад, при вивченні теми «Українська земля в 60-80-ті роки XVII ст.» передбачено практичне заняття «Гадяцька угода». Учні отримують текст

Гадяцької угоди, аналізують її та виконують завдання. Учитель слідкує за перебігом дослідження, точністю виконання завдання, спрямовуючи непрямыми запитання учнів у русло дослідження. Учні на кінець роботи аналізують результати своєї роботи, фіксують у зошитах короткі висновки.

Тема. Україна в роки правління гетьмана І.Виговського

Завдання.

1. Уважно прочитайте фрагмент.
2. Визначте засади, на яких входила Україна до складу Речі Посполитої.
3. В яких галузях українцям дозволялося проводити внутрішню політику самостійно? Що заборонялося?
4. Які повноваження українці втрачали і яких набували, порівняно з Переяславською угодою?

Джерело.

Із “Гадяцького трактату”, укладеного між Річчю Посполитою і Військом Запорозьким” (6 вересня 1658 р.)

1) Україна, тобто землі в воєводствах Чернігівському, Київському і Брацлавському, стає вільною і незалежною країною і знов єднається з королівством Польським і Великим Князівством Литовським під назвою Великого князівства Руського.

Таким побитом, складається спілка з трьох рівноправних народів трьох вільних республік: Польської, Литовської і Руської (Української), під зверхністю короля Польського, котрого обирають три народи разом.

2) Вічною амністією, себто вічним забуттям покривають все...

Вся Річ Посполита народу Польського Великого князівства Литовського і Руського і належних до них провінцій відновляється цілком такою, яка була перед війною, себто ці три народи мають зіставатися непорушно, як були перед війною в границях своїх і при своїх свободах згідно з законами...

3) Війська Запорозького число має бути 6 тисяч, під владою гетьмана руського, згідно з стародавніми вільностями їх.

...Вони (козаки) зістаються при стародавніх вільностях і звичаях своїх, що не тільки нічим не обмежуються, але навпаки, підтверджуються всякою повагою, але, навпаки потверджуються всякою повагою.

4) ... Гетьман військ Руських до кінця свого життя має бути гетьманом військ Руських і першим сенатором воєводства Київського, Брацлавського і Чернігівського. А по смерті його має бути вільний вибір гетьмана: стани воєводства Київського, Брацлавського і Чернігівського виберуть чотирьох кандидатів, і з них одному король надасть гетьманство...

Коли б станам Коронним і Великого князівства Литовського прийшлося почати війну з царем московським, Військо Запорозьке до такої війни не буде притягнене...

5) Гетьман з Військом Запорозьким - теперешні і наступні, відступивши від усяких заграничних протекторатів, більше до них приставати не мають...

Посольств від заграничних гетьман не має приймати, і якби такі

трапились – має їх відсилати до короля його милості...

7) ...Король і Річ Посполита дозволять народові Руському мати осібних канцлерів, маршалків і підскарбіїв з правами сенаторів і інші уряди народу Руського”.

На основі вищевикладеного можемо зробити такий висновок. Писемні джерела були і залишаються не лише інформаційним ресурсом, який активно використовується на уроках історії і з якого учні черпають нові знання, але й спряють урізноманітненню видів учнівської діяльності. Так їх можна використовувати на різних етапах уроку: перевірки й оцінювання знань та умінь, пояснення нового матеріалу, узагальнення та систематизації вивченого. На основі писемних джерел організовується самостійне вивчення окремих тем та проблем у формі практичних і практично-лабораторних занять. Останнім часом почали активно розробляти алгоритми таких занять-досліджень. Все це свідчить про те, що писемні джерела виступають таким собі альтернативним інформаційним ресурсом до авторського тексту підручника в одному випадку, а в іншому – допоміжним компонентом, що спрямований на вдосконалення методики навчання історії в сучасній українській школі.

Примітки

- 1.Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України: посіб. для вч. /К. О. Баханов. – К. : Генеза, 1996. – 208 с.
2. Мисан В. Сучасний урок історії: навч.-метод.посіб./ В. Мисан. – К.: Шк. світ, 2010. – 120 с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: 5-9 класи: Історія України. Всесвітня історія. Основи правознавства. – К. : Освіта, 2013. – 96 с.

В статъе обосновано целесообразность использования письменных источников на уроках истории Украины в 8 классе. Раскрыты особенности организации деятельности с письменными источниками на разных этапах урока и наведены примеры и схемы их использования. Работа с письменными источниками представлена как форма ученического научного исследования, что влияет на развитие предметных компетентностей учеников.

Ключевые слова: *школьное историческое образование, история Украины, методика изучения школьной истории.*

Отримано: 25.09.2015 р.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У 9 КЛАСІ

У статті висвітлюються особливості викладання курсів за вибором: «Видатні постаті України кінця XVIII – початку XX ст.», «Світова слава українців» та «Геральдика» варіативної складової навчального плану з історії України у 9 класі в Кам'янець-Подільському ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою Хмельницької області.

Ключові слова: варіативна складова навчального плану, навчальна програма, курси за вибором.

Зміст середньої освіти для всіх типів навчальних закладів відображений у навчальних планах. Навчальний план – це документ, що визначає набір навчальних предметів, які вивчають у закладі освіти, їх розподіл, тижневу й річну кількість годин, відведених на кожний навчальний предмет, структуру навчального року.

Згідно із Законом «Про загальну середню освіту»¹ базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів визначає структуру та зміст середньої загальної освіти через інваріантну і варіативну складові, які встановлюють погодинне та змістове співвідношення між освітніми галузями (циклами навчальних предметів), гранично допустиме навчальне навантаження на учнів та загальнорічну кількість навчальних годин.

Основні функції варіативної складової Базового навчального плану:

- *забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту освіти* (надання кожному учню можливості вибору предметів і курсів, які поглиблюють і розширюють передбачений освітнім стандартом обов'язковий навчальний зміст, а також права підвищити свій загальноосвітній, загальнокультурний рівень шляхом вивчення окремих курсів, зміст яких виходить за межі передбачених інваріантною складовою навчального плану, прилучитися до різних видів практичної діяльності);

- *забезпечення всебічності розвитку особистості* школяра (здійснення цілеспрямованого впливу на розширення спектру інтересів сприяючи широкому повноцінному загальнокультурному розвитку учнів, їх фізичного вдосконалення);

- *корекційно-адаптивна функція* (гарантоване досягнення обов'язкового рівня загальноосвітньої підготовки учня шляхом організації спеціальних занять, групових та індивідуальних консультацій, тимчасового поділу класу на групи для вивчення окремих предметів тощо);

- *особистісно-розвивальна функція* (розробка й реалізація індивідуальних програм навчання та розвитку дітей, для яких, враховуючи їх індивідуальні психофізичні, інтелектуальні та інші особливості – обдаровані, з

уповільненим розвитком, ослаблені – передбачений нормативними документами темп і режим навчання не є оптимальними)².

Пріоритетність тих чи інших функцій варіативної складової навчального плану зумовлюється освітніми цілями, а також особливостями учнівського контингенту конкретної школи.

Варіативна складова створює передумови для відображення у змісті природних, соціокультурних особливостей регіону, а головне — для диференціації, індивідуалізації, задоволення освітніх потреб груп і окремих учнів з урахуванням умов роботи конкретної школи. Значення варіативного компонента в змісті шкільної освіти поступово підвищується. Години варіативного компонента можуть пропорційно розподілятися між освітніми галузями інваріантної частини, використовують для вивчення курсів за вибором³.

Особливості викладання варіативної складової навчального плану з історії України у 9 класі можна простежити на прикладі курсів за вибором «Видатні постаті України кінця XVIII – початку XX ст.», «Світова слава українців» та «Геральдика», які проводяться у Кам'янець-Подільському ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою Хмельницької області. Курси викладаються на основі навчальних програм для учнів 9 класів, затверджених Міністерством освіти і науки України від 12.03.10 № 1/11-1652⁴.

В умовах становлення українського громадянського суспільства, перед історичною освітою постає завдання запропонувати підростаючому поколінню не лише сукупність знань, але й сприяти формуванню його національної свідомості, почуття гордості за власний народ і державу, бажання сприймати ідеї гуманізму та загальнолюдських цінностей. Серед таких цінностей – розуміння й усвідомлення місця та ролі особи в історичному процесі. Життєписи історичних осіб постійно ставали і стають предметом професійних зацікавлень багатьох представників суспільствознавчих дисциплін. З наукової точки зору персоналістика, як складова історіографії, продовжує користуватися незмінною популярністю у колах дослідників минулого⁵.

Постійним є інтерес учнів до видатних людей минувшини. Це пояснюється не лише привабливістю біографічного матеріалу конкретних осіб, але і тим, що крізь призму їхнього життя можна розкрити усю розмаїтість реальних історичних обставин, краще зрозуміти ті умови, в контексті котрих вони діяли. Окрім того, знайомство школярів з життєписами видатних діячів не тільки розважає, а й змушує задуматись над сутністю влади, величчю, внутрішніми переживаннями, місцем можновладців і простих людей в оточуючому світі, над їхніми обов'язками, ступенем особистої свободи.

За радянських часів вирішальну роль в історії відводили народним масам. Однак вона не може відбуватися без конкретних персон та поза їхньою свідомістю, ментальністю, ідеологією чи соціальною поведінкою. Загальний хід суспільного розвитку визначається геополітичними, природними, іншими об'єктивними закономірностями, а видатні постаті змушені діяти у рамках

оточуючого їх середовища. Вивчення персоналістики допоможе учням зрозуміти причини, через котрі діяльність найвідоміших постатей України не привела до здійснення їхніх мрій та планів. Тому знайомство школярів з історичними особистостями відзначається на сьогодні науковою новизною й навчально-виховною актуальністю⁶.

Метою курсу «Видатні постаті України кінця XVIII – початку XX ст.» (Лист МОНУ від 12.03.10 № 1/ 11 – 1652) є формування в учнів основ наукового розуміння розвитку історичного процесу та місця, ролі й впливу особистості на його перебіг.

Завдання курсу:

1. Ознайомити учнів з біографіями видатних історичних діячів України кінця XVIII – початку XX століть; осмислити роль особи (а отже і своєї власної) в історичному процесі, а також її відповідальності за свої дії.

2. Формувати в школярів уміння застосовувати отримані знання, вміння та навички на практиці.

3. Навчити учнів аналізувати історичні джерела і використовувати їх як матеріал для дослідження.

4. Розвивати у дітей уміння висловлювати й відстоювати свої думки, оцінювати думки інших, виявляти розбіжності в різних позиціях та поглядах.

5. Виховувати в учнів риси толерантності, співчуття, поваги до інших культур.

Особливістю курсу «Видатні постаті України кінця XVIII – початку XX ст.» є те, що в ньому основний наголос робиться на особу в історії, її роль та вплив на історичний процес, адже історія – це перш за все людські стосунки й без людей така наука втратила б будь-який сенс. Запропонований курс дає змогу учням, досліджуючи життя та діяльність видатних людей, глибше зрозуміти перебіг історичного процесу⁷.

У процесі навчання учні зможуть не лише ознайомитись з життєписами видатних представників свого народу, а й сформувані особистісні ставлення щодо них. Запровадження курсу дозволять школярам глибше зрозуміти національну ментальність, суспільну значимість особистості. Курс спрямований на формування майбутнього громадянина – патріота, адже людина стає активним представником нації тоді, коли досконало знає історію свого народу, його душу і національну вдачу.

Тематика курсу «Видатні постаті України кінця XVIII – початку XX ст.» складена у відповідності до програми загальноосвітніх навчальних закладів з історії України для 9 класу і суттєво доповнює її, враховуючи вікові можливості учнів та зважаючи на особливості їх розвитку. Програма розрахована на один навчальний рік (35 годин) і може використовуватись при вивченні як окремого допрофільного курсу, так і в класах з поглибленим вивченням історії. Кожен змістовий блок містить вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів⁸.

З метою формування в учнів умінь і навичок пошукової роботи у структурі запропонованого курсу передбачені уроки-галереї історичних

портретів. Оскільки XIX століття доволі насичене персоналіями, на цих уроках школярі знайомитимуться із декількома історичними постатями. Такі уроки рекомендовано проводити у формі захисту учнівських творчих робіт. Школярі можуть написати реферат, підібрати джерела та документи для вивчення життя і діяльності того чи іншого історичного діяча, зібрати картотеку книг і статей з даної проблематики, скласти кросворди, ребуси, підготувати малюнки, портрети тощо.

Під час вивчення змісту тем слід упроваджувати активну самостійну роботу учнів. Це дозволить порівнювати різні підходи, виробляти вміння аргументовано і, головне толерантно відстоювати свої переконання та думки. Методи навчання мають бути зорієнтовані на всебічний і гармонійний розвиток школяра. Адже в сучасних умовах історична освіта повинна давати учням не тільки певні знання, але й сприяти розвитку їх внутрішнього світу, формувати адекватну реакцію на загальнолюдські цінності і негативне ставлення до будь-яких проявів нетерпимості – національної, релігійної, культурної⁹.

Програма не обмежує творчості вчителя: в разі потреби він може частково розширити чи, навпаки, звужити тематику, а також змінити запропоновану орієнтовну кількість годин на вивчення тієї чи іншої теми¹⁰.

Не менш важливу роль має викладання ще одного курсу за вибором варіативної складової навчального плану з історії України у 9 класі «Світова слава українців» (Лист МОНУ від 06.08.10 № 1/ 11 - 7504)¹¹. Особливістю курсу є те, що в ньому основний наголос робиться на особу в історії, її роль та вплив на історичний процес, адже історія – це перш за все людські стосунки й без людей така наука втратила б будь-який сенс. Запропонований курс дає змогу учням, досліджуючи життя та діяльність видатних людей, глибше розуміти перебіг історичного процесу.

У процесі навчання учні зможуть не лише ознайомитись з життєписами видатних представників свого народу, а й сформувати особистісні ставлення щодо них. Запровадження курсу дозволять школярам глибше зрозуміти національну ментальність, суспільну значимість особистості. Курс спрямований на формування майбутнього громадянина – патріота, адже людина стає активним представником нації тоді, коли досконало знає історію свого народу, його душу і національну вдачу¹².

Метою дисципліни «Світова слава українців» формування предметних та соціальних компетентностей учнів; розвиток пізнавальних інтересів учнів, розширення їх світогляду, підвищення загальної культури; поглиблення знань з історії освіти, науки, культури, техніки; формування патріотичних почуттів та громадянської позиції.

Завдання курсу:

1. Посилити мотивацію до вивчення історії Батьківщини.
2. Розвивати історичне мислення учнів.
3. Поглибити історичні знання учнів про славетних українців.

4. Удосконалити вміння працювати з різними джерелами інформації; визначати головне, робити висновки.

5. Виховувати почуття патріотизму.

Програма курсу «Світова слава українців» розрахована на один навчальний семестр (17 годин)¹³.

Метою ще одного курсу за вибором «Геральдика» варіативної складової навчального плану з історії України у 9 класі є сформувати в учнів уявлення про геральдику як одну з історичних дисциплін, з'ясувати її суть, значення та роль як історичного джерела, показати зв'язок з іншими допоміжними історичними дисциплінами (сфрагістикою, нумізматиною, генеалогією), навчити працювати з геральдичним матеріалом як історичним джерелом¹⁴.

Завдання курсу:

1. Розширити знання учнів про допоміжні історичні дисципліни, розкрити суть поняття геральдики як науки про складання, опис і використання гербів.

2. Ознайомити школярів з українськими гербами (їх систематизація, національні особливості, еволюція).

3. Формувати вміння «читати» символіку гербів, створювати власні геральдичні проекти.

4. Підвищити рівень загальних та спеціальних знань з історії.

5. Формувати творчий підхід до практичного застосування знань, в тому числі і в нестандартних ситуаціях.

6. Розвивати цілісне ставлення до науки і наукових знань.

Програма курсу «Геральдика» розрахована на один навчальний семестр (17 годин)¹⁵.

Отже, викладання варіативної складової навчального плану з історії України у 9 класі є необхідним для розвитку пізнавальних інтересів учнів, розширення їх світогляду, підвищення загальної культури; поглиблення знань з історії освіти, науки, культури, техніки; формування патріотичних почуттів та громадянської позиції.

Примітки

1. Законом «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
2. Джерела змісту освіти: навчальний план, навчальна програма, підручники [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ebk.net.ua/Book/synopsis/pedagogika/part6/035.htm>
3. Методичні рекомендації щодо використання годин варіативної складової навчальних планів для історичної та суспільствознавчої освіти школярів у 2014-2015 навчальному році [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/>

4. Перелік навчальних програм для реалізації варіативної складової навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, рекомендованих МОН молоді та спорту України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/>
5. Лівун Н. Видатні постаті України кінця XVIII – початку XX століть. Програма допрофільного курсу. 9 клас. / Н. Лівун, В. Космірак, В. Островський // Збірник навчальних програм для учнів 10-11 класів суспільно-гуманітарного напрямку старшої школи. Частина 2. К., 2010. – С.56.
6. Там само. – С. 58.
7. Там само. – С. 60.
8. Там само. – С. 61.
9. Там само. – С. 65.
10. Там само. – С. 68.
11. Бученко Л. Світова слава українців / Л. Бученко, Н. Буднік // Збірник навчальних програм для учнів 10-11 класів суспільно-гуманітарного напрямку старшої школи. Частина 3. – К., 2010. – С.3.
12. Там само. – С. 4.
13. Там само. – С. 5.
14. Дрес З. / З. Дрес, Н. Журавська // Збірник навчальних програм для учнів 10-11 класів суспільно-гуманітарного напрямку старшої школи. Частина 3. – К., 2010. – С. 8.
15. Там само. – С. 10.

В статье рассматриваются особенности преподавания курсов по выбору: «Выдающиеся личности Украины конца XVIII - начала XX вв.», «Мировая слава украинцев» и «Геральдика» вариативной составляющей учебного плана по истории Украины в 9 классе в Каменец-Подольском лицее с усиленной военно-физической подготовкой Хмельницкой области.

Ключевые слова: *вариативная составляющая учебного плана, учебная программа, курсы по выбору.*

Отримано: 25.08.2015 р.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН: ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА

УДК 94:377(477.43)

**Юрій Мицик
Інна Тарасенко**

З ІСТОРІЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ: МЕЖИБІЗЬКЕ ПОВІТОВЕ УЧИЛИЩЕ

У статті на основі архівних документів характеризується діяльність Межибізького повітового училища впродовж 1819-1843 рр. з перервами. Звертається увага на зміст, форми та методи організації навчальної діяльності у ньому. Визначається роль і значення цього навчального закладу в системі освіти тогочасної України.

Ключові слова: *повітове училище, Межибіж, викладачі училища, ланкастерівська школа.*

Важлива сторінка історії старого Межибожа, пов'язана з повітовим училищем, минуле якого майже не досліджувалося. В ході пошукової роботи над збірником документів «Старий Межибіж» ми звернули увагу на фонд № 707 («Віленський університет») Центрального державного історичного архіву України у Києві, який охоплює період з 1803 по 1832 рр. (Далі будемо вказувати тільки на номер справи з цього фонду).

Тут знаходимо масу документів з історії освітніх установ не тільки Литви й Білорусі, але й України, насамперед Волині й Поділля (Кам'янець-Подільський, Кремянець, Вінниця, Бар, Немирів, Ярмолинці та ін., в т. ч. й Межибіж). Ці документи майже не вивчалися істориками ще й тому, що багато з них писано польською мовою. Значну роль у розвитку освіти на Поділлі відіграв Адам Чорторийський (Чорторийський) (1770-1861) – представник старовинного українського князівського роду, який ще у першій половині XVII ст. геть сполонізувався. Цей князь був сенатором, міністром іноземних справ Російської імперії (1804-1806), з 1803 р. – до сер. 20-х рр. XIX ст. попечителем Віленського навчального округу, фактично міністром освіти Литви, Білорусі й Правобережної України, видатним меценатом. Брав активну участь у польському повстанні 1830-1831 рр., після його поразки емігрував до Франції, де став одним з лідерів польського національно-визвольного руху, за що царат конфіскував всі його володіння.

Ще в часи свого попечительства князь дбав про розвиток освіти і не забував одне з своїх містечок – Межибіж. 12 вересня 1818 р. було укладено договір, на підставі якого у Межибожі мало бути створено училище (школа) Летичівського повіту (на той час у Поділлі було лише два подібних училища – у Барі й Немирові), якому князь передавав свій замок з навколишніми землями, з

підвалами, які орендували купці, зобов'язався протягом трьох років розбудувати його приміщення, забезпечити училище (на 150-300 учнів) всім необхідним (меблі, книги тощо), призначити 8 вчителів, а собі лишив право призначення шкільного капелана, якому мав сам оплачувати його труди. 13 листопада 1818 р. Чарторийський виклав свій план-проект училища міністру освіти О. Голіцину¹. Звичайно, князь дбав і про збереження замку, перебування училища в якому не дало б йому руйнуватися². Одночасно велися переговори князя з архітектором Орловським, який склав план замку і проект його реставрації³, з ректором С. Малевським Віленського університету⁴. Листувався князь з приводу училища і з тодішнім міністром освіти Російської імперії О. Голіциним, який подав проект (разом з планом реставрації замку) царю Миколі I (листопад 1818-січень 1819), на що була дана позитивна резолюція⁵. Врешті, 10 жовтня 1819 р. було урочисте відкриття повітового училища, на котре з'їхалася повітова шляхта, вище католицьке духовенство Поділля⁶. Про цю подію навіть писала віленська газета „Kuryer Litewski”.

Але водночас виникли розбіжності в питаннях фінансування реставраційних робіт у замку, бо школа «потягти» це питання не могла, а князь дуже обтічно писав про це⁷, вказувалося й на відсутність у школі кафедри агрономії, ставилося питання про піднесення межибізького училища на рівень гімназії (по аналогії з школою оо. піярів, якій князь надав щедрю допомогу). Все ж таки і це питання було вирішено. Хоча ця проблема була болючою в подальші роки, про що свідчать, зокрема матеріали перевірки училища 1833 і 1840 р.⁸ Влітку 1822 р. впритул зайнялися справою створення конвенту (інтернату)⁹, який мав функціонувати з 1822/1823 навчального року, зокрема треба було рекламувати конвент серед мешканців повіту. Зберігся список перших конвіктористів від 8 жовтня 1822¹⁰, причому на чолі кожної групи стояв викладач-репетитор. Майже всі учні були поляками. Але були й українці. Це видно хоча б з того, викладався закон Божий і викладав його православний священик (25 років), випускник Подільської семінарії о. Івана Дуніковський. Він також викладав і російську мову (про українську в Російській імперії і мови не могло бути)¹¹. Щоправда виникли проблеми й з оплатою його праці і праці ще одного православного священика о. Кролячинського, який тривалий час незважаючи на сумлінну роботу працював безоплатно, про що смотритель училища доповідав ректору Віленського університету 8.03.1825 р. Таку ж проблему мали шкільний медик училища Валентин Вітковський та аптекар Юзеф Ребіцер, яких було відзначено краєвою премією за влаштування в училищі мінералогічного кабінету, але грошей лауреати не могли отримати два роки¹².

Про життя училища непогане уявлення дають його прибутково-видаткові книги за 1823-1824 рр. Зокрема, можна судити про платню вчителям (математики й фізики; граматика; арифметика, географії та моральної науки; історії; літератури тощо, причому вказані прізвища вчителів), капелану і сторожам, видатки на опалення, закупівлю книжок для шкільної бібліотеки тощо¹³. Доповнюють ці дані щодо викладацьких кадрів рапорти смотрителя

Юліана Ковалевського ректору Віленського університету Вацлаву Пелікану і особливо послужні списки частини викладачів 1831 р.¹⁴ Зокрема, німецьку мову викладав 55-річний ельзасець із Страсбурга, учасник наполеонівських війн Людвіг Менглет, який був прекрасним викладачем, знав французьку та італійську мови і до того ж прийняв російське громадянство¹⁵. Французьку ж викладав француз, який не знав польської і тому призначалися учні старших класів з числа тих, хто добре знав французьку, щоб перекладати сказане вчителем учням і навпаки. Лікарем училища було призначено у 1830 р. доктора медицини І. Коха, випускника Вінницької гімназії і Віленського університету, який практикував у Летичівському повіті, зокрема в Межибожі¹⁶. Документи свідчать, що деякі викладачі училища (ксьондз Ясинський) були польськими патріотами і навіть висловлювали крамольні думки у 1834 р. сумнозвісному Д.Г. Бібікову (його Тарас Шевченко презирливо називав «Капралом Гавриловичем Безруким» і «капралом п'яним»), за що й був звільнений з училища¹⁷. Відчувалося, що царат посилює боротьбу не тільки з польським національно-визвольним рухом, але й з польськими впливами взагалі. Так, у серпні 1840 р. замковий римо-католицький костел було перетворено у православну церкву на честь Миколая-угодника¹⁸. Але патріотичні традиції не вмерли. Так, у 1860 р. власник чоловічої школи в Межибожі Пйотр Дзенціол добивався викладання в ній польської мови, але безрезультатно¹⁹. Є й трагічні дані. Так, 22.05.1827 р. в. о. смотрителя Боровський втопився, купаючись у р. Божок²⁰.

Деякі відомості можна без перебільшення назвати сенсаційними. Так, межибізький вчитель Марцелій (Маркелій) Радзиковський викладав з 1819 р. по методиці Ендрю Белла – Джозефа Ланкастера («ланкастерівська школа»), яка ґрунтувалася на залученні старших і здібніших учнів (т. зв. моніторів) до навчання молодших. Потім «ланкастерівська школа» була переведена до місцевого костьолу. Цей метод попри певні недоліки сприяв поширенню писемності і не випадково набув популярності в Англії, Франції, США й інших країнах. У Російській імперії ланкастерівські школи беруть початок у 10-х рр. ХІХ ст., у Польщі – приблизно в той же час. Отже, Радзиковський як мінімум понад 10 років викладав у ланкастерівській школі з 1820 р. (в повітовому училищі, у парафіяльній школі при костьолі), а оволодів цією методикою в Кам'янці-Подільському у 1819 р.²¹ Таким чином, ці ланкастерівські осередки (Кам'янець-Подільський, Межибіж) є одними з перших в Російській імперії і Польщі, і є першими в Україні. До того ж педагогічна справа в Межибізькому повітовому училищі (школі) стояла на високому рівні, про що, зокрема, свідчить склад книг його бібліотеки, серед яких знаходимо твори всевітньо відомого швейцарського педагога І.Г. Песталоці (1746-1827).

У 1831 р. в зв'язку з польським повстанням училище було закрите, а у 1834 р. знову відкрите на короткий час. У січні 1836 р. воно було перетворене у дворянське повітове училище (аналогічне училище в Ярмолинцях було закрите), а у липні 1843 р. було переведено у Чорноострів²². Але у Меджибожі діють приватні пансіони, не кажучи про парафіяльні школи. Але повітове училище

відіграло важливу роль у культурному житті не тільки Межибожа й Поділля, але й України в цілому.

Примітки

1. Ф. 707. – Оп. 314. – № 18. Арк. 14-15 зв.
2. Ф. 707. – Оп. 314. – № 689. Арк. 17-18; № 419. Арк. 83-84 зв.
3. Ф. 707. – Оп. 314 (1818 р.). – № 18. Арк. 13.
4. Ф. 707. – Оп. 315. – № 34. Арк. 26)
5. Ф. 707. – Оп. 314. – № 18. Арк. 16-17, 18-19.
6. Ф. 707. – Оп. ?№ 18 (1818 р.). Арк. 31-34 зв., 30.
7. Ф. 707. – Оп. 314. – № 18. Арк. 9-12 зв.
8. Ф. 707. – Оп. 1. – № 419. Арк. 7-8 зв., 79-80 зв., Оп. 6. – № 78. – Арк. 2-8.)
9. Ф. 707. – Оп. 315. – № 34. Арк. 1.
10. Ф. 707. – Оп. 315. – № 39. Арк. 31, 35.
11. Ф. 707. – Оп. 314. – 1824 р. – № 4. Арк. 194-194 зв., 193-193 зв.
12. Ф. 707. – Оп. 314. – 1824 р. – № 4. Арк. 79-79 зв., Арк. 235-235 зв.
13. Ф. 707. – Оп. 314. – 1824 р. – № 16. Арк. 7, 8, 13)
14. Ф. 707. – Оп. 314. – № 29. Арк. 49-64)
15. Ф. 707. – Оп. 314. – 1824 р. – № 14. Арк. 184-185.
16. Ф. 707. – Оп. 315. – № 54. – Арк. 4-7.
17. Ф. 707. – Оп. 260. – № 34. Арк. 1-3.
18. ДА Хмельницької області. – Ф.67. – Оп. 1. – № 45. Арк.2-3.
19. Ф. 707. – Оп. 260. – № 34. Арк.1-2; Ф. 442. – Оп. 810. – № 184. Арк. 3-4 зв.
20. Ф. 707. – Оп. 315. – № 38. Арк. 1 – 1зв.
21. Ф. 707. – Оп. 314. – № 25. Арк. 7-8.
22. Ф. 707. – Оп. 8. – № 689. Арк. 2; Орловский М. Историко-статистическое описание местечка Меджибожа Летичевского уезда. – Хмельницкий, 2009. – С.11.

В статъе на основе архивных документов характеризуется деятельность Межибожского уездного училища на протяжении 1819-1843 гг. с перерывами. Обращается внимание на содержание, формы и методы организации учебной деятельности в нем. Определяется роль и значение этого учебного заведения в системе образования Украины того времени.

Ключевые слова: *уездное училище, Межибож, преподаватели училища, ланкастерская школа.*

Отримано: 24.09.2015 р.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ЛОГІКИ НА КИЇВСЬКИХ
ВИЩИХ ЖІНОЧИХ КУРСАХ**

Досліджується діяльність Київських Вищих жіночих курсів, можливості та умови їх формування у межах освітніх та суспільно-історичних змін другої половини XIX – початку XX століття. Аналізуються проблеми викладання логіки у вищому жіночому освітньому закладі.

Ключові слова: Київські Вищі жіночі курси, викладання логіки, С. Ананьїн, С.Гогоцький, Є.Гогоцька, П. Тихомиров, Г. Шпет.

Трансформаційні зміни у сучасній вищій школі викликають необхідність залучення педагогічного досвіду набутого поколіннями з метою вдосконалення методик, а також гуманізації освітнього процесу. Водночас актуальним постає й вивчення гендерних аспектів у вітчизняній освіті, досвід формування та впливу діяльності вищих жіночих закладів освіти на процес формування української інтелігенції. Сучасна система вищої освіти України не може вважатися гендерно демократичною, а впровадження гендерного чинника у педагогіку вищої школи проходить початковий етап. З огляду на це, проблема ролі жінок у історії, науці, освіті постає пріоритетним напрямом історико-філософських досліджень.

Освітня діяльність наприкінці XIX ст. у Російській імперії характеризується освітніми та суспільно-історичними змінами. Визначальною серед низки освітніх подій є піднесення вищої жіночої освіти – створення Вищих жіночих курсів (ВЖК). На теренах України першим вищим навчальним закладом для жінок були Київські вищі жіночі курси (КВЖК). За роки незалежності вітчизняні науковці все більше звертаються до історії формування курсів, а також дослідження проблем викладання різних гуманітарних дисциплін на Вищих жіночих курсах в Україні. Зокрема, цим питанням присвячено роботи істориків О. Білоусько, К. Губар, В. Добровольської, К. Кобченко, І. Прутченко, О. Супруненко. Проте, щодо філософських дисциплін, до сьогодні відсутня спеціальна наукова розвідка присвячена викладанню на КВЖК філософських дисциплін.

Метою статті є дослідження умов формування вищого жіночого навчального закладу у Києві, вплив передової української інтелігенції на його діяльність, а також аналіз досвіду викладання логіки у вищому жіночому освітньому закладі.

Вперше доступ до вищої освіти жінки у Російській імперії отримали у середині XIX ст., їм було дозволено відвідувати лекції в університетах як вільнослухачкам. Неможливість отримати вищу освіту у Російській імперії спонукала молодих жінок виїздити на навчання до Європи. Найбільшу кількість студентського жіноцтва було у Цюріху 1873 р. – 109 студенток. Враховуючи, що Цюріх – центр тогочасної російської революційної еміграції, Міністерство

народної освіти угледіло у цьому велику загрозу та пішло на поступки у питанні вищої жіночої освіти.

Вищі навчальні заклади для жіноцтва дозволялося відкривати лише як приватні заклади, а засновник – професор мав викликати довіру міністерства. У 1872-1878 роках було відкрито у Російській імперії чотири таких заклади, із них на теренах України лише один – Київські вищі жіночі курси (КВЖК). Шлях до формування цього освітнього закладу не був безхмарним. З ініціативою заснування Київських Вищих жіночих курсів до Міністерства народної освіти ще у 1872 р. звернулася група жінок, серед яких, в основному, були дружини професорів Київського університету. Але на це подання міністерство відповіло відмовою. І у 1874 р. Рада Київського університету звернулася з повторним проханням у міністерство, проте звернення залишилось поза увагою можновладців¹.

Київські вищі жіночі курси були відкриті в 1878 році, за ініціативою жіночого колективу, який очолили А.Алексєєва, В.Антонович, Є.Гогоцька та інші. Саме вони зібрали необхідну для початку суму коштів. Засновником курсів став професор університету Св.Володимира С.Гогоцький.

Відкриття КВЖК стало визначним освітнім явищем, у якому слід відзначити особливу роль сім'ї Гогоцьких. Євдокія Іванівна Гогоцька (1823 - 1888) дружина професора філософії С. Гогоцького, відома громадська діячка. Вона із роду І. Ходунова, знаного мецената, комерсанта, багаторічного міського голови м.Києва. Є.Гогоцьку вважали «невиправною лібералкою», яка опікувалася питаннями загальної та спеціальної освіти, вона заснувала початкову школу для бідних дітей, жіночу школу з ремісничим ухилом, яка пізніше перетворилася на ремісниче училище. Видавала газету «Киевский телеграф» у 1875-1876 роках².

С.Гогоцький завжди підтримував дружину у її численних освітніх проектах, був керівником КВЖК, головою педагогічної ради (1878 - 1881 рр.) та до моменту закриття вищого навчального закладу для жінок (1886 р.) читав курси педагогіки та психології (перші два роки функціонування курсів – безкоштовно) за власноруч розробленими лекційними матеріалам.

За уставом новостворених курсів дворічне навчання не давало випускницям жодних професійних прав. Новим уставом від 1881 року було збільшено термін навчання на КВЖК до чотирьох років, а викладання дисциплін уподібнювалося університетським курсам та включало іспити, курсові, практикуми. Розділялися київські жіночі курси на 2 відділення: словесно-історичне або історико-філософське та фізико-математичне. Професори історико-філологічного факультету університету Св.Володимира читали лекції для курсисток, не змінюючи та не скорочуючи матеріал. На історико-філологічному відділенні викладали професори та доценти університету: П.Аландський, В.Антонович, С.Гогоцький, П.Голубовський, М.Дашкевич, І.Жданов, В.Іконніков, О.Козлов, О.Котляревський, Ю.Кулаковський, І.Луцицький, В.Малінін, Ф.Міщенко, О.Роман-Славатинський, О.Соболевський,

П.Терновський, Т.Флоринський, Ф.Фортинський. та ін. Одним з найбільш шанованих слухачками викладачів був професор В.Антонович³. У програмі курсів (1878-1882 рр.) філософські дисципліни займали невеликий обсяг, зокрема логіка вивчалася на першому курсі у обсязі 2 год. на тиждень, «історія філософії» на другому та третьому курсах у такому ж обсязі.

Питання вищої жіночої освіти викликало жваву дискусію серед київської інтелігенції. Опоненти пророкували «ученим дамам» втрату природної жіночності та інтересу до обов'язків матері та дружини. «Бажання жінок вчитися здавалося ненормальним, йому не вірили і під ним неодмінно підозрювали сторонні, аморальні та антиурядові дії»⁴.

Попри те, що професори університетів переважно не були проти відвідування лекцій жінками, опонентам жіночої освіти все ж вдалося переконати Міністерство освіти у його недоцільності. З огляду на це, було прийнято новий університетський устав 1893 р., згідно із яким доступ до університетських лекцій жінкам було закрито.

Міністерство народної освіти із 1886 н.р. заборонило здійснювати новий набір на курси і київські жіночі курси припинила свою роботу до 1906 р. Професори Київського університету в 1900 і в 1904 рр. робили спроби домогтися поновлення набору на вищі жіночі курси, але міністерство внутрішніх справ признавало відкриття їх в Києві «навчасним»⁵.

На початку ХХ ст. завдяки частковій лібералізації під час революції 1905-1907 рр., а також зважаючи на численні петиції та звернення жінок, громадськості та професорів університету Св. Володимира, стало можливим відновлення ВЖК у Києві. Згодом отримано дозвіл на їх створення у Харкові та Одесі.

У Києві функціонувало чимало жіночих освітніх закладів середнього рівня: жіноча гімназія Міністерства освіти (1869-1920), приватна жіноча гімназія М.Клуссіні (1910-1920), приватна жіноча гімназія А.Бейтель (1890-1909), приватна жіноча гімназія М.Левандовської (1904-1920), приватна жіноча гімназія В.Жеребцова і А.Короткевич (1905-1919), приватна жіноча гімназія Л.Браткова (1905-1908), приватна жіноча гімназія Є.Євсеєвої (1903-1920), приватна жіноча гімназія С.Ігнатієвої (1904-1920), приватна жіноча гімназія А.Титаренко (1910-1920), Фундуклеївська жіноча гімназія (1859-1919), Києво-Подільська жіноча гімназія (1865-1920), приватна жіноча гімназія М.Міснікової і Є.Доманської (1910-1919), приватна жіноча гімназія при лютеранській церкві (1905-1912), приватна жіноча гімназія І.Конопацького (1903-1920), приватна жіноча гімназія В.Трифонові (1909-1920), Київська міська жіноча гімназія М.Стельмашенко (1911-1919), Київський інститут благородних дівичь (1833-1919), приватна жіноча гімназія О.Дучинської (1878-1919), Перше київське жіноче училище духовного відомства (1908-1919), київський жіночий навчальний заклад першого розряду Новицької (1903-1905), приватна жіноча гімназія А.Жекуліної (1905-1920), восьмикласна жіноча гімназія з правами для учнів В.Перепяткович (1915-1918), приватна жіноча гімназія Е.Крюгер (1897,

1900, 1904, 1906-1911, 1915-1920), приватна жіноча гімназія Н.Байкової (1913-1919), Друге київське жіноче училище духовного відомства (1878-1919), жіноча спеціальна гімназія А.Алексеевої (1915-1920), київські жіночі самаритянські курси (1906-1915), жіноче комерційне училище Л.Володкевич (1900-1920), Київська жіноча гімназія Корницької (1909-1911), Київська жіноча гімназія Дьоміної (1907-1908), приватна жіноча гімназія С.Львової (1907). Це яскраве свідчення того, що жінки прагнули навчатися, а згодом здобувати вищу освіту у вищій школі.

У 1906 році було відновлено Київські ВЖК у складі історико-філологічного та фізико-математичного відділу, а із 1907 року долучено юридичний та медичний відділи, останній невдовзі відокремився у самостійний навчальний заклад. Процес офіційного визнання Київського ВЖК, як вищого навчального закладу, повністю завершився лише у 1913 році, після розгляду навчальних програм Київських курсів у Міністерстві народної освіти. Це дало можливість випускницям складати державні іспити без будь-яких додаткових умов. Довершенням вищого навчального закладу стала розбудова власного корпусу курсів у 1914-1915 роках, обладнаного за найвищими стандартами існуючих у той час університетів.

Київські ВЖК як університетський заклад освіти мав і неофіційну назву – «жіночий університет Св. Ольги», але вона не набула юридичного затвердження. За дослідженням К. Кобченко, 70% курсисток були українками, ще частина – з прилеглих територій де українське населення було чисельним (Кубанська, Чорноморська, Курська, Саратовська губернії). Чимало й слухачок з України навчались на ВЖК Петербурга та Москви, де мали змогу слухати курси української історії.

Викладання на Вищих жіночих курсах проводилось за університетськими програмами, але з деякими особливостями, що впливали із неузгодженості програм чоловічих та жіночих гімназій. Та це не завадило у 1913 році Міністерству Народної Освіти дозволити слухачкам курсів складати іспити та отримувати дипломи нарівні із студентами університетів⁶.

На початку ХХ століття лекції із логіки на Київських ВЖК у 1911-1915 рр. читав приват-доцент, а згодом професор Степан Андрійович Ананьїн (1875-1942). Він викладав ще й на Київських вищих жіночих курсах створених А. Жекуліною (1912-1916) та у Фребелівському педагогічному інституті (1911-1918). У власних лекціях із логіки С. Ананьїн опирався на праці Зігварта, Мілля, Владіславлева, Введенського, Троїцького, Дробиша, Вунда. Прочитані ним на курсах лекції із логіки було опубліковано у 1913⁷ та 1914 роках⁸.

Відомо також, що лекції із логіки в 1907-1913 рр. на курсах викладав Павло Васильович Тихомиров (1868-?)⁹. Приват-доцентом кафедри філософії Університету Св. Володимира він був затверджений із 1907/1908 навчального року. Павло Васильович був фігурою неординарною, він вирізнявся не лише енциклопедичними знаннями, а ще й педагогічною майстерністю. Майбутній професор-мовознавець П. Плющ, який у 1920-1921 рр. слухав лекції

П. Тихомирова, згадував про нього: "На його лекції з логіки й соціології сходилися всі студенти словесного й історичного відділів. Павло Васильович не був рафінованим красномовним лектором, але нас чарував його глибокий розум, надзвичайно самобутня мова, блискуче знання предмета і завжди оригінальні, дотепні приклади з літератури і з оточуючого життя. Імпонувала нам, студентам, і його зовнішність – його високий зріст і простацьке, грубувате, але розумне й симпатичне обличчя. Ніхто з викладачів інституту в нашому уявленні не втілював у собі так яскраво образ ученого, як він..."¹⁰.

Відомий філософ Густав Густавович Шпет (1879-1937) розпочинав свою педагогічну діяльність на посаді викладача логіки. За спогадами учениць, його вважали найбільш неординарним педагогом. Це був молодий учитель, що лише рік як закінчив навчання із золотою медаллю у Київському університеті Св. Володимира. Вчителем логіки він пропрацював лише рік у Фундуклівській гімназії 1906-1907 акад.роках. Цього самого року тут закінчувала навчання і Анна Горенко (Анна Ахматова). Про його цікаві уроки відомо із спогадів однокласниці Анни, Віри Беєр. Густав Густавович вчив аналізувати, співставляти здавалось би не поєднані предмети та явища¹¹. Після закінчення гімназії майбутня поетеса вступила на юридичний факультет ВЖК у Києві. Серед найбільш позитивних явищ у освітньому процесі жіночих курсів слід виділити систему «семестрових карток». Слухачки мали право вибору предметів та викладачів і до початку семестру заповнювали «семестрову картку», в якій відзначали предмети, які вони обирають для даного семестру та професорів. У одній із своїх автобіографій Анна Ахматова зазначає, що поки доводилось вивчати історію права та латинь, вона була задоволена, а коли з'явилися чисто юридичні предмети, то до курсів вона охолола і покинула їх.

Важливе значення у навчально-виховному процесі педвузу надавалося загальнопедагогічний підготовці, що було б неможливе без високого рівня професорсько-викладацького складу. Тут у різні роки викладали відомі професори С. Ананьїн («Історія педагогіки»), В. Зеньківський («Психологія і Логіка»), І. Стешенко («Логіка та дидактика»), Л. Кудрявцев («Вступ до філософії»). Навіть після закриття вузу в 1920 р., у результаті реорганізації освітніх установ, багато партійних радянських працівників для своїх малих дітей воліли наймати няньок із числа колишніх випускниць цих курсів, оскільки вини вважалися найкращими виховательками¹².

Демократизації академічного життя сприяла революція 1917 року. Так, у 1919 році було відкрито філософське відділення на історико-філологічному факультеті. Саме у цей час збільшилась кількість українознавчих дисциплін за ініціативою самих слухачок. Розпочалась організація українського відділення курсів, яке мало перетворитися на український історико-філологічний факультет Київських ВЖК. Навчальні плани українського відділення вже було створено та схвалено радою історико-філологічного факультету, проте утвердження радянської влади у 1919 році завадило створенню довгоочікуваного відділення. Не зважаючи на складне становище, Київські ВЖК діяли і у 1917-1920 роках,

коли Київський університет не працював. Після утвердження радянської влади, у світлі нової освітньої політики існування окремого жіночого університету було позбавлено усякого сенсу.

Після революційних подій, на початку 20-х років, проводилась реорганізація вищої школи в Україні, відбулося злиття ВЖК з іншими вищими навчальними закладами та утворення на їх базі нових. Так, на засіданні Наукової ради при управлінні Вищих шкіл у липні 1920 року 3-й та 4-й курси Київського університету, Українського університету, Вищих жіночих курсів, Вищих педагогічних курсів А. Жекуліної, Фребелівського інституту були виділені у окремий прискорений випуск під назвою «Тимчасових педагогічних курсів» із двома відділами: фізико-математичний та історико-філологічний. Навчання проводилося у приміщенні Київських ВЖК. Пізніше на основі такого об'єднання вузів було утворено Інститут народної освіти (ІНО). А у результаті закриття Новоросійського університету, Одеських ВЖК, Міжнародного інституту у Одесі була утворена Єдина радянська вища школа¹³.

Попри труднощі, утворення КВЖК із правами вузів було результатом тривалої боротьби передової інтелігенції за рівноправність жінок. Серед випускниць курсів, що відомі своїми науковими працями слід відзначити археологів Катерину Мельник-Антонович та Валерію Козловську, Анну Іконнікову та Олену Доброграєву, Наталію Полонську-Василенко. Випускницею КВЖК була й Серафима Славутицька, засновниця жіночої гімназії у Кам'янці-Подільському.

На початку ХХ століття на теренах України зросла кількість вищих жіночих навчальних закладів, що сприяли отриманню вищої освіти тисячами жінок та суттєво вплинули на розвиток освіти в Україні. Діяльність Вищих жіночих курсів на території України була надзвичайно важливою складовою для формування інтелектуального соціуму, водночас досвід викладання філософських дисциплін набуває особливого значення в умовах творення української вищої освіти.

Примітки

1. Малинко І.Г. Деятельность Высших женских курсов на Украине/ Малинко И.Г. // Вопросы истории СССР. – 1983. – Вып.28. – С.129.
2. Біліченко А. Київське меценатство ХІХ століття: факти, події, персоналії [Текст] / А. Біліченко // Вища школа. – 2010. – №9. – С.100-105.
3. Прудивус С. В. Київські Вищі жіночі курси <http://kurgienko.info/prudivus-s-v-kiyivs-ki-vishhi-zhinochi-kursi/3/>
4. Лихачова Е. Материалы для истории женского образования в России. 1856-1880. / Е.Лихачова. – СПб. 1901. – С.525.
5. Кобченко К.А. «Жіночий університет Св. Ольги» : еволюція прав Вищих жіночих курсів. // Вісник КНУ ім. Тараса Шевченка. – 2004. – Вип. 71/72. – С. 65-69.

6. Докладная записка о положении Киевских Женских курсов // ДАМК. – Спр. 609. – Арк. 1–5 (“Докладная записка бывшего директора высших женских курсов о положений этих курсов”, 17 мая 1920)., арк. 1
7. Ананьин С.А. Лекции по логике / С.А. Ананьин. – К.: Издание слушательниц Высших женских курсов, 1913. – 156 с.
8. Ананьин С.А. Логика. Лекции, прочитанные на историко-филологическом факультете Высших женских курсов / С.А. Ананьин. – К.: Издательница Покровская, 1914. – 175 с.
9. Историко-филологический институт князя Безбородко в Нежине. 1901–1912 / Преподаватели и воспитанники. – 61 с.
10. Самойленко Г. В., Самойленко О. Г. Ніжинська вища школа: сторінки історії / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. – Ніжин, 2005. – С. 206.
11. Ольшанская Е. Анна Ахматова в Киеве. // Серебряный век. – Киев, 1994. – С.5-27.
12. Нижник В. Освітні проблеми київських дівчат у пореформений період // Вісник Київського національного університету. Серія: історія. № 82-84. – 2006. – С.71-74.
13. Нижник В. Жінка та вища освіта в Російській імперії в другій половині XIX ст. (На прикладі Київських жіночих курсів). // Наукові записи з української історії. – 2006. – Вип. 18. – С.72-76.

Исследуется деятельность Киевских Высших женских курсов, возможности и условия их формирования в рамках образовательных и общественно-исторических перемен второй половины XIX - начала XX века. Анализируются проблемы преподавания логики в киевском высшем женском образовательном учреждении.

Ключевые слова: Киевские Высшие женские курсы, преподавание логики, С. Ананьин, С.Гогоцкий, Е.Гогоцка, П. Тихомиров, Г. Шпет.

Отримано: 10.10.2015 р.

УДК 94(477)“1918”:373.014

Назар Крик

**УКРАЇНІЗАЦІЯ ШКОЛИ ТА ПРОБЛЕМА ЇЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ З СУСПІЛЬНО-
ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН
(КВІТЕНЬ – ГРУДЕНЬ 1918 Р.)**

У статті на основі джерел, газетної періодики та різноманітної наукової літератури висвітлюються проблеми забезпечення українських шкіл підручниками та посібниками в період Гетьманату П. Скоропадського. Досліджується роль Міністерства народної освіти в справі організації видання

шкільних підручників і посібників в Українській Державі, характеризується діяльність видавничого відділу, створеного при Міністерстві, основними завданнями якого було збирання матеріалу для підручників, надання на певних умовах допомоги видавництвам, утворення Центрального інформаційного бюро для збирання відомостей про всі книжки-підручники, які видавалися на території України, вже видані та які необхідно видати. Аналізується робота предметних комісій, завдання яких полягало в тому, щоб допомогти Міністерству народної освіти забезпечити школу підручниками з усіх предметів навчання, характеризується діяльність видавництв у справі книгодрукування. Автор доходить висновку, що видавнича справа за період гетьманування П. Скоропадського досягла великих успіхів, яка зазнала в цьому дослідженні детального розгляду.

Ключові слова: українська школа, підручники, видавництво, видавничий відділ, предметні комісії, видавнича діяльність, товарообмін, книгарня, Державна скарбниця, Міністерство народної освіти, Центральне інформаційне бюро, Гетьманат.

Стан української школи у період національно-визвольних змагань безпосередньо залежав від забезпечення її необхідними підручниками, посібниками та відповідним приладдям, без яких не могла існувати шкільна освіта. В період Гетьманату відбувається подальше зростання мережі українських нижчих і вищих початкових шкіл. Центрами російського книговидавництва були міста Петроград і Москва, які забезпечували всю Росію, в тому числі і Україну книжками. Так, за даними 1912 р. 75% видавничої справи припадало на столицю Росії. Цей стан зберігся і в 1918 р.¹ В Українській Народній Республіці всім дітям шкільного віку повинна бути забезпечена можливість отримувати безплатну освіту в добре організованій загальноосвітній школі.² Водночас українізація школи вимагала кількісного та якісного зростання українських підручників, а також художньої та історичної літератури для школярів.

На сучасному етапі цієї проблеми торкнулися українські дослідники А. Боровик³, М. Кукурудзяк⁴, Т. Ківшар⁵, С. Сірополко⁶, Г. Рудий⁷, Е. Кучменко⁸, О. Постернак⁹ та інші науковці, які розкрили окремі аспекти українізації школи та звернули увагу на проблему забезпечення її необхідною літературою у зазначений період. Метою нашого дослідження є висвітлення діяльності видавництв, комісій видавничого відділу, спрямованих на забезпечення українських шкіл підручниками та посібниками на певному етапі державотворчого процесу 1917-1921 рр., а саме за часів Української Гетьманської Держави 1918 року.

Для видання шкільних підручників 7 червня 1918 р. гетьман П. Скоропадський затвердив ухвалений урядом закон про виділення Міністерству народної освіти на ці потреби 2 млн. крб.¹⁰ На ці кошти було замовлено 2,5 млн. примірників підручників.¹¹ Міністерство освіти знайшло за необхідне надати і свою суттєву допомогу, створивши в січні 1918 р. видавничий відділ, основними завданнями якого було збирання матеріалу для підручників, надання на певних

умовах допомоги видавництвам, утворення Центрального інформаційного бюро для збирання відомостей про всі книжки-підручники, які видавалися на території України, вже видані та які необхідно видати.¹²

У липні 1918 р. видавничим відділом було оголошено конкурс із написання для української школи таких підручників: “Історія України” для нижчої початкової школи, “Історія України. Курс елементарний” для середньої школи, “Історія України. Курс систематичний” для старших класів середньої школи, “Історія всесвітньої літератури”, “Історії українського письменства”, “Географія України” для старших класів гімназій. Умови конкурсу передбачали три премії за кращі праці: перше місце – 10 тис. крб., друге – 5 тис. і третє – 2 тис. крб.¹³

Поряд із цим при Міністерстві народної освіти було створено предметні комісії, основними завданнями яких було вирішити питання, якими підручниками повинна бути забезпечена школа в першу чергу, проводити розгляд уже надрукованих на українській мові підручників та розглядати існуючі підручники на інших мовах щоб винести ухвали для їх перекладу.¹⁴

За підрахунками А. Боровика при видавничому відділі діяло 11 предметних комісій, до складу яких входило 107 осіб.¹⁵ Так, у склад комісії по розгляду підручників для нижчої початкової школи входило 18 осіб, в комісію з української мови – 14, склад комісії з математики становив 13, з географії та природознавства – по 11 осіб. До їх складу входили досвідчені працівники Міністерства народної освіти, учителі та автори підручників.¹⁶

В склад комісії по розгляду підручників для нижчої початкової школи входили: М. Сіماشкевич, С. Русова, А. Лещенко, Л. Басараб, О. Музиченко, Т. Лубинець, С. Паляничка, Г. Стрижевський, М. Гармушенко, Л. Сильниш, М. Дем’яновський, Г. Коваленко, В. Дача, А. Воронець, які розглядали надіслані від авторів рукописи підручників та ухвалювали їх придатними або непридатними для шкіл. За період роботи, комісія розглянула 13 підручників. З них, ухвалено для друку 2 підручники, а решту рукописів визнано непридатними для школи. Кожний підручник чи його рукопис рецензувався двома членами комісії, а у випадку розходжень у їх оцінках висновки пропонував третій рецензент. У процесі роботи, станом на 21-28 травня 1918 р. комісією було розглянуто рукопис читанки “Стежка додому” складена для українських початкових шкіл Катеринославською спілкою вчителів під керівництвом І. Труби, рецензентами якої були М. Гаркушенко, П. Волинчук-Волинець та С. Русова. Аналізуючи читанку “Стежка додому”, рецензенти прийшли такого висновку, що “без усунення хиб не може бути використаний в початковій школі”, визнали непридатною для використання у початковій школі.¹⁷

Менш результативною була робота комісій по розгляду рукописів підручників з латинської мови та історії. Перша з них зібралася лише один раз на організаційне засідання, а комісія по розгляду підручників з історії провела три засідання, розглядаючи підручники під редакцією Г. Коваленка та Метельницького, але жодного рішення відносно їх подальшої долі так і не прийняла.¹⁸

Комісії видавничого відділу до кінця червня 1918 р. провели 47 засідань. Підручники розглядалися різними комісіями по Закону Божому, математиці, українській мові для середніх шкіл, французькій та німецькій мовах, які до кінця червня 1918 р. розглянули 72 підручники. З них 35 підручників придатних для школи, 2 – придатні при змінах та 36 – непридатних. Крім того, комісія по Закону Божому підготувала для друку молитовник, “Євангеліє” та “Діяння Апостолів”.¹⁹

Водночас надсилали свої рукописи підручників до Міністерства освіти учителі із інших регіонів України, які розглядалися комісіями та друкувалися для шкіл. Так, до 1 червня 1918 р. до відділу на розгляд було надіслано 20 рукописів. За період з 28 червня по 6 вересня 1918 р. видавничим відділом Міністерства народної освіти було видано 23 підручники тиражем 2 млн. 195 тис. примірників, 2 географічні атласи тиражем 55 тис. примірників та 2 шкільні карти, в кількості 60 тис. екземплярів.²⁰

Всі ухвалені рукописи підручників та посібників комісіями видавничого відділу друкувалися різними видавництвами. Завдяки підтримці уряду П. Скоропадського у 1918 р. українські видавництва в справі книгодрукування досягли найбільшого розвитку. В зазначений період часу в Україні активно діяло 119 підпорядкованих Міністерству народної освіти видавництв.²¹ У 1918 р. активно взялося до широкої видавничої діяльності акціонерне товариство “Рух”. План видавничої роботи товариства був досить різноманітний: твори наукового, науково-популярного, художнього, белетристичного змісту тощо. Передусім широко зверталася увага на твори широко-культурного і демократично-громадського характеру. В серії “Універсальна бібліотека” друкувалися кращі оригінальні українські і перекладні твори як белетристики, так і публіцистики, науки і мистецтва. В серії “Дитяча книгозбірка” виходили ілюстровані видання, розраховані на дітей різного віку. Так, у травні 1918 р. побачили світ такі книжки Товариства – О. Білоусенка “Північний вогник”, С. Петлюри “Січові стрільці в літературі”, О. Ходзицького “Шляхом старих помилок”. У серії “Педагогічна книгозбірка” друкувалися підручники для нижчих та середніх шкіл під керівництвом наукових працівників та освічених фахівців-учителів.²²

У вересні цього ж року, видавниче товариство “Друкар” випустило з друку підручники для шкіл, П. Антоновича “Закон Божий”, Г. Голоскевича “Правописний словник”, “Наше минуле”, “Шляхом волі” та ін. Українська книгарня товариства повідомляла про наявність шкільних підручників, книг та мап, необхідних для шкіл: Голоскевича “Православний словничок”, Русової “Початкова географія”, Модзалевського “Основні риси українського мистецтва”, Грінченка “Як жив український народ з малюнками”, “Фізична мапа України”, “Політична мапа України”, портрети Б. Хмельницького, Винниченка, Шевченка тощо.²³

У свою чергу товариство “Час” у Києві видрукувало такі книжки для української школи: С. Спекторського “Основи права державного” (пер. С. Вечорницького), І. Свенцінського “Основи науки про мову українську”,

С. Черкасенка “Рідна школа”, В. Науменка “Загальні принципи українського правопису”, А. Ніковського “Український правопис”, В. Гаршина “Чотири дні”, О. Олеся “З журбою радість обнялась”²⁴ та видавало бібліографічний часопис “Книгар”. У ньому вміщено відомості про діяльність всіх українських видавництв, подано опис планів кожного видавництва, книг, які вже вийшли з друку або незабаром мали вийти.²⁵

Досить активно діяло видавництво “Українська школа” під керівництвом С. Русової, Ю. Сірого, Я. Чепіги та С. Черкасенка. Метою товариства було забезпечення підручниками й книжками виключно рідну школу,²⁶ друкувало серії книжок “Українські педагогічні бібліотеки” та серії книжок для колективного й позашкільного читання.²⁷ В 1918 р. видавництво випустило у світ оповідання С. Черкасенка “Безпритульні”, граматику “Початок”, читанку “Рідна школа”, Я. Чепіги “Самовиховання вчителя”, “Проект української школи”, “Вільна школа”, С. Панасенка “В сучасній школі”, С. Русової “Нова школа”, “Про колективне й групове читання”, “Коротка методика географії”, В. Науменка “Загальні принципи українського правопису”, І. Франка “Малий Мирон”, “Трицева шкільна наука”, Ю. Сірого “Про світ Божий” та ін.²⁸

Для забезпечення шкіл необхідними підручниками та посібниками товариство “Вернигора” видрукувало Рудницького “Початкову географію”, Хомика “Коротку географію України”, Рудницького “Початкова географія”, Крип’якевича “Коротку історію України”, “Історію рідного краю”, “Оповідання з історії України”, “Всесвітню історію”, “Конспект по історії України”, Геращенко “Молитвеник”, Богача “Загальну географію”, “Мапу Європи”, “Фізично-географічний атлас”, “Історичний атлас”, таблиці по біблійній історії, історії та географії.²⁹

Видавництво книгарні Є. Череповського видрукувало підручники І. Огієнка “Граматику української мови”, “Курс української мови”, “Коротку історію культурного життя українського народу” з малюнками українських культурних діячів, “Бібліографічний покажчик літератури до вивчення української мови”, “Основи українського правопису”, “Курс для середньої школи”, Г. Коваленка “Оповідання з історії України від найдавніших до нових часів” з вступним словом про всесвітню історію, з портретами, історичними картами та малюнками, “Оповідання про небо, землю та світові фізичні сили”, “Короткий курс для середніх і вищих початкових шкіл” тощо.³⁰

Важливу роль у книгодрукуванні відіграло створене у травні 1918 р. державне видавництво, що стало ще однією значною заслугою Гетьманату. Головним завданням нової установи було видання шкільних підручників та розповсюдження серед народу українських книжок. До роботи в ньому було залучено таких відомих українських діячів, як П. Стебницький, О. Лотоцький, О. Саліковський, Б. Лазаревський та ін.³¹ У 1918 р. видавництво отримало від Кабінету Міністрів на видатки 1 млн. крб., 450 тис. крб. на купівлю топографії та потреби державної друкарні,³² 850 тис. крб. на купівлю будинку для державної друкарні³³ та 2 млн. 160 тис. крб. для оплати торгівельній спілці “Ost” у Відні

замовленого рулонного паперу.³⁴ Такий уважний підхід до справи значно поліпшив книговидання особливо шкільних підручників. Якщо у 1917 р. в Україні вийшло друком 747 книжок державною мовою, то у 1918 р. – 1084.³⁵

Серйозною перешкодою книгодрукування в Україні в зазначений період була недостатня кількість необхідного паперу. Через газету “Село” та “Нову Раду” повідомлялося: “Паперу у Києві нема. Українські газети тяжко відчують паперові кризи. Навіть урядові видання не забезпечені папером та через кілька днів мабуть зупиняться друкування видань. Ціни на папір тепер небували. Пуд паперу коштує 130 крб.”³⁶

Для закупки за кордоном паперу та розподіленням його на території України було створено державне бюро “Папероімпорт”, яке надавало право окремим особам та підприємствам купувати папір за кордоном. До його складу входили представники від усіх міністерств України, губернських земств, міських самоврядувань, кооперативних установ (Українбанку, Союзбанку, Дніпросоюзу), представники всеукраїнської спілки діячів періодичної преси, паперових фабрик, спілки друкарів тощо. Державне бюро виробляло плани для закупок та розподіляло отриманий за кордоном папір, встановлюючи на нього ціни при продажі.³⁷

25 вересня 1918 р. в приміщенні “Протофиса” відбулося установче зібрання державного бюро “Папероімпорт” по закупці за кордоном та доставці в Україну паперу. Відкриваючи зібрання у своїй промові міністр торгу і промисловості С. Бородавський повідомив усіх присутніх про мету та причини засідання і висловив надію, що завдяки “Папероімпорту” український ринок буде забезпечений необхідним папером. Засідання проходило під головуванням О. Андерсена. Під час обговорень виявилось, що запасів паперу надовго не вистачить, тому виникла думка привезти його з Росії, де залишилася велика кількість його ще з минулого 1917 р. закупленого українськими громадянами. Але Росія не погоджується відпускати папір, поки не отримає за це цукор. Через московську валюту справа затрималася до цього часу й тимчасова комісія звернулася до уряду Польщі, куди було відряджено делегатів. З’ясувалося, що там папір є, що він дешевший за український, але фабрики працюють тільки на замовлення німецького командування, й без його дозволу паперу Україна не отримає. Найкраще справа стояла з Фінляндією, яка взялася постачати щорічно від 600 тис. до 1 млн. пудів паперу 1:4, по курсу: фінська марка = 80 коп., а пуд нашого цукру – 100 крб. Папір було замовлено й можна було сподіватися, що Фінляндія стане основним постачальником на українському паперовому ринку.³⁸

Для закупки та постачання необхідної кількості паперу на Україну існував так званий товарообмін. Так, між Україною та Росією було підписано договір про товарообмін, згідно якого, українською стороною для вивозу в Росію були встановлені такі товари: 2 млн. пудів кам’яного вугілля, 750 тис. пудів чугунку, 50 тис. пудів широколінійних рейсів. Взамін російська сторона ввозила в Україну: 100 тис. пудів нафти, бензину, 2 тис. вагонів будівельного лісу, одяг для гірничих робітників та 100 тис. пудів паперу.³⁹

Багато українських шкіл повідомляло Міністерство народної освіти про те, що навчання в школах не може починатися у зв'язку із відсутністю необхідних шкільних підручників.⁴⁰ Найголовнішою причиною цього була недостатність коштів виділених з Державної скарбниці на друкування шкільних підручників. З огляду на те, що з технічних причин нові підручники для національної школи не могли бути надруковані в Україні до початку шкільного року, деякі видавництва перенесли свою діяльність за кордон: до Берліна, Липська, Праги та Відня. Зокрема, це такі видавництва, як “Вернигора”, “Дніпросоюз”, “Книгозбірня”, Катеринославське видавництво та ін. Навіть поодинокі видавці стали там друкувати українські книжки, а в їх числі переважно підручники. Для забезпечення шкіл навчальною літературою, Міністерство народної освіти проводило закупку шкільних підручників за кордоном.⁴¹ Так, австрійська фірма Я. Оренштейна 28 червня 1918 р. отримала замовлення від видавничого відділу Міністерства освіти на суму 484 тис. крб. для друкування букваря А. Воронця “Ярина” для українських шкіл, загальний тираж якого становив 200 тис. примірників,⁴² а 2 липня цього ж року отримано замовлення на друк карт України та географічних атласів.⁴³ 6 липня 1918 р. керуючий харківським відділом книговидавництва В. Думанов звернувся до Міністерства освіти з проханням надати допомогу в доставці з Москви 8 вагонів підручників для українських шкіл.⁴⁴

Крім підручників, для забезпечення навчання необхідне було і інше шкільне приладдя. Так, Міністерство народної освіти звернулося до уряду Німеччини з проханням допомогти закупити в них для потреб українських шкіл 500 тис. зошитів, велику кількість олівців та пер, оскільки на Україні закупити таку кількість засобів навчання на внутрішньому ринку було неможливо.⁴⁵

16 вересня 1918 р. німецький представник на Україні за № 4568 повідомляв Міністерством освіти про неможливий перевіз шкільних підручників замовлених Міністерством народної освіти з Німеччини через північну границю з огляду на пануючу в Росії епідемію холери. Тому доставка книжок транспортом була здійснена окружною дорогою через Смоленськ, Мінськ, Барановичі, Лупинець, Сарни, Київ.⁴⁶

З метою поширення української книги, друкованої за кордоном, Рада Міністрів ухвалила закон, який був прийнятий у вересні 1918 р.,⁴⁷ згідно якого було скасовано мито, що накладалося на закордонні видання спеціально у відношенні до українських книжок, нот і мап, друкованих за кордоном. Він стосувався всіх українських видань, з якої б країни їх не ввозили.⁴⁸ Прийняття цього закону дуже позитивно вплинуло на доставку із-за кордону українських підручників, підвищення рівня їх якості та розповсюдження в Україні.

Таким чином, у 1918 р. за кордоном діяли відомі українські видавництва, зокрема: “Українська школа”, “Час”, “Вернигора”, “Дзвін”, “Всесвіт” та ін., які видавали велику кількість підручників для українських шкіл. Так, до осені 1918 р. всього було видано 1 млн. 325 тис. підручників. Проте проблема перевезення їх із-за кордону продовжувала залишатися складною. Зокрема, з території

Австрії їх доставка в Україну залежала від того, коли відновить свою роботу залізниця і стихне революційний рух.⁴⁹ Закордонні українські підручники відзначалися гарним папером, чітким шрифтом та доступною ціною.⁵⁰

Разом з тим, видавнича справа за період гетьманування П. Скоропадського досягла великих успіхів. Наприкінці 1918 р. у Наддніпрянській Україні існували понад 120 видавництв, які випускали кілька мільйонів україномовних книжок. Для забезпечення шкіл підручниками, було видано 1 млн. 620 тис. шкільних підручників для народних шкіл та 345 тис. примірників для середніх шкіл, на видання яких уряд виділив Міністерству народної освіти 2 млн. крб.⁵¹ Найбільшу кількість друкованої продукції виготовляли “Криниця” та видавництво Є. Череповського, гарними відгуками славилися друковані книги видавництвом “Вернигора”.⁵² Велику роботу, спрямовану на забезпечення шкіл необхідним шкільним приладдям та навчальною літературою проводив видавничий відділ, який був створений при Міністерстві народної освіти. При ньому працювали спеціально створені комісії по різних наукових дисциплінах, які розглядали надруковані українською мовою підручники. Вся Україна вкрилася сіткою українських книгарень, а для навчання в школах, яке мало розпочатися восени цього ж року, очікували мільйони шкільних підручників як українських оригінальних, так і перекладених на українську мову.

Примітки

1. Бель А. Русская книга на Украине / А. Бель // Бюллетень Народного Министерства по Великорусским делам УНР. – 1918. – 7 апреля.
2. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі ЦДАВО України). – Ф. 2581. – Оп. 1. – Спр. 7. – Арк. 4 зв.
3. Боровик А. М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917-1920 рр.) / А. М. Боровик. – Чернігів: КП Видавництво «Чернігівські обереги», 2008. – 368 с.
4. Кукурудзяк М. Г. З історії національної школи і педагогічної думки в українській народній республіці / М. Г. Кукурудзяк, М. М. Собчинська. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 1997. – 174 с.
5. Ківшар Т. Український книжковий рух як історичне явище (1917-1923 рр.) / Т. Ківшар. – К.: Логос, 1996. – 344 с.
6. Сірополко С. Історія освіти на Україні / С. О. Сірополко. – Львів, 1937. – 174 с.
7. Рудий Г. Я. Газетна періодика – джерело вивчення Української культури. 1917-1920 рр. / Г. Я. Рудий. – К.: Інститут історії України НАН України. – 2000. – 441 с.
8. Кучменко Е. М. Національно-культурне життя в Україні (1917-1920 рр.) / Е. М. Кучменко. – К.: Знання, 1999. – 20 с.
9. Постернак О. Із історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917-1919 р. / О. Постернак. – К., 1920. – С. 114.
10. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 709. – Арк. 3; Там само. – Спр.

673. – Арк. 10; Ухвалений Радою Міністрів закон про асигнування Міністерством освіти 2000000 крб. на видання шкільних підручників // Державний Вісник. – 1918. – 13 червня; На видання шкільних підручників // Нова Рада. – 1918. – 11 червня (29 травня). – № 96. – С. 2.
11. Державний Вісник. – 1918. – 13 червня; Постернак О. Зазначена праця. – С. 114.
 12. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 400. – Арк. 13; Від Міністерства освіти до учителів і видавництв // Село. – 1918. – 21 червня.
 13. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 2. – Спр. 237. – Арк. 142; Там само. – Оп. 1. – Спр. 673. – Арк. 12; Конкурс на підручники // Робітнича газета. – 1918. – 26 липня. – С. 4; Конкурс на підручники // Нова Рада. – 1918. – 16 (3) липня. – № 115. – С. 4; Конкурс на підручники // Нова Рада. – 1918. – 18 (5) липня. – № 117. – С. 4; Конкурс на підручники // Нова Рада. – 1918. – 20 (7) липня. – № 119. – С. 4; Конкурс на підручники // Нова Рада. – 1918. – 24 (11) липня. – № 122. – С. 4.
 14. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 2. – Спр. 237. – Арк. 142.
 15. Там само. – Оп. 1. – Спр. 673. – Арк. 53-53 зв.; Боровик А. М. Діяльність комісії видавничого відділу Міністерства освіти та мистецтва по підготовці українських підручників за Гетьманату (квітень-грудень 1918 р.) А. М. Боровик // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету: Історичні науки. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2005. – Т. 14. – С. 266.
 16. Боровик А. М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917-1920 рр.) / А. М. Боровик. – Чернігів: КП Видавництво “Чернігівські обереги”, 2008. – С. 229.
 17. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 673. – Арк. 7.
 18. Боровик А. М. Діяльність комісії видавничого відділу... – С. 268.
 19. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 681. – Арк. 1-2, 8, 69; Там само. – Спр. 673. – Арк. 1зв.-3.
 20. Боровик А. М. Українізація загальноосвітніх шкіл... – С. 237.
 21. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 2. – Спр. 234. – Арк. 16, 17-17зв.; Енциклопедія українознавства. Загальна частина. Переведення в Україні. – К., 1995. – С. 976.
 22. Видавництво “Рух” // Відродження. – 1918. – 19 (6) травня; Кооперативне видавництво “Рух” на Слобожанщині // Земське діло. – 1918. – № 322. – 31 липня. – С. 3; Українське кооперативне видавництво “Рух” на Слобожанщині // Нова Рада. – 1918. – 26 (13 жовтня). – № 197. – С. 4.
 23. Українська книгарня товариства “Друкарь” // Нова Рада. – 1918. – 12 травня (29 квітня). – № 74. – С. 4; Українська книгарня товариства “Друкарь” // Нова Рада. – 1918. – 10 травня (27 квітня). – № 72. – С. 4; Товариство “Друкарь” у Києві // Нова Рада. – 1918. – 25 (12) липня. – № 123. – С. 4; Товариство “Друкарь” у Києві // Нова Рада. – 1918. – 28 (15) липня. – № 126. – С. 4; Товариство “Друкарь” у Києві // Відродження. – 1918. – 21 (8) липня.

24. Товариство “Час” у Києві // Відродження. – 1918. – 11 липня (28 червня); Нові книжки // Відродження. – 1918. – 28 (15) квітня; Товариство “Час” у Києві // Відродження. – 1918. – 7 листопада (25 жовтня); Товариство “Час” у Києві // Нова Рада. – 1918. – 26 (13 червня). – № 108. – С. 4; Товариство “Час” у Києві // Нова Рада. – 1918. – 19 (6) липня. – № 118. – С. 4; Товариство “Час” у Києві // Нова Рада. – 1918. – 26 (13) липня. – № 124. – С. 3; Товариство “Час” у Києві // Нова Рада. – 1918. – 7 листопада (25 жовтня). – № 207. – С. 4; Товариство “Час” у Києві // Нова Рада. – 1918. – 21 (8) листопада. – № 218. – С. 1.
25. Товариство “Час” у Києві // Державний Вісник. – 1918. – 7 червня.
26. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 2. – Спр. 235. – Арк. 1.
27. Там само. – Спр. 245. – Арк. 1 зв.
28. Там само. – Спр. 235. – Арк. 1 зв.; Справа друку всеукраїнських підручників // Відродження. – 1918. – 6 вересня (24) серпня; До уваги земств та інших громадських установ // Відродження. – 1918. – 24 (11) липня; Видавництво “Дзвін” і “Українська школа” // Нова Рада. – 1918. – 1 жовтня (18 вересня). – № 176. – С. 4; Видавництво “Дзвін” і “Українська школа” // Нова Рада. – 1918. – 2 жовтня (19 вересня). – № 177. – С. 4; Видавництво “Дзвін” і “Українська школа” // Нова Рада. – 1918. – 4 жовтня (21 вересня). – № 179. – С. 4; Видавництво “Дзвін” і “Українська школа” // Відродження. – 1918. – 27 (14 вересня).
29. Рік 1918 на Україні / Склав і видав Др. Зенон Кузеля. – Зальцведель: Союз визволення України, 1918. – С. 17-18; Товариство “Вернигора” // Відродження. – 1918. – 25 (12) липня; Товариство “Вернигора” у Києві // Відродження. – 1918. – 21 (8) серпня; Товариство “Вернигора” у Києві // Народна воля. – 1918. – 5 вересня. – № 11(82). – С. 4; Видавниче товариство “Вернигора” // Нова Рада. – 1918. – 9 жовтня (26 вересня). – № 183. – С. 3; Видавниче товариство “Вернигора” // Нова Рада. – 1918. – 11 жовтня (28 вересня). – № 185. – С. 4.
30. Видавництво книгарні Є. Череповського // Нова Рада. – 1918. – 5 червня (23 травня). – № 92. – С. 4; Видавництво книгарні Є. Череповського // Нова Рада. – 1918. – 9 червня (27 травня). – № 96. – С. 4.
31. Кучменко Е. М. Національно-культурне життя в Україні... – С. 15.
32. Ухвалена Радою Міністрів постанова про асигнування 450000 карбованців в розпорядження Державного Секретаря на купівлю топографії // Державний Вісник. – 1918. – 1 серпня.
33. Ухвалена Радою Міністрів постанова про асигнування в розпорядження Державного Секретаря 850000 карбованців на купівлю будинку для Державної Друкарні // Державний Вісник. – 1918. – 1 серпня.
34. Ухвалена Радою Міністрів постанова про асигнування в розпорядження Державного Секретаря 2160000 карбованців для оплати замовленого рулонного паперу // Державний Вісник. – 1918. – 29 липня.

35. Історико-політичні уроки української державності. Енциклопедичний словник. – Київ-Донецьк, 1998. – С. 346.
36. Паперовий голод // Село. – 1918. – № 19. – С. 13; Паперовий голод. – Нова Рада. – 1918. – 13 червня (31 травня). – № 99. – С. 3; Ціни на папір // Нова Рада. – 10 жовтня (27 вересня). – № 184. – С. 2.
37. Імпорт паперу // Нова Рада. – 1918. – 21 (8) липня. – № 120. – С. 2.
38. “Папероімпорт” // Відродження. – 1918. – 5 жовтня (22 вересня); Фінляндський папір для України // Нова Рада. – 1918. – 6 листопада (24 жовтня). – № 206. – С. 2.
39. У справі товарообміну України з Росією // Нова Рада. – 1918. – 26 (13) липня. – № 124. – С. 3.
40. Нема підручників // Нова Рада. – 1918. – 18 (5) жовтня. – № 190. – С. 3.
41. Купівля підручників за кордоном // Село. – 1918. – № 19. – С. 28.
42. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 682. – Арк. 4.
43. Там само. – Арк. 6.
44. Там само. – Спр. 89. – Арк. 12.
45. Шкільне приладдя з Німеччини // Нова Рада. – 1918. – 16 (3) липня. – № 115. – С. 4.
46. ЦДАВО України. – Ф. 2201. – Оп. 1. – Спр. 89. – Арк. 64-64 зв.
47. Скасування мита на книжки // Відродження. – 1918. – 11 вересня (29 серпня).
48. Рудий Г. Газетна періодика-джерело вивчення... – С. 319; Кучменко Е. М. Національно-культурне життя... – С. 15.
49. ЦДАВО України. – Ф. 2582. – Оп. 1. – Спр. 172. – Арк. 3.
50. Справа друку всеукраїнських підручників за кордоном // Відродження. – 1918. – 6 вересня (24) серпня.
51. Нариси історії української революції 1917-1921 рр. – К.: Наукова думка, 2011. – Кн. 1. – С. 319.
52. Ляхоцький В. П. Просвітитель: Видавничо-редакційна діяльність Івана Огієнка (митрополита Іларіона) / В. П. Ляхоцький. – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2000. – С. 66.

The article covers the problem of supply of Ukrainian schools with schoolbooks and textbooks during the period of Hetmanat of P. Skoropatskyi according to sources, newspapers and different scientific literature. The role of the Ministry of Education in publishing schoolbooks and textbooks in Ukraine is researched. We characterize the functioning of publishing department. The main tasks of this department were gathering materials for textbooks, protection of publishing houses, organizing of the Central bureau of Information. The Central bureau of Information was gathering data about all textbooks, both published and required on the territory of Ukraine. We analyze the work of expert boards. Their task was to help the Ministry of Education in providing schools with textbooks in different subjects. The functioning of publishing houses in bookprinting is researched. The author came to conclusion that the publishing during the governing of P. Skoropadskyi made a great progress.

Key words: Ukrainian school, textbooks, publishing house, publishing department, expert board, publishing, trade barter, bookstore, public treasury, Ministry of Education, central bureau of information, Hetmanat.

Отримано: 10.09.2015 р.

УДК 378.091.12: 005.953.5 – 057.87 (477.4) «192/193»

Олександр Комарніцький

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ (1920-1930-ТІ РР.)**

У статті розповідається про підготовчу роботу, хід та результати проходження педагогічної практики студентами педагогічних навчальних закладів Правобережної України у 1920-1930-х рр. Автор на конкретних прикладах показав позитивні і негативні сторони в її організації.

Ключові слова: практика, студенти, інститут, технікум, група.

Специфічною формою та засобом навчання у педагогічних навчальних закладах у 20-30-ті рр. ХХ ст. була навчальна практика, яка розподілялася на педагогічну, методичну, виробничо-педагогічну, аграрно-індустріальну, психолого-педагогічну, політико-просвітницьку, суспільно-політичну, педологічну¹. Окремі аспекти цієї проблеми висвітлювалися у працях В.К.Майбороди², С.О.Нікітчиної³, Н.М.Дем'яненко⁴, І.О.Кліцакова⁵, О.А.Лавріненка⁶, О.О.Лаврут⁷.

У нашій статті покажемо підготовчу роботу, хід та результати проходження педагогічної практики студентами педагогічних навчальних закладів Правобережної України у 1920-1930-х рр.

Чільне місце у формуванні майбутніх вчителів займала педагогічна практика. Професор Кам'янець-Подільського ІНО М.В.Курневич вважав, що для підготовки повноцінного спеціаліста важливо дати можливість студентам набути не лише певних теоретичних знань, але й практично опанувати педагогічним процесом в усій його складності, набути навиків і умінь, необхідних для майбутньої практичної роботи учителя⁸. Завдання практики полягали в тому, щоб охопити всі сторони педагогічного процесу, всі ділянки роботи педагога⁹.

Проходженню педагогічної практики передувала підготовча робота. Готували студентів упродовж всього навчального року. Відповідну організаційно-методичну роботу проводили комісії з педпрактики, які склалися, наприклад, у 1925-1926 н.р. у Волинському ІНО, з викладачів педагогіки, дидактики та методик окремих дисциплін, а також трьох

представників від студентства¹⁰. У тому навчальному році відвідуваність засідань комісії студентами складала лише 33% (загальний для всіх членів комісії відсоток складав 58%)¹¹. Така ж комісія функціонувала у 1923-1924 н.р. у Київському ІНО. До її складу на факультеті професійної освіти входили декан К.Ф.Лебединцев, секретар О.М.Раєвський, викладач Н.М.Ковальов, асистент І.Д.Фінкельштейн, студентка Дворнака. Ковальов був відповідальним за проведення практики у технікумах і профшколах, Фінкельштейн – у школах¹². Комісія з педпрактики працювала і на факультеті соціального виховання¹³.

Подібні органи діяли і в 1930-ті роки. Наприклад, в 1931-1932 н.р. у Вінницькому ІСВ діяло методично-консультаційне бюро, яке надавало студентам письмові консультації¹⁴.

Питання практики розроблялися і на кафедрах педагогічного профілю педвишів (зокрема, у Київському ІПО)¹⁵. У педагогічних навчальних закладах функціонували кабінети соціального виховання, які «відбивали динаміку педагогічного процесу радянської школи й служили за консультаційну станцію для масової школи». Студенти-практиканти поповнювали фонди кабінету матеріалами педпрактики (наприклад, у Волинському ІНО)¹⁶.

Перед початком практики проводилися настановчі конференції, загальнополітичний та педагогічний інструктаж, інструктаж з окремих методик, на яких студенти отримували відповідні завдання (наприклад, у Кам'янець-Подільському ІНО¹⁷, Житомирському¹⁸ та Уманському ІСВ¹⁹, Коростишівському педтехнікумі²⁰). На конференціях студентів ділили на підгрупи (до 5 осіб)²¹.

У ряді випадків для практикантів організовували 2-3 денні семінари (зокрема, у 1932-1933 н.р. у Житомирському ІСВ), на яких обговорювали найбільш актуальні питання методик, підручної літератури тощо. Знаючи про завдання практики, умови праці молодь могла заздалегідь підготуватися до участі у роботі семінарів²². У Київському ІСВ у 1930-1931 н.р. на семінарі студенти працювали у таких напрямках: «Методика викладання математики» (6 год.), «Педагогіка» (10 год.), «Методика мови» (6 год.), «Методика літератури» (4 год.), «Методика суспільствознавства» (4 год.), «Про вибори до рад» (2 год.), «Побудова лекції в школі» (4 год.), «Аналіз програм ФЗС ШКМ» (4 год.), «Новий етап колективізації сільського господарства» (4 год.)²³. У Тульчинському педтехнікумі в 1934-1935 н.р. методисти провели настановчі лекції на такі теми: «Методика вивчення пісків у школі», «Методика викладання мови у молодшому концентрі» тощо²⁴.

Все ж, вже на цьому етапі педпрактики мали місце недоліки. Так, у Кам'янець-Подільському ІСВ повідомляли, що у 1931-1932 н.р. студенти II курсу, які працювали в школі у першу зміну (у першому семестрі), прибули непідготовленими, оскільки для них провели «короткий інструктаж»²⁵. Керівництво Київського російського педтехнікуму скаржилося на те, що від НКО у 1933-1934 н.р. не надійшло методичних вказівок про проведення педпрактики. Тому вирішили використати практичний досвід Московського зразкового технікуму²⁶.

Окремі архівні документи, матеріали періодичної преси, наукові дослідження містять інформацію про хід педпрактики. На жаль, обмаль інформації про початок 1920-х рр. Окремі дані про проходження студентами практики у цей період містяться у монографії української вченої Н.М.Дем'яненко. Вона зазначає, що у цей період не було уніфікованих вимог до проведення практики і кожний педвиш організував її по-різному, враховуючи місцеві особливості. Зокрема, у Київському ІНО в 1920-1921 н.р. студенти I-II курсів шкільного відділення факультету соціального виховання займались обстеженням дитячих закладів. Практичні заняття передували теоретичним курсам («Організація установ соціального виховання») і вивченню методів викладання в школі, які вводилися з другого року навчання. Звіт про хід педпрактики містив інформацію про організацію соціального, розумового та фізичного виховання в школі, а на II курсі – ще й характеристику методів виховання. На III курсі студенти відвідували уроки провідних викладачів, а потім обговорювали й аналізували їх на конференціях. Педпрактика четвертокурсників включала безпосередню самостійну роботу студентів у зразкових дослідних закладах. При цьому студенти проводили уроки протягом тижня, а наприкінці року кожен з них повинен був дати показовий урок із спеціальності, пов'язавши його з роботою в гуртках і клубах, а також організувати й провести екскурсію. Практиці передувало викладання дисциплін педагогічного циклу «Предмети педагогічного характеру і трудові процеси»²⁷.

У 1923-1924 н.р. студенти факультету соціального виховання Київського ІНО проходили педпрактику у 10 дитячих садках, 8 дитячих будинках, 16 трудових школах, дитячому містечку «Ленінськ», 4 районних клубах «молодих ленінців». У трудових школах працювали 169 студентів, серед яких було 63 першокурсники, 57 другокурсників, 49 третьокурсників, у дитбудинках – відповідно 64, 20, 31, 13, у дитсадках – 81, 18, 13 і 50, дитячому містечку «Ленінськ» – 161, 92, 36, 33, у клубах «молодих ленінців» трудилися 32 студенти II курсу і 36 – III-го²⁸. На факультеті професійної освіти акцент робили на проходженні практики третьокурсниками. Вони працювали у 16 професійних школах ФЗУ. Перед початком практики молодь поділили на підгрупи по 2-3 особи і прикріпили до конкретної шкільної групи чи класу. Практику пройшли 330 студентів. Практикантів зобов'язували підготувати звіт про стан школи, методи викладання у ній фахової дисципліни. Студенти у ході практики мали відвідати школи не менше 12 разів, взяти участь у засіданні педради та бути присутніми на загальних зборах учнів, на шкільних святах, організувати екскурсії. Другокурсники відвідали 4 робітфаки, 2 педкурси, 18 трудових шкіл²⁹.

У Волинському ІНО в 1920-1921 н.р. практикою охопили лише студентів випускного курсу, насамперед тих, які не мали досвіду учительської роботи³⁰. Цікаво, що у травні 1922 р. у звіті про діяльність Волинського губернського відділу народної освіти зазначалося, що нормальній роботі ВІНО перешкоджали школи, які містилися на першому поверсі навчального корпусу закладу. Тому пропонувалося залишити лише одну школу для проведення тут педпрактики³¹.

У 1922-1923 н.р. студенти групами по 6-10 осіб відвідували дитсадки (2 год. на тиждень), а потім обговорювали результати на заняттях³². Проводили спостереження також і у Вінницькому³³ та Кам'янець-Подільському ІНО. Що стосується останнього, то студенти практикувались у дитбудинку, який діяв при ІНО. Щоправда, він внаслідок несприятливого матеріального становища «не відповідав своїй меті: іменно бути педагогічною лабораторією для безпосередніх спостережень». Планувалося налагодити зв'язки з дитбудинками дефективних та «нормальних» дітей, а також створити при ІНО зразкову 7-річну школу³⁴. У 1922-1923 н.р. студенти в літньому та осінньому триместрах проводили обстеження закладів соціального виховання (дитбудинків і дитсадків). Зібраний матеріал було ретельно опрацьовано, після чого провели конференцію вчителів закладів соціального виховання, на якій доповідали про почерпнутий студентами досвід³⁵.

Значно більше інформації про проведення педпрактики у середині 1920-х – у 1930-х рр. Кожний педагогічний навчальний заклад формував свої бази практики. Наприклад, студентство Кам'янець-Подільського ІНО у середині 1920-х рр. проходили педпрактику у дитячому містечку, трудових школах № 2, 5 і 7, єврейській трудовій школі, залізничній школі, дитбудинках міста³⁶. Молодь українського сектору Київського ІСВ у 1930-1931 н.р. практикувалася у школах 64 районів УСРР³⁷, єврейського – у 17 містах³⁸. Студенти Житомирського ІСВ у першому семестрі 1932-1933 н.р. відбували практику у 16 районах, а у другому – 15³⁹. У Бердичівському ІСВ у 1931-1932 н.р. бази практики розміщувалися у 4 районах – Бердичівському, Козятинському, Махнівському, Чуднівському⁴⁰. Студентська молодь Польського педінституту у 1933-1934 н.р. трудилися у 13 київських школах, школах сліпих, глухонімих, розумово-відсталих, на педагогічній станції⁴¹.

Базові заклади мали і педтехнікуми. Так, для Вінницького українського педтехнікуму у 1933 р. базовими було визнано Вінницькі фабрично-заводську школу №15, середню школу № 15, піонерські загони шкіл №1 і №9⁴², у 1936 р. – міські середні школи №12 і 15, школу с. П'ятничани⁴³. Студенти Вінницького єврейського педтехнікуму у 1931-1932 н.р. проходили педпрактику у єврейських національних школах Вінницької області⁴⁴. Молодь Київського польського педтехнікуму у 1934-1935 н.р. прийняли п'ять київських шкіл (№ 6, 8, 11, 20, 76). Найбільше студентів викладали математику – 19 осіб. Уроки мови проводили 9 осіб, біології – 8, географії – 4⁴⁵.

Студентство Київського російського педтехнікуму у середині 1930-х рр. прикріпили до російських шкіл № 6, 13, 44, 51, чеської № 23, німецької № 24, 7 дитсадків⁴⁶. Студенти шкільного відділу Коростишівського педтехнікуму у 1931-1932 н.р. проходили практику у Брусиловському, Потієвському, Чернігівському, Володарському і Коростишівському районах, дошкільного – в містах Київ, Дніпропетровськ, Запоріжжя, Шостка, Вознесенськ, Лиман, Одеса, Балаклея; чеського – Базарському, Славутському, Коростенському, Малинському, Черняхівському, Ізяславському районах⁴⁷. Студентство

Корсунського педтехнікуму у 1925-1926 н.р. практикувалося у місцевих семирічній і чотирирічній трудових школах та дитсадку, а також в дитбудинках у Богуславі, Шполі, Каневі, Таганському дитячому містечку, в різних школах Корсунського району⁴⁸. В Могилів-Подільському педтехнікумі у тому навчальному році студентів поділили на групи по 8-10 осіб і прикріпили до чотирьох семирічних і однієї чотирирічної школи, дитячих містечка і колектора. Педпрактику проходили один день на два тижні⁴⁹. Молодь Проскурівського польського педтехнікуму трудилася у місцевих 5-й польській і семирічній школах⁵⁰. Тоді ж студенти I курсу Проскурівського українського педтехнікуму практикувалися в школах міста, другокурсники – в сільських школах та політзакладах Проскурівського району, третьокурсники – в сільських та міських школах і політзакладах Проскурівського округу⁵¹. В 1931-1932 н.р. практика відбувалася у школах Деражнянського, Проскурівського, Меджибіжського, Волочиського та Летичівського районів⁵². За Тульчинським педтехнікумом для забезпечення чіткої організації педпрактики у 1934-1935 н.р. закріпили 3 школи: неповну середню у м. Тульчині і дві сільські – у селах Кинашів і Нестерварка⁵³. Молодь Шепетівського педтехнікуму у першому триместрі 1925-1926 н.р. 15 днів педпрактики відбувала у міській трудшколі, а в другому – у сільських школах Шепетівського округу, теж 15 днів⁵⁴.

Терміни практики не були уніфікованими, розподілялися порціями. Так, на I курсі у 1925-1926 н.р. на практику в педтехнікумах відводилося 36 год.⁵⁵ У Тульчинському педтехнікумі вона тривала 4 дні⁵⁶, а в Житомирському єврейському педтехнікумі для цих потреб упродовж року виділявся один день на тиждень⁵⁷. У Кам'янець-Подільському ІНО на проходження педпрактики першокурсниками відводилося 12 днів⁵⁸.

Педпрактика на I курсі пов'язувалася із теоретичним курсом, наприклад, у Білоцерківському педтехнікумі з дисципліною «Система освіти і соцвиху в УСРР»⁵⁹, у Тульчинському педтехнікумі – з педологією, семінарами соціального виховання, комуністичним дитячим рухом⁶⁰. Практиканти-першокурсники ознайомлювалися з типами закладів соціального виховання, профосвіти і політосвіти, їх роботою шляхом спостережень та «обслідувань» (зокрема, у Волинському⁶¹ та Кам'янець-Подільському ІНО⁶², Польському педінституті⁶³, Уманському⁶⁴ та Шепетівському педтехнікумах⁶⁵, технікумах Житомирщини⁶⁶ і т.д.), у ході яких вивчали дітей, виділяли окремі елементи в їх житті, аналізували роль та місце вихователя та вчителя в процесі виховання. Молодь також брала участь у житті дитячого закладу, виконуючи індивідуальні й колективні роботи з вивчення окремих питань педагогіки, організовувала дитячі свята, вечори⁶⁷.

Результати роботи студентство викладало у рефератах, які оприлюднювали на семінарських заняттях (наприклад, у Вінницькому ІНО)⁶⁸.

На II курсі тривалість практики зростала. Наприклад, у Кам'янець-Подільському ІНО в 1925-1926 н.р. вона становила 14 днів⁶⁹, Житомирському ІСВ у 1932-1933 н.р. – 14 декад⁷⁰. Як на I курсі, так і на II курсі педпрактика відбувалася у тісному зв'язку з теоретичним навчанням. Зокрема, з Київського

ІНО повідомляли, що на факультеті професійної освіти педпрактика проводилася у старших групах трудових шкіл у зв'язку з курсом «Організація народної освіти в СРСР»⁷¹. У Білоцерківському педтехнікумі практика мала організаційно-педагогічний характер. Її основою були курси «Комдитрух», «Організація дитячого колективу»⁷².

Другокурсники працювали помічниками вчителя чи вихователя⁷³. Зауважимо, що уніфікованої програми педпрактики не було. Тому виші організовували її на свій розсуд. Так, у Кам'янець-Подільському ІНО в 4-му триместрі 1925-1926 н.р. студенти вивчали окремі ділянки роботи закладів соціального виховання. У 5-му триместрі вони на практиці засвоювали та аналізували методи роботи в школі. У 6-му триместрі молодь у школах проводила екскурсійну і краєзнавчу роботу, брала участь в організації літніх піонерських таборів⁷⁴. У Волинському ІНО в тому навчальному році другокурсники працювали у трудових школах, у яких насамперед проводили для школярів екскурсії «в природу», вивчали організацію навчального процесу у цих закладах⁷⁵. Крім того, ознайомлювалися з організацією та методами роботи міських ланок «комуністичного дитячого руху» («комдитруху»), шляхом прикріплення студентів до окремих ланок при підприємствах і закладах Житомира. Спочатку вони проводили лише спостереження, але невдовзі їх почали залучати до активної роботи: молодь керувала зборами, здійснювала підготовку до свят, читала лекції, проводила екскурсії, брала участь у роботі різних комісій. У більшості робота студентів була досить результативною, про що вожаті писали у своїх звітах. Результати роботи обговорювалися на підсумковій конференції⁷⁶.

У трудових школах, дитсадках і дитбудинках у 1924-1925 н.р. практикувалися студенти II курсу Київського ІНО⁷⁷. У наступному навчальному році у перших з них працював 331 другокурсник із наявних 392⁷⁸. У Київському ІНО на початку 1930-х рр. педпрактика тривала 5 декад. Вона складалася з двох частин – аналітично-дослідної роботи і безпосередньої участі у педпроцесі. У ході першого етапу студенти вивчали окремі аспекти навчальної роботи у школах. Зокрема, у ході роботи розроблялися такі практичні теми: «Учбові плани в учбових установах», «Організація роботи», «Виробниче навчання», «Лабораторно-бригадний метод роботи», «Лекційна метода», «Метод розмови», «Громадсько-політична робота». Змістом другого етапу стало охоплення студентів видами педагогічної роботи, а також проведення ними пробних уроків⁷⁹.

Певні особливості мала практика у педтехнікумах. Так, у закладах Житомирщини в 1925-1926 н.р. другокурсники шляхом спостережень знайомилися з роботою трудових шкіл. Перед їх відвідуванням з кожною ланкою розбирався той матеріал, який мав викладатися у школі, аналізувалися можливі форми і методи його вивчення. На спостереження на кожному ланку виділялося від 4 до 6 год. Після цього ланки подавали звіти про свою роботу⁸⁰. Згодом студенти II курсу проводили у школах свої перші пробні уроки⁸¹. Крім

того, вони брали участь в організації клубної роботи⁸². Влітку групами по 15-20 студентів працювали у літніх дитячих таборах⁸³. У Вінницькому українському педтехнікумі студенти як «помічники вчителя» вели щоденники, проводили уроки⁸⁴. Молодь Шепетівського педтехнікуму у 1925-1926 н.р. наприкінці другого триместру розробляли комплекси і під керівництвом вчителів впроваджували їх у школах⁸⁵. Тоді ж студентство Уманського педтехнікуму практикувалося у трудових школах і в дошкільних закладах⁸⁶.

На випускних III і IV курсах студенти самостійно вели педагогічну роботу. Змістовну інформацію про перебіг педпрактики випускників у 1920-х рр. містять окремі документи Держархіву Хмельницької області. Зокрема, в 1925-1926 н.р. у Кам'янець-Подільському ІНО третьокурсники, які проводили самостійну навчально-методичну й організаційно-виховну роботу в школах поділялися на ланки по 5-6 осіб на чолі з ланковим. Практиканти мали виконувати доручення учительського колективу, відвідувати засідання педрад та методичної комісії, вивчати роботу шкільної канцелярії, знайомитися з дітьми, їх настроями та відношенням до праці, тісно співпрацювати з вчителями в одному із класів молодшого концентру, виконувати їх вказівки. Ввечері практиканти працювали в гуртках із старшими школярами. Вони щоденно реєструвались про відвідування школи і залишали її лише з відома адміністрації. Кожний практикант мав провести два відкритих уроки («зразкові праці») відповідно у класах молодшого і старшого концентрів. За два дні до проведення уроку практикант подавав на розгляд та затвердження бюро педпрактики робочий план та детальний конспект роботи. Після проведення уроку відбувалося його обговорення та оцінювання, про що складався протокол, який йшов на затвердження загальнокурсної конференції. Практиканти також «шукали всякої нагоди» виконати «відповідальну самостійну роботу» з певної навчальної дисципліни, для чого теж складали плани та конспекти, які подавалися на розгляд членів бюро чи викладача-консультанта⁸⁷. Особлива увага приділялася педпрактиці студентів IV випускного курсу, перебіг якої був подібним до третьокурсників. Значна увага приділялася роботі всередині ланки, члени якої мали тісно контактувати між собою. У вільні від роботи години вони спостерігали роботу один одного, давали товариські поради та оцінювали показові уроки колеги. Практиканти проводили уроки з обраного фаху. Кожний з них зобов'язаний був вести щоденник. В одній із інструкцій за 1926 р. зазначалося: «Кожен студент-практикант проводить щоденник своєї роботи, звідки береться матеріал для характеристики цієї роботи, в додаток до атестації товаришів, керівника та педперсоналу дитячої установи. Характерні місця щоденника можуть бути заслухані і обмірковані на конференціях. Під час практикуму він переходить у дитячій установі, а після останньої конференції передається в бібліотеку педсемінара, а потім у майбутній кабінет комплексника. З огляду на це, щоденник повинен мати пристойний зовнішній вигляд і бути написаний чорнилом»⁸⁸.

Власне на педпрактику на III курсі відводився 21 день, на IV-му – 30⁸⁹.

Студентство Волинського ІНО у 1925-1926 н.р. проводило уроки у старших класах семирічних трудових шкіл Житомира⁹⁰. У перерві між другим і третім триместрами третьокурсники проходили практику у сільських трудшколах і закладах політосвіти. Абсолютна більшість студентів ВІНО успішно виконували завдання педпрактики⁹¹. Третьокурсники за дорученням НОП-комісії, проводили, зокрема у 15-й, 22-й, 23-й трудових школах міста, а також у Крошенській школі, тести Кортіса⁹². Молодь Вінницького ІНО трудилася у закладах соціального виховання як «штатні вчителі або самостійні практиканти»⁹³. Чимало студентів мали певний педагогічний стаж. У звіті про роботу інституту за I триместр 1923-1924 н.р. вказували, що «29 чоловік учителювало а установах соціального виховання м. Вінниці, де вважалися ...найліпшими педагогічними працівниками і вносили в ці установи нове життя»⁹⁴. Студентство Київського ІНО у середині 20-х рр. практикувалося у трудових школах⁹⁵.

Окремі документи повідомляють про проходження студентами педпрактики у 1930-х рр. Так, у Житомирському ІСВ в 1931-1932 н.р. практикувалися 245 осіб. Одна частина студентів (112 осіб) працювала у 24 районах, а інша (133 особи) – у 33 районах. З них 22 студенти відбували практику у робітфаках і технікумах, 56 – у школах молодшого і 167 – старшого концентру. Навчальне навантаження молоді складало від 19 до 48 год. на декаду. Студентство III курсів техніко-математичного та соціально-економічного відділів проходило практику спільно із студентами Кам'янець-Подільського ІСВ⁹⁶. В одному із документів за 7 серпня 1934 р. йдеться про те, що студенти Житомирського педінституту проходили педпрактику у 20-й школі міста⁹⁷. У замітці завідувача кафедри педагогіки Л.Гінківського, яка була опублікована в інститутській газеті «За більшовицькі кадри», акцентувалася увага на необхідності поєднання педагогічної теорії з педпрактикою. Зазначалося, що відповідно до постанови ЦВК СРСР від 19 листопада 1932 р. про вищу школу при побудові навчальних планів і програм необхідно зв'язувати в єдиний процес теорію і практику з таким розрахунком, щоб кожний ступінь виробничої практики був підпорядкований відповідній частині теоретичного курсу. Водночас в інституті педпрактика на II-III курсах продовжувала залишатися відірваною від теорії, органічно з нею не пов'язаною⁹⁸.

Частина студентів виїжджали за межі регіону. Наприклад, у січні 1933 р. студенти III курсу аграрно-біологічного відділу Вінницького ІСВ у складі 25 осіб проходили педагогічну практику на Сумщині⁹⁹. Дирекція закладу регулярно залучала студентів-практикантів до профорієнтаційної роботи серед учнів шкіл, працівників різних закладів та установ Вінничини, сусідніх регіонів¹⁰⁰.

Не уніфікованою була система проходження педпрактики у педтехнікумах. Зокрема, на III курсі студенти Новоград-Волинського педтехнікуму у першому триместрі по черзі щодня відвідували трудові школи, де проводили спостереження педагогічної праці, а в другому – самостійно проводили уроки¹⁰¹. Третьокурсники Житомирського єврейського педтехнікуму

у першому і другому триместрах двічі на тиждень відвідували школи, а в третьому – впродовж трьох тижнів практикувалися, виконуючи функції вчителів¹⁰². У 1927-1928 н.р. молодь проходила педпрактику у 70 школах Волинського, Шепетівського, Коростенського, Первомайського, Криворізького, Конотопського, Глухівського округів, Молдавській Автономній СРР і т.д.¹⁰³. Студенти III курсу Житомирського українського педтехнікуму проводили активну клубну роботу в школах, лікнепах (1-й триместр), викладали відповідні предмети у початкових школах (2-й триместр), організовували екскурсії у дитячих закладах (3-й триместр)¹⁰⁴.

Молодь Корсунського педтехнікуму у 1925-1926 н.р. у першому триместрі шляхом анкетування вивчала учнів трудових шкіл «як з боку фізичного стану, так з боку сукупності уяв дитячих про оточення та з боку реальних знаннів». Після цього провели конференцію, на яку запросили і вчителів шкіл. На ній оприлюднили результати досліджень. У другому триместрі студенти впродовж двох днів спільно з викладачем-методистом вивчали педагогічний процес у школі, після чого молодь приступала до самостійної педпрактики, виконуючи функції вчителя як в шкільній, так і позашкільній роботі (робота в хатах-читальнях, лікнепі). У третьому триместрі впродовж 10 днів студенти працювали у дитбудинках¹⁰⁵. За схожим сюжетом проходила практика в Могилів-Подільському (у дитячому містечку)¹⁰⁶, Черкаському¹⁰⁷ та Уманському педтехнікумах. Що стосується останнього, то кожний студент у 4 школах міста провів від 18 до 24 год. Занять¹⁰⁸. Студенти Проскурівського педтехнікуму під керівництвом викладачів спочатку проводили пробні уроки, а згодом проходили безперервну педпрактику від 3 до 6 місяців у школах та дитсадках. У 1930 р. вона була виведена з навчального плану¹⁰⁹. Питання про практикування студентів неодноразово розглядалося на засіданнях комітету педтехнікуму, осередку КП(б)У. Так, 13 січня 1927 р. у резолюції загальних партійних зборів зазначалося: «Добиватися перед Окрнаросвітою про відведення для провадження практичних робіт Технікуму відповідної чотерохлітки як досвідно-зразкової школи»¹¹⁰.

У Київському російському педтехнікумі в другому семестрі 1934-1935 н.р. педпрактика поділялася на два періоди. Перший з них тривав з 29 січня по 10 березня 1925 р., коли студенти шкільного відділу відвідували школи, дошкільного – дитсадки один раз на тиждень. Другий етап відводився під проведення активної педпрактики (для шкільного відділу вона тривала з 1 до 11 квітня, а дошкільного – з 1 по 15 квітня). Для проходження педпрактики молодь поділили на бригади по 3-4 особи в кожній, які прикріпляли до певного класу на три дні, після чого студенти переходили в інший клас. Таким чином, упродовж 8 відвідувань молодь мала змогу побувати у трьох різних класах початкової школи. У цей період студенти не лише спостерігали уроки вчителів, але й самі після ґрунтовної підготовки проводили уроки. Складений практикантом конспект погоджувався з вчителем класу і затверджувався методистом. Пробні уроки практиканти давали у присутності методиста, студентів, вчителя,

керівника педпрактики після чого відбувалося обговорення заняття. У ході першого періоду кожний студент зобов'язаний був провести по 2 уроки – з російської мови і математики. У ході наступного етапу молодь групували на бригади по 2 особи, які на весь період практики прикріплювалися до певного класу в школі чи до певної групи в дитсадку. Кожний студент зобов'язаний був відпрацьовувати у школі повні два робочі дні, виконуючи функції вчителя – як навчальні, так і виховні. Крім того, впродовж наступних днів окремі студенти проводили уроки фізкультури і трудового навчання. Студентство організовувало «масові» (відкриті) уроки, на яких були присутні всі студенти, які проходили практику, відповідні методисти і керівник педпрактики. У дитсадках практиканти впродовж двох тижнів самостійно проводили роботу по всім видам діяльності. Перед початком практики на місці роботи проводилися спільні наради за участю практикантів і вихователів, на яких було дано вказівки як практично студенти повинні проводити роботу і яким повинно бути ставлення вихователів до практикантів. Окремі студенти провели у дитсадках показові уроки з природознавства, ігрової діяльності, трудового навчання, «живого слова». Кожний урок аналізувався¹¹¹.

У ряді випадків завдяки студентам вдавалося врегульовувати проблему нестачі учительських кадрів. Наприклад, у 1930 р. Коростишівський педтехнікум направив 12 студентів II курсу для роботи в школах, покривши цим «недостающу» кількість учителів в районі. Крім того, заклад силами студентів проводив обстеження стану загального обов'язкового навчання у районі¹¹².

У ході проведення практики часто виникали колізії щодо оплати праці учителів шкіл, які брали на себе відповідальність за успішне практикування студентства. Відповідно до угод, укладених між навчальними закладами і районними відділами народної освіти, останні мали прикріпляти студентів-практикантів до досвідчених учителів, забезпечити відвідування інструкторами райвно занять студентів проведення практикантських конференцій¹¹³. Учителі шкіл знайомили студентів зі своїми планами й програмами, були присутні при виконанні студентами навчально-виховної роботи й брали участь у конференціях з аналізу уроків¹¹⁴. У положенні «Про використання дитячих закладів Соцвиху і шкіл профосвіти в педагогічній практиці студентів педагогічних навчальних закладів і про загальні норми поведінки останніх» зазначалося, що праця учителів «дослідно-показових» і «практичних» закладів, які інструктували студентів, мала додатково оплачуватись з бюджету вишу¹¹⁵. Все ж, учителі часто належної платні не отримували. Зокрема, у липні 1924 р. ректор Кам'янець-Подільського ІНО В.О.Геринович у листі до Укрголопрофосвіти зазначав, що школи і дитбудинки, де студенти практикувалися, знаходилися на місцевому бюджеті і матеріально з ІНО не зв'язані. Оплата праці учителів і вихователів, які працювали з практикантами, не проводилася зовсім, оскільки з держбюджету кошти на ці потреби не поступали¹¹⁶. Архівні документи містять неодноразові звернення учителів до

адміністрацій шкіл із проханням поклопотати перед ІНО щодо оплати їхньої праці¹¹⁷.

Через ці та деякі інші причини положення угод часто не виконувалися, недостатньою була методична допомога студентам з боку як райвно, так і окремих шкіл. Зокрема, з Житомирського ІСВ повідомляли, що у 1931-1932 н.р. з 245 практикантів допомогу отримували лише 52. Дошкуляла відсутність у школах і в райвно методичної та педагогічної підручної шкільної літератури¹¹⁸. У тому ж навчальному році, райвно в окремих випадках, порушивши угоду з Кам'янець-Подільським ІСВ, направляли їхніх студентів у некомплектні школи (школи молодшого концентру замість старшого), призначаючи їх завідувачами шкіл, учителями 2-3 класів у молодшому концентрі і т.д. У зв'язку з цим молодь «позбавлялася керівництва з боку педколективу школи або взагалі поставлен[а] бу[ла] в ненормальні умови роботи, [що] негативно відбивалося й на набуванні студентами знань та навичок і на якості роботи самої школи»¹¹⁹.

У ряді випадків від практикантів відмовлялися. Адміністрація Коростишівського педтехнікуму повідомляла, що у 1931-1932 н.р. студентів дошкільного відділу відповідно до рознарядки НКО УСРР відрядили до міст Лиман, Одеса, Балаклея, Житомир, але місцеві райвно відмовились приймати студентів. Через це нашвидкоруч змушені відрядити молодь до чотирирічних шкіл Коростишівського, Брусилівського та Потіївського районі. Що стосується чеського відділу цього ж закладу, то у чеські школи для проходження практики прийняли лише 3 студенти, інші мали працювати в українських школах¹²⁰. У 1933-1934 н.р. відмовилася прийняти студентів Київського російського педтехнікуму місцева школа № 45. Дещо пізніше це питання було врегульовано і після декількох відвідин студентами закладу його дирекція висловила вдячність педтехнікуму за «участь в роботі школи по підвищенню кваліфікації педагогів і з охотою потім приймала студентів на зразкові лекції і навіть на практику». Подібне мало місце в школах №6, 13¹²¹.

Мали місце випадки, коли працю студентів використовували не за призначенням. Наприклад, у Житомирському ІСВ в 1932-1933 н.р. із 177 практикантів, які повернулися з педпрактики, 106 працювали за фахом, 27 – додатково до фаху виконували і роботу не за фахом, 5 – працювали не за фахом, 39 – трудилися у школах молодшого концентру¹²². Використовували не за призначенням також студентів Бердичівського¹²³, Вінницького¹²⁴, Кам'янець-Подільського ІСВ¹²⁵, Коростишівського педтехнікуму¹²⁶.

Частина завідувачів шкіл, порушуючи умови укладених договорів, самовільно затримували студентів на практиці. Наприклад, у 1932-1933 н.р. вони безпідставно на 10 днів продовжили педпрактику студентам других курсів Уманського ІСВ¹²⁷, що, звісно, зашкодило теоретичному навчанню.

Поточний інструктаж студентів з боку методистів проводився шляхом листування, оскільки відвідувати практикантів було важко, взявши до уваги розпорошеність студентів-практикантів по великій кількості районів¹²⁸. В окремих випадках методисти виїжджали до районів, де організовували

інструктивні конференції практикантів. Наприклад, у Вінницькому ІСВ в 1931-1932 рр. було проведено 13 таких заходів¹²⁹. Подібне мало місце і в Уманському¹³⁰ та Житомирському ІСВ. Що стосується останнього, то у трьох районах практикантів контролювали також районні викладачі заочного сектору інституту, в інших – райінструктори-методисти¹³¹.

Мали місце ряд недоліків у проведенні практики. Так, у Вінницькому ІСВ нерідко керівники практики виявляли безвідповідальність і некомпетентність. Траплялося так, що студентів відряджали на практику без відповідного інструктажу¹³². З Могилів-Подільського педтехнікуму у жовтні 1930 р. повідомляли, що «керівництво і контроль роботи студентів на селі в школах не переводиться. Студент працює цілком самостійно...»¹³³. Тоді ж на одному із засідань партосередку Кам'янець-Подільського ІНО йшлося про відсутність «концентрованого» керівництва педпрактикою, нестачу місць для практики¹³⁴. Про це ж йшлося у квітні 1931 р. на партійних зборах історико-економічного відділу Кам'янець-Подільського ІСВ¹³⁵. У другому семестрі 1934-1935 н.р. було зірвано педпрактику на II-III курсах історичного факультету, оскільки методика історії через нестачу викладачів на цих курсах не викладалася¹³⁶.

На думку В.К.Майбороди, для покращення результативності педпрактики необхідно було відновити викладання окремих методик, збільшити термін навчання в педвишах, запровадити факультативні курси, активізувати індивідуальну самостійну роботу студентів, а також підвищити відповідальність за якість викладання і, найголовніше, – підпорядкувати практику теоретичному курсу¹³⁷.

Підсумки педагогічної практики підводилися на заключних конференціях, на яких розглядали найбільш дискусійні питання, що виявлялися під час практики з метою її подальшої раціоналізації. У конференціях брали участь представники навчальних закладів, де практикувалися студенти, представники місцевого комітету професійної освіти. Оцінка практики кожного студента проводилася переважно на підставі поданих кожним практикантом звітів, характеристик та інформацій завідувачів шкіл, райінструкторів, прикріплених до практикантів учителів. Студенти вели щоденники, у який вносили відомості про свою практику, подавали інформацію про почерпнутий досвід учителів, характерні риси життя школи тощо¹³⁸.

Переважно студенти успішно виконували поставлені завдання практики. Наприклад, у Житомирському ІСВ в першому семестрі 1932-1933 н.р. на «добре» педпрактику оцінили 20 студентів, «задовільно» – 81, у другому семестрі – відповідно 12 і 62. Ще 2 студенти отримали «незадовільну» оцінку¹³⁹. У Вінницькому українському педтехнікумі в 1933-1934 н.р. успішність за наслідками педпрактики була такою: «дуже добре» – 2,9%, «добре» – 41,4%, «задовільно» – 50%, «незадовільно» – 5,7%¹⁴⁰.

Практиканти переважно добросовісно ставилися до своїх обов'язків. Зокрема, у лютому 1924 р. ректор Кам'янець-Подільського ІНО В.О.Геринович

зазначав, що «вихователі дитячих установ скаржаться, що студенти вчащають всі установи вже дуже багато... Ми виконуємо роботу, потрібну керівникові дитячого руху»¹⁴¹. 11 студентів Вінницького ІСВ у 1931-1932 н.р. за ударну працю в школі отримали грамоти та премії¹⁴².

Щоправда, мали місце діаметрально протилежні за суттю випадки. На початку 30-х рр. керівник практики Кам'янець-Подільського ІСВ А.Сухий у своєму звіті повідомляв, що студенти прибули на практику не підготовленими. Частина з них здійснювала ганебні вчинки, дивилася на педпрактику як на «спосіб підробітку й тому на практиці [поводилися] так, аби роботу з рук збути». Він зазначав, що студенти не вмiли поєднувати теорію з практикою, мало працювали над собою. Деякі з них були малограмотними (окремі студенти ІІ курсу літературно-мовного відділу з помилками писали своє прізвище, ім'я, по-батькові, слово «село», «директор»). Після завершення практики 30% студентів не подали звітів, інші 30% були оформлені неграмотно і неохайно¹⁴³. У 1930-1931 н.р. після зауваження райвно декількох студентів відкликали з практики, з яких двох відрахували з інституту¹⁴⁴. У Вінницькому ІСВ студентство недостатньо працювало над собою, ігнорувало громадську роботу, мали місце «негативні випадки склок з педколективами [шкіл]»¹⁴⁵. 17 березня 1935 р. на відкритих партійних зборах Вінницького єврейського педтехнікуму комуніст Котляр заявив: «3-й шкільний курс був на практиці, но вони мало цікавились вивченням дітей і вони не здатні були організувати дітей на перерві». У свою чергу, Левін зазначав, що студенти не читали педагогічної та художньої літератури, що позначалося на ході педпрактики. Не достатньо молодь опанувала українську та російську мови, що було наслідком «байдужого ставлення студентів до цих дисциплін»¹⁴⁶.

Студенти «відзначалися» і антипедагогічними діями. Так, студент Ржищівського педтехнікуму Денисенко на педпрактиці пиячив та хуліганив, Борозенець звалтував 12-річну ученицю однієї із шкіл Обухівського району. Внаслідок «виховної роботи» студента цього ж закладу М.Тесленка школу відвідували лише 5 учнів із 43¹⁴⁷.

Частина студентів-практикантів не поверталась до навчання, особливо у голодні 1932-1933 рр., про що керівники вишів повідомляли НКО. Таких студентів називали «літунами». В тому разі, коли студента затримали, а він відмовлявся повертатися до закладу для продовження навчання, його виключали з вишу без права навчатися протягом трьох років. Про це повідомляли самого студента, організацію, яка його затримала, а також тих, хто рекомендував його до вступу. Крім того, до найбільш злісних застосовувалася інша міра – їх прізвища публікувалися в бюлетенях НКО, які розсилалися по всіх освітніх закладах та організаціях республіки. Перед тим, як керівник мав взяти випускника на роботу, останній обов'язково перевірявся на наявність у «чорних» списках. Утім, такі кроки не зупиняли напівголодних студентів та викладачів, які у пошуках кращого життя переходили як до інших навчальних закладів, так і взагалі робили спроби змінити професію¹⁴⁸. Зокрема, в

Житомирському ІСВ у 1932-1933 н.р. з практики не повернулися 27 студентів, залишившись на учительських посадах, не зважаючи на категоричні вимоги з боку інституту прибути на навчання¹⁴⁹. Студентка історико-економічного факультету Черкаського ІСВ Г.Жадан, перебуваючи на педагогічній практиці у с. Мельниківка Черкаського району, не повідомивши дирекцію вишу переbazувалася у Червоновусівський район. Тому загальні збори студентства вирішили підтримати пропозицію дирекції про відрахування студентки з інституту як «літуна». Така ж доля спіткала і студента літературного факультету П.Хорунжого¹⁵⁰. У Київському російському педтехнікумі у 1931-1932 н.р. втекли з практики 5 студентів¹⁵¹. Із 128 ржищівських студентів, які 1 лютого 1932 р. відбули на практику, в червні на навчання повернулися лише 63 особи. Всі інші «дезертирували, полетіли»¹⁵².

Таким чином, у педагогічних навчальних закладів Правобережної України певна увага приділялася проходженню студентами педпрактики. Перед початком практики проводилася підготовча організаційно-методична робота. На початку 20-х рр. не було уніфікованих вимог до проведення практики і кожний педвиш організовував її по-різному. У середині 1920-х – у 1930-х рр. заклади почали формувати свої бази практики. Практиканти-першокурсники шляхом спостережень ознайомлювалися з роботою різних типів освітніх закладів. Другокурсники працювали помічниками вчителя і вихователя. На випускних III і IV курсах студенти самостійно вели педагогічну роботу. Водночас, терміни практики, її програми були не уніфікованими, недостатньою була методична допомога студентам з боку як райвно, так і окремих шкіл, які до того ж інколи відмовлялися від практикантів чи використовували їх не за призначенням. Частина завідувачів шкіл самовільно затримували студентів на практиці. Переважно молодь успішно виконувала поставлені завдання практики, добросовісно ставилася до своїх обов'язків. Разом з тим, деякі студенти припускалися ганебних вчинків, частина студентства не поверталася до навчання.

Примітки

1. Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі – ЦДАГО України). – Ф.1. – Оп.20. – Спр.1856. – Арк.37; Никонов С.М. Педпрактикум и экскурсии в педвузах /С.М.Никонов //Записки Ніжинського Інституту Народної Освіти. – Ніжин, 1925. – Кн. 4-5. – С.209.
2. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) /В.К.Майборода. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
3. Нікітчина С.О. Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917-1991 рр.) : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 /Нікітчина Світлана Олександрівна; Київський ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 1998. – 38 с.

4. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителів в Україні (XIX – перша третина XX ст.): монографія /Н.М.Дем'яненко. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с.
5. Кліцаков І.О. Педагогічні кадри України (1917-1937 рр.) /І.О.Кліцаков. – Донецьк: Юго-Восток, 1997. – 310 с.
6. Лавріненко О.А. Практична професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищих закладах освіти (1917-1928 рр.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лавріненко Олександр Андрійович; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 19 с.
7. Лаврут О.О. Студентство Радянської України в 20-ті рр. XX ст. : дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Лаврут Ольга Олександрівна; Донецький національний університет. – Донецьк, 2004. – 221 с.
8. Курневич М.В. До питання про систему педагогічної практики на факсоцвиху ІНО /М.В.Курневич //Записки Кам'янець-Подільського інституту народної освіти /[редкол.: В.Герінович (ред.), Ф.Кондрацький, М.Курневич, І.Любарський]. – Кам'янець на Поділлі: друкар. ім. Леніна, 1926. – Т.1. – С.1.
9. Кам'янець-Подільський державний університет: минуле і сьогодення /[за заг. ред. проф. О.М.Завальнюка]. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2003. – С.51.
10. Державний архів Житомирської області (далі – ДАЖО). – Ф.Р.266. – Оп.1. – Спр.150. – Арк.7зв.
11. Там само. – Арк.11зв.
12. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (далі – ЦДАВО України). – Ф.166.– Оп.4. – Спр.634. – Арк.78.
13. Там само. – Арк.70.
14. Там само. – Оп.10. – Спр.1546. – Арк.372.
15. Там само. – Спр.1528. – Арк.30.
16. ДАЖО. – Ф.П.211. – Оп.1. – Спр.35. – Арк.8.
17. Державний архів Хмельницької області (далі – ДАХО). – Ф.Р.302. – Оп.1. – Спр.394. – Арк.71 зв.; Спр.710. – Арк.80.
18. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.10. – Спр.1488. – Арк.94; Оп.11. – Спр.149. – Арк.141.
19. Там само. – Оп.11. – Спр.148. – Арк.17.
20. Там само. – Оп.7. – Спр.1783. – Арк.75-76.
21. ДАХО. – Ф.Р.302. – Оп.1. – Спр.394. – Арк.71 зв.; Спр.400. – Арк.1зв.; Спр.710.– Арк.80; Державний архів м.Києва (далі – ДАМК). – Ф.Р.359. – Оп.1. – Спр.135. – Арк.11.
22. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.11. – Спр.148. – Арк.97.
23. Там само. – Оп.10. – Спр.807. – Арк.208зв.
24. Державний архів Вінницької області (далі – ДАВО). – Ф.П.457.– Оп.1. – Спр.438. – Арк.69зв.-70.
25. ДАХО. – Ф.Р.302. – Оп.1. – Спр.1631. – Арк.90.
26. ДАМК. – Ф.Р.359. – Оп.1. – Спр.67. – Арк.35.

27. Дем'яненко Н.М. Вказ. праця. – С.227.
28. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.2. – Спр.1077. – Арк.235; Оп.4. – Спр.634. – Арк.10, 71-72.
29. Там само. – Оп.2. – Спр.1077. – Арк.235; Оп.4. – Спр.634. – Арк.77-78.
30. Там само. – Оп.2. – Спр.291. – Арк.9зв.
31. Там само. – Спр.843. – Арк.46зв.
32. Там само. – Спр.1057. – Арк.10.
33. Дем'яненко Н.М. Вказ. праця. – С.229.
34. ДАХО. – Ф.Р.302. – Оп.1. – Спр.50. – Арк.48-49.
35. Там само. – Спр.395. – Арк.117-117зв.
36. Там само. – Спр.400. – Арк.1зв.; Спр.566. – Арк.93; Спр.601. – Арк.91.
37. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.10. – Спр.807. – Арк.189.
38. Там само. – Арк.208.
39. Там само. – Оп.11. – Спр.148. – Арк.96.
40. Там само. – Оп.9. – Спр.1794. – Арк.28.
41. ДАМК. – Ф.Р.920. – Оп.11. – Спр.18. – Арк.76.
42. ДАВО. – Ф.П.29. – Оп.1. – Спр.620. – Арк.122.
43. Там само. – Ф.П.457. – Оп.1. – Спр.135. – Арк.280.
44. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.10. – Спр.1495. – Арк.68.
45. ДАМК. – Ф.Р.807. – Оп.11. – Спр.18. – Арк.5.
46. Там само. – Ф.Р.359. – Оп.1. – Спр.67. – Арк.35; Спр.135. – Арк.11.
47. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.10. – Спр.1490. – Арк.28.
48. Там само. – Оп.5. – Спр.573. – Арк.26.
49. Там само. – Оп.6. – Спр.205. – Арк.17.
50. ДАХО. – Ф.Р.2597. – Оп.1. – Спр.1. – Арк.253, 380.
51. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.5. – Спр.304. – Арк.193; Оп.8. – Спр.404. – Арк.10.
52. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.10. – Спр.1495. – Арк.5.
53. ДАВО. – Ф.П.457. – Оп.1. – Спр.438. – Арк.69.
54. Суровий А.Ф. Технікуми Поділля в 1920-х роках /А.Ф.Суровий //Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. пр. /[редкол.: П.Т.Тронько (гол.), О.М.Завальнюк (відп. ред.), Л.В.Баженов та ін.]. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2009. – Т.14. – С.166.
55. Там само. – С.164; ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.6. – Спр.207. – Арк.187.
56. Суровий А.Ф. Технікуми... – С.162.
57. ДАЖО. – Ф.Р.266. – Оп.1. – Спр.142. – Арк.30.
58. ДАХО. – Ф.Р.5. – Оп.1. – Спр.611. – Арк.33.
59. Дем'яненко Н.М. Вказ. праця. – С.236.
60. Суровий А.Ф. Технікуми... – С.162.
61. ДАЖО. – Ф.Р.266. – Оп.1. – Спр.150. – Арк.8; ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.5. – Спр.289. – Арк.310.
62. ДАХО. – Ф.Р.5. – Оп.1. – Спр.611. – Арк.33.
63. ДАМК. – Ф.Р.920. – Оп.11. – Спр.18. – Арк.75зв.

64. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.6. – Спр.207. – Арк.187.
65. Суровий А.Ф. Технікуми... – С.166.
66. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.5. – Спр.263. – Арк.365; ДАЖО. – Ф.Р.266. – Оп.1. – Спр.116. – Арк.3; Ф.Р.344. – Оп.1. – Спр.116. – Арк.11; Спр.132. – Арк.16зв.
67. Лаврут О.О. Вказ. праця. – С.126.
68. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.4. – Спр.619. – Арк.115; ДАВО. – Ф.Р.1941. – Оп.1. – Спр.1. – Арк.11.
69. ДАХО. – Ф.Р.5. – Оп.11. – Спр.611. – Арк.33.
70. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.11. – Спр.149. – Арк.141.
71. Там само. – Оп.4. – Спр.634. – Арк.98зв.
72. Дем'яненко Н.М. Вказ. праця. – С.236.
73. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР. 1917-1967 /[редкол.: А.Г.Бондар (відп. ред.), О.Г.Дзевєрін, Б.С.Кобзар та ін.]. – К.: Рад. шк., 1967. – С.273.
74. ДАХО. – Ф.Р.5. – Оп.1. – Спр.611. – Арк.33.
75. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.5. – Спр.289. – Арк.310; ДАЖО. – Ф.Р.266. – Оп.1. – Спр.150. – Арк.8.
76. ДАЖО. – Ф.Р.266. – Оп.1. – Спр.150. – Арк.15зв.
77. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.4. – Спр.634. – Арк.
78. Там само. – Оп.5. – Спр.289. – Арк.604.
79. Там само. – Оп.10. – Спр.1528. – Арк.29.
80. Там само. – Ф.Р.266. – Оп.1. – Спр.38. – Арк.194-195.
81. Там само. – Ф.Р.344. – Оп.1. – Спр.132. – Арк.17.
82. Там само. – Ф.Р.266. – Оп.1. – Спр.141. – Арк.20.
83. Там само. – Спр.142. – Арк.30.
84. ДАВО. – Ф.П.29. – Оп.1. – Спр.620. – Арк.122; Ф.Р.1179. – Оп.1. – Спр.13. – Арк.45зв.
85. Суровий А.Ф. Технікуми... – С.166.
86. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.6. – Спр.207. – Арк.187.
87. ДАХО. – Ф.Р.5. – Оп.1. – Спр.611. – Арк.39.
88. Там само. – Спр.641. – Арк.27.
89. Там само. – Спр.611. – Арк.33.
90. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.5. – Спр.289. – Арк.310.
91. ДАЖО. – Ф.Р.266. – Оп.1. – Спр.150. – Арк.8.
92. Там само. – Арк.11зв.
93. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.4. – Спр.619. – Арк.115; ДАВО. – Ф.Р.1941. – Оп.1. – Спр.1. – Арк.11.
94. Суровий А.Ф. Вінницький інститут народної освіти (1920-ті рр.) /А.Ф.Суровий //Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. пр. /[редкол.: П.Т.Тронько (гол.), О.М.Завальнюк (відп. ред.), Л.В.Баженов та ін.]. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. – Т.10. – С.304.

95. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.4. – Спр.634. – Арк.98зв.; Оп.5. – Спр.289. – Арк.604.
96. Там само. – Оп.10. – Спр.1488. – Арк.94.
97. ДАЖО. – Ф.П.211. – Оп.1. – Спр.49. – Арк.3.
98. Гінківський Л. Про роботу педагогічної кафедри (Підсумки і завдання) /Л.Гінківський //За більшовицькі кадри. – Житомир, 1935. – 1 липня. – №1. – С.5.
99. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.9. – Спр.1729. – Арк.85.
100. ДАВО. – Ф.П.292. – Оп.1. – Спр.4. – Арк.39зв.
101. ДАЖО. – Ф.Р.266. – Оп.1. – Спр.141. – Арк.20; ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.5. – Спр.263. – Арк.365.
102. Там само. – Спр.142. – Арк.30.
103. Там само. – Спр.167. – Арк.216.
104. Там само. – Ф.Р.344. – Оп.1. – Спр.116. – Арк.3зв., 11-11зв.
105. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.6. – Спр.415. – Арк.45.
106. Там само. – Спр.205. – Арк.17.
107. Там само. – Оп.5. – Спр.573. – Арк.16.
108. Там само. – Оп.6. – Спр.207. – Арк.187.
109. Суровий А.Ф. Проскурівський педагогічний технікум (1920-ті рр.) /А.Ф.Суровий //Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. пр. /[редкол.: П.Т.Тронько (гол.), О.М.Завальнюк, Л.В.Баженов та ін.]. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. – Т.9. – С.21.
110. ДАХО. – Ф.П.301. – Оп.1. – Спр.92. – Арк.4.
111. ДАМК. – Ф.Р.359. – Оп.1. – Спр.135. – Арк.11-13.
112. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.9. – Спр.1783. – Арк.76.
113. Там само. – Оп.5. – Спр.573. – Арк.26; Оп.11. – Спр.149. – Арк.141.
114. Кліцаков І.О. Вказ. праця. – С.106.
115. ДАХО. – Ф.Р.302. – Оп.1. – Спр.394. – Арк.71.
116. Там само. – Спр.566. – Арк.93.
117. Там само. – Спр.419. – Арк.58-58зв.
118. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.10. – Спр.1488. – Арк.94; Оп.11.– Спр.149. – Арк.141.
119. Там само. – Оп.10. – Спр.1488. – Арк.59зв.; ДАХО. – Ф.Р.302. – Оп.1. – Спр.1631. – Арк.89-89зв.
120. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.10. – Спр.1490. – Арк.28.
121. ДАМК. – Ф.Р.359. – Оп.1. – Спр.67. – Арк.93.
122. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.11. – Спр.148. – Арк.96.
123. Там само. – Оп.10. – Спр.1498. – Арк.24.
124. ДАВО. – Ф.П.292. – Оп.1. – Спр.4. – Арк.58зв.; Спр.5. – Арк.1зв., 5.
125. ДАХО. – Ф.П.4. – Оп.1. – Спр.29. – Арк.6.
126. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.9. – Спр.1783. – Арк.82.
127. Там само. – Оп.11. – Спр.148. – Арк.17.

128. Там само. – Оп.10. – Спр.1488. – Арк.94; Спр.1490. – Арк.28; ДАХО. – Ф.Р.302. – Оп.1. – Спр.1841. – Арк.10.
129. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.10. – Спр.1546. – Арк.372.
130. Там само. – Оп.11. – Спр.148. – Арк.17.
131. Там само. – Арк.97.
132. ДАВО. – Ф.П.292. – Оп.1. – Спр.5. – Арк.8зв.
133. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.9. – Спр.1783. – Арк.35.
134. ДАХО. – Ф.П.4. – Оп.1. – Спр.35. – Арк.1.
135. Там само. – Спр.29. – Арк.6.
136. ДАХО. – Ф.Р.302. – Оп.1. – Спр.2208. – Арк.39.
137. Майборода В.К. Вказ. праця. – С.85.
138. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.4. – Спр.634. – Арк.71; Оп.5. – Спр.566. – Арк.304-305; Оп.6. – Спр.415. – Арк.45; Оп.10. – Спр.1488. – Арк.94; Оп.11. – Спр.148.– Арк.96; ДАХО. – Ф.Р.5. – Оп.1. – Спр.611. – Арк.39; Ф.Р.302. – Оп.1. – Спр.1145.– Арк.8; ДАМК. – Ф.Р.359. – Оп.1. – Спр.135. – Арк.12-13; Суровий А.Ф. Технікуми... – С.167.
139. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.11. – Спр.148. – Арк.96.
140. ДАВО. – Ф.Р.1179. – Оп.1. – Спр.13. – Арк.70.
141. ДАХО. – Ф.Р.302. – Оп.1. – Спр.584. – Арк.3зв.
142. ЦДАВО України. – Ф.166.– Оп.10. – Спр.1546. – Арк.372.
143. ДАХО. – Ф.Р.302. – Оп.1. – Спр.1403. – Арк.74.
144. Там само. – Спр.1841. – Арк.10.
145. ДАВО. – Ф.П.292. – Оп.1. – Спр.4. – Арк.30зв.
146. ДАВО. – Ф.П.136. – Оп.6. – Спр.608. – Арк.10-11.
147. Глабець М. Про Липника, «липову» дирекцію і гнилий дух /М.Глабець //Студент революції. – 1932. – №27.– С.34.
148. Гринько А.І. Становище Кам'янець-Подільського та Вінницького інститутів соціального виховання у 1932-1933 рр. (за документами Центрального державного архіву вищих органів влади, управління України) /А.І.Гринько //Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. пр. /[редкол.: П.Т.Тронько (гол.), О.М.Завальнюк (відп. ред.), Л.В.Баженов та ін.]. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2010. – Т.16. – С.201.
149. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.11. – Спр.148. – Арк.96.
150. Ката-ба. Слідкуйте за літунами /Ката-ба //Студент революції. – 1931. – №24. – С.29.
151. ДАМК. – Ф.Р.359. – Оп.1. – Спр.27. – Арк.5.
152. Глабець М. Про Липника, «липову» дирекцію... – С.33.

В статтє рассказывается о подготовительной работе, ходе и результатах прохождения педагогической практики студентами педагогических учебных заведений Правобережной Украины в 1920-1930-х гг. Автор на конкретных примерах показал положительные и отрицательные стороны в ее организации.

Ключевые слова: практика, студенты, институт, техникум, группа.

Отримано: 10.09.2015 р.

УДК 372.48(477.81)"194" 1941-1944

Віктор Мисан

ШКІЛЬНА ОСВІТА В РЕЙХСКОМІСАРИАТІ "УКРАЇНА" (НА ПРИКЛАДІ ШКОЛИ №2 МІСТА РІВНОГО)

У запропонованій статті розкрито особливості освітньої політики в роки нацистської окупації на прикладі функціонування школи №2 м. Рівного. Проаналізовано навчальний план, шкільні предмети, склад педагогічних працівників, тривалість та організацію навчально-виховної роботи освітнього закладу в умовах окупаційного режиму.

Ключові слова: Друга світова війна, окупаційний режим, освітня політика, навчальний план, шкільні предмети, навчально-виховна робота.

Ще донедавна, досліджуючи вітчизняну освіту в роки Другої світової війни, окремі українські вчені намагалися використовувати традиційні схеми та підходи в аналізі освітнього процесу окупаційного періоду. У педагогічній науці склалася традиція не аналізувати освітній процес у зв'язку із тимчасовою окупацією території України¹. Інші дослідники історії освіти та педагогіки, якщо й розкривали особливості функціонування освітньої системи, то лише її окремі аспекти – роботу радянської школи в тилу, загальні засади організації освітнього процесу². На основі цього сформувалося покоління навчальної літератури з історії педагогіки, у якому базовим стало твердження про те, що на окупованих нацистами українських землях школа взагалі не функціонувала. Чи було так насправді? Щоб дати стверджувальну або заперечну відповідь на поставлене запитання, потрібно ретельно проаналізувати масив джерел, що репрезентують освітній процес у роки нацистської окупації. Світло на цю проблему зможуть пролити не лише загальні підходи німецьких владних структур щодо організації освітнього процесу, висловлювання державних діячів, окупаційні плани та гуманітарна політика завойовників у цілому, але й матеріали державних обласних архівів, які дозволять крок за кроком відтворити функціонування окремих навчальних закладів і на цій основі вибудувати ту реальну картину, що притаманна окупаційному періоду. Важливу роль у моделюванні такої картини займає діяльність окремих навчальних закладів. З одного боку її варто розглядати як зразок явища, що характерне для певного періоду, проміжку часу, а з іншого – як індивідуальний приклад політики в галузі. Саме з цією метою для аналізу взято функціонування однієї із шкіл міста Рівного в роки нацистської окупації.

Упродовж останнього десятиліття з'явилося чимало робіт, присвячених проблемі функціонування освіти та шкільництва в роки Другої світової війни на окупованих нацистами українських теренах. Серед масиву видрукуваних праць варто відзначити роботу Б. Єржабкової "Шкільна справа та шкільна політика в рейхскомісаріаті "Україна" 1941 – 1944 рр. У світлі німецьких документів", що вийшла друком у 2008 р. Це фактично одна із перших узагальнюючих робіт, що з'явилася за роки незалежності, в якій автор намагається розкрити особливості функціонування освітньої системи як складової окупаційної політики нацистів на зайнятих українських землях. Більшість інших робіт присвячена винятково налагодженню освіти німецькою окупаційною владою на окремих територіях. Так, В. Михайлюк і А. Д'яконхін досліджують особливості розвитку освіти на Луганщині, В. Гінда – у Генеральному окрузі "Житомир" (1941 – 1944 рр.), А. Скоробагатов – на Харківщині, Г. Стефанюк, В. Офіцинський – на Галичині. Такий підхід з одного боку звужує рамки в аналізі освіти окупаційного періоду до розкриття регіональних особливостей, які власне мали свою місцеву специфіку. З іншого боку такий підхід дозволяє вибудувати із регіональної освітньої мозаїки загальну картину як освіти, так і її складових. У цьому контексті налагодження освіти на Волині у м. Рівному, яке було адміністративним центром рейхскомісаріату "Україна", має неабияке значення для формування уявлення про освітню політику нацистів та способи, методи і форми її реалізації.

Мета статті – розкрити особливості налагодження освітнього процесу в роки нацистської окупації на прикладі функціонування школи № 2 м. Рівного.

28 червня 1941 р. німецькі війська увійшли до Рівного³. Прихід на Рівненщину нацистів обумовив відступ радянської армії. З 28 червня 1941 р. розпочався тривалий період окупації, який завершився 2 лютого 1944 р. Німецька окупаційна влада на завойованій території намагалася встановити такий режим, який забезпечив їй максимальний контроль над населенням та сферами його життєдіяльності. Місто Рівне не стало винятком у цьому плані. Не зупиняючись на особливостях окупаційної політики взагалі, спробуємо відтворити картину функціонування навчальних закладів м. Рівного літа 1941 – зими 1944 років і виокремити в цьому контексті навчально-педагогічну діяльність міської школи № 2. Зауважимо, що наше дослідження базується виключно на архівних матеріалах, публікаціях періодики та виданнях, вказаного періоду, що зберігаються в Державному архіві Рівненської області (ДАРО). Основу дослідження складають досить різноманітні джерела – відомості на зарплатню, вказівки, екзаменаційні відомості, заяви, звернення, інструкції, листи, накази, перепустки, повідомлення, посвідчення, розпорядження, списки учителів та учнів тощо. Власне саме такий масив різних джерел і дозволить відтворити та змодельовати картину, що ґрунтується на статистичних і фактологічних даних, які збереглися серед архівних документів.

В останній передвоєнний навчальний 1940 – 1941 рік у Рівному працювало 16 початкових, восьмирічних, середніх (десятирічних) шкіл. Міська

школа №2 напередодні війни була десятирічною з російською мовою навчання. Із початком нацистської окупації, як зазначає часопис „Волинь”, при міській управі зорганізували відділ народної освіти, керівником якого призначили професора Опанаса (в документах архіву зустрічаються різні варіанти імені: Опанас, Панас, Апанас) Семеновича Ковальського⁴. Міський відділ освіти уклав списки всіх завідувачів шкіл, освітніх установ, дітей шкільного віку і організував місячні курси українознавства. До цих курсів залучили майже всіх учителів, не зважаючи на їх попередню фахову підготовку. Особлива увага на курсах приділялася викладанню української мови та літератури, історії України, географії України, німецької мови. Курси розпочали свою роботу 29 липня. Всього в них взяло участь 250 чоловік. 10 серпня міський відділ освіти провів учительські курси для випускників середніх і неповних середніх шкіл міста та навколишніх сіл, які б хотіли долучитися до учительської справи. На курси записалося 300 слухачів⁵.

Працівниця відділу освіти Н. Я. Іщук у статті „Наша школа” так описувала зміни в освітньому житті міста: „В Рівному з початком 1941 – 42 н. р. відкрито дві мішані українські гімназії – одна гуманістичного типу, друга математично-природнича, чотири початкові шестикласові школи, одна середня технічна школа з відділами землеробним, меліораційним і шляховим, одна середня торговельна, одна нижча фахова школа, одна нижча сільськогосподарська школа, одна столярська і одна музична школа”⁶. Одночасно Н. Іщук репрезентувала нову освітню модель, яка мала б утвердитися на окупованих землях. Так навчання в нижчій і середній школах мало тривати 12 років. З них 4 роки – у початковій школі і 8 років у гімназії, або 6 років у початковій школі і 6 років у гімназії. До 1 класу приймалися діти з 7 років. Учні, які закінчили 4 клас зараховувалися до 1 класу гімназії, а школярів після 6-річної початкової школи приймали до 3 класу гімназії. Замість російської мови запропоновано вивчати німецьку. Розширювався курс української літератури. У навчальних планах з'явилися нові предмети – релігія, історія України, географія України, латинська мова (для гуманістичних гімназій)⁷.

Як свідчить оголошення міського відділу народної освіти, навчання у середніх та початкових школах розпочалося 8 вересня 1941 року о 10 годині з молебні у православному соборі⁸. Більшість навчальних закладів залишалася не укомплектованими як учнями, так і учителями. У часописі „Волинь” від 14 вересня можемо прочитати оголошення щодо продовження запису учнів: „Запис учнів до українських середніх шкіл в Рівному проводиться щоденно від 9 – 13 і від 16 – 18 в бувшій середній школі ч. 2. До початкових шкіл: ч. 1 (вул. Соборна ч. 3), ч. 2 (вул. Підгірна ч. 3), ч. 3. (вул. Олешкової ч. 31, будинок залізничної школи), ч. 4 (цегельня) щодня від 10 – 13 і від 16 – 18. До фахової школи приймаються учні, що скінчили 4 – 5 клас початкової школи. Запис учнів провадиться щодня від год. 10 – 13 і від 16 – 18 вул. Скорупки ч. 11 (бувш. шк. ч. 14)”⁹. З вищезгаданого оголошення дізнаємося, що шестикласна початкова школа №2 знаходилася у приміщенні по вулиці Підгірній, 3. У цій будівлі школа

функціонувала до кінця окупаційного періоду. Відновлення роботи школи розпочалося з призначення її керівника – директора. У розпорядженнях міського відділу народної освіти зустрічаємо декілька наказів про призначення керівника школи. Іноді ці накази суперечливі і не дозволяють достеменно з'ясувати ситуацію із завідувачем школи. Особливо це стосується літнього періоду 1941 р. Так серед подань, що були написані до шкільного відділу м. Рівного, зустрічаємо заяву колишнього учителя середньої школи № 1 Левитського Євгена Івановича, який просить „дати працю в шкільному відділі”. Заява підписана 1 серпнем 1941 р. На ній резолюція начальника шкільного відділу професора А. Ковальського, датована 10 липням 1941 р., такого змісту: „Призначити тимч. завідувачем школи № 2”¹⁰. Міська управа розпорядженням від 4 серпня 1941 р за № 319 призначає Є. І Левитського тимчасово завідувачем школи № 2 від 10 липня 1941 р.¹¹

У документах міського відділу освіти є заява вчительки середньої школи № 2 Степури Галини Григорівни на призначання завідувачкою школи № 2. Заява датована 30 липням 1941 р. На ній є резолюція від 10 липня 1941 р. А. Ковальського про призначення тимчасово завідувачкою школи № 2¹². На основі цієї заяви і резолюції був виданий наказ за № 333 від 4 серпня 1941 р. про призначення тимчасово завідувачкою школи № 2 Г. Степури з 10 липня 1941 р.¹³. Можемо зробити висновок, що на одну посаду одночасно призначили дві особи – Є. І. Левитського та Г. Г. Степуру. Очевидно, що тимчасовим завідувачем школи № 2 влітку 1941 р. була Г. Г. Степура, оскільки її прізвище внесено у відомість на отримання зарплатні за серпень 1941 р.¹⁴

Однак організувати роботу школи в умовах окупації прийшлося іншому директору – Зінченку Петру Івановичу. 1 вересня 1941 р. його призначили завідувачем Рівненської української шестикласової школи № 2¹⁵. П. І. Зінченко народився у Полтаві 11 січня 1893 р. у сім'ї урядовця. У рідному місті здобув педагогічну освіту. Упродовж 1912 – 1915 рр. учителював у Полтаві. У 1915 – 1917 рр. проходив військову службу в російській армії. В 1917 – 1919 рр. він - інструктор позашкільної освіти Міністерства освіти у Києві. З 1919 р. назначений учителем у Рівному. Проживав по вулиці Хмільній, 20¹⁶. У 1941 р. П. Зінченко мав 25 років педагогічного стажу і міг викладати українську мову і малювання в 5 – 7 класах¹⁷. Ми не володіємо інформацією, спогадами про те, яким був директором П. І. Зінченко. До того ж завідував школою він упродовж короткого часу – до 1 березня 1942 р.¹⁸. Однак, з тих матеріалів, які збереглися в обласному архіві, а це доповідні, заяви, подання, прохання, особова справа директора, можна зробити висновок, що він належав до дбайливих і принципових керівників. У вересні 1941 р. директор постійно інформував міський відділ освіти про доукомплектування школи педагогічними кадрами¹⁹. 1 жовтня 1941 р. він звертається до відділу освіти з проханням допомогти дістати паливо для школи – 75 т. дров і 15 т. вугілля, оскільки у шкільному приміщенні було 28 пічок і тимчасовий запас палива складав всього 5 т. торфу²⁰.

У вересні 1941 р. зафіксовані випадки, коли учителі не з'являлися з тих або інших причин на роботу. В обов'язки директора входило інформувати міський відділ освіти про подібні факти. Так, у доповідній від 25 вересня 1941 р. П. І. Зінченко писав: „пп. Сиротенко, Лінчевська, та Савюкова не з'являються до праці, чим перешкоджають провадити нормальні уроки в школі”²¹. 2 жовтня директор надіслав прохання, щоб міський відділ освіти допоміг придбати приладдя для 1-го класу²².

Архівні документи свідчать про те, що новопризначений директор займався повсякденною господарською, педагогічною, організаційною роботою. Серед буденного клопоту формування педагогічного колективу залишалося однією з основних проблем. З інформації, що надходила до міського відділу освіти від П. І. Зінченка стає зрозумілим, що на початку вересня 1941 р. в школі №2 не вистачало окремих учителів. Так, у повідомленні від 13 вересня він писав: „Дирекція української школи №2 подає до відома Відділу Народної Освіти, що в школі зголосилися до праці слідуєчи учителі: 1) п. Сав'юк від 4. 09. б. р. 2) п. Саць від 2. 09. б. р. 3) п. Омельчук від 3. 09. б. р. 4) п. Ковальчук від 3. 09. б. р. 5) п. Старак від 4. 09. б. р. 6) п. Ковальчук від 8. 09. б. р. 7) п. Бучовська від 8. 09. б. р. 8) Зінченко Петро 1. 09”²³. У другій половині вересня педагогічний колектив поповнили нові працівники – Л. Морозова, О. Якимович, І. Сиротенко, О. Ніколаєва, К. Лінчевська²⁴. Педагогічний колектив остаточно сформувався лише на кінець жовтня 1941 р., про що свідчить список учителів, де вказано їх освіту, навчальні предмети, які вони читали, розподіл годин за класами та тижневе навантаження²⁵.

До кінця 1941 р. в склад педагогічного колективу входили 15 учителів: Петро Іванович Зінченко, Юхим Тихонович Ковальчук, Михайло Мануїлович Омельчук, Олександра Тимофіївна Бучовська, Ольга Костянтинівна Ніколаєва, Лідія Микитівна Морозова, Раїса Йосипівна Саць, Тамара Григорівна Старак, Марія Миколаївна Герстоф, Галина Костянтинівна Ковальчик, Клементина Станіславівна Ленчевська, Марія Іванівна Сав'юк, Іван Гнатович Сиротенко, Марія Георгіївна Шуліковська, Олена Євстафіївна Якимович (секретар школи)²⁶. Фактично це один із найповніших списків учителів кінця 1941 р. З частини особових справ, що збереглися в обласному архіві, та анкет, які заповнювали учителі, наймаючись на роботу, можна відтворити повну статистичну картину педагогічного колективу. Лише Г. К. Ковальчик та І. Г. Сиротенко мали вищу освіту. Так, І. Г. Сиротенко закінчив у 1907 р. Глухівський учительський інститут і в 1914 р. – Київський Гандльовий (Торгівельний) інститут. З 1922 р. до 1940 р. – священник. З встановленням радянської влади на Рівненщині попав під дію репресивної машини і перебував в ув'язненні. В період окупації прагнув влаштуватися на роботу в торгівельну школу, однак його рекомендували на посаду учителя в школі № 2 і він почав читати нову дисципліну – релігію²⁷.

Більшість учителів школи № 2 мали середню педагогічну освіту. Вони ще до війни закінчили учительський педагогічний семінар, або 2 роки учительського інституту, інші – річний педагогічний курс. Окремі учителі

педагогічну освіту отримали в умовах нацистської окупації на вчительських курсах. Так Ю. Т. Ковальчук, не зважаючи на те, що до війни закінчив духовну семінарію та 1 рік вчительського інституту, упродовж 11 серпня – 13 вересня відвідував вчительський курс, здав іспити та отримав такі оцінки: „українська мова – добре, українська література – відмінно, німецька мова – відмінно, історія України – відмінно, географія України – добре, методика української мови – відмінно, методика арифметики – добре”. Про закінчення курсів свідчить свідоцтво за № 114, видане 20 вересня 1941 р.²⁸.

Деякий час у школі № 2 учителькою української та німецької мов працювала Марія Іванівна Сав'юк – дружина Івана Сав'юка, учителя хімії Рівненської української гімназії, з 1 липня 1941 р до 28 лютого 1942 р. – заступника бургомістра Рівного, з 28 лютого 1942 р. до 1944 р. – бургомістра міської управи. Родина Сав'юків відзначалася своєю патріотичною спрямованістю, долучилася до ОУНівського руху.

Педагогічний склад школи № 2 постійно змінювався. Плинність кадрів пов'язана з умовами окупації та реформуванням освітньої системи. На кінець листопада 1941 р. у місті налагодила роботу шкільна освіта. До початку грудня 1941 року в Рівному працювали: гуманітарна (гуманістична) гімназія імені Т. Г. Шевченка (447 уч.), математично-природнича гімназія імені гетьмана І. Мазепи (374 уч.), шестикласна школа № 1 (456 уч.), шестикласна школа № 2 (427 уч.), шестикласна школа № 3 (264 уч.), шестикласна школа № 4 (326 уч.), середня торгівельна школа (60 уч.), чеська шестикласна школа (41 уч.), середня технічна школа (112 уч.), фахова школа (84 уч.), семирічна музична школа (49 уч.)²⁹. Всього різними формами навчання в місті на цей час охоплено 2640 учнів.

У листопаді 1941 р. Генеральний комісар Волині-Поділля обергрупенфюрер СА Шене видав розпорядження про закриття шкіл. Основна причина – відсутність палива та поширення інфекційних хвороб, викликаних війною³⁰. Припинення роботи міських шкіл паралельно використали для реформування освітньої системи. Достеменно не відомо, коли припинилося навчання у школах Рівного. Очевидно, що у грудні 1941 р. та січні - лютому 1942 р. школи не працювали. Про це свідчать списки на зарплатню „незатруднених вчителів” та зменшення зарплатні³¹. В умовах тимчасового припинення навчання міський відділ освіти залучав учителів школи до виконання різних робіт. Так більшість учителів школи №2 задіяли в переписі населення (Л. Морозова, М. Герстоф, Т. Старак, К. Ленчевська, М. Шуліковська, О. Якимович). Частина займалася суспільною опікою (М. Сав'юк, О. Бучевська). В архівних справах збереглася посвідка про те, що Марія Сав'юк і Олександра Бучевська працювали до 20 лютого в Суспільній Опіці при Українському Допомоговому Комітеті³². Директор школи П. Зінченко влаштувався працювати до видавництва „Волинь”, М. Омельчук – в міську управу, Р. Саць – в маслосоюз³³.

Вчительська праця в роки німецької окупації винагороджувалася зарплатнею. В архіві збереглися відомості на виплату заробітної плати освітянам

Рівного, починаючи з серпня 1941 р. по січень 1944 р. включно. Зарплатня педагогам нараховувалася згідно розроблених норм, що встановлювали ставки вчителям народних, середніх та фахових (професійних училищ) шкіл³⁴. У 1942 і 1943 роках заробітна плата за категоріями змінилася. Окрім того, що вона збільшилася в грошовому еквіваленті, запроваджувалися також додаткові відсотки за знання німецької мови та вік. Так знання вчителем німецької мови з грудня 1941 р. забезпечувало збільшення його зарплатні від 10% до 25%. Вчителька школи № 2 М. Сав'юк за знання німецької мови отримувала 25 % від ставки (в грудні 1941 р. ставка складала 700 крб., а з січня 1942 р. – 750 крб.)³⁵. Завідувачі народних шкіл отримували додаткову оплату за керівництво навчальним закладом. Якщо школа мала від 3 до 7 класів – 10 % від ставки; 8 – 15 класів – 20 %; більше 15 класів – 25 %³⁶. Оплата вчительської праці залежала від фахової освіти та педагогічного стажу і навіть статі. Представники окупаційної влади уклали окремий „Табель учительської платні” для українських учителів та „народово-німецьких (фольксдойчів)” учительських сил. Згідно цих критеріїв встановлювався кваліфікаційний розряд, який прирівнювався до певної суми зарплатні. На основі відомостей можна відстежити заробітну плату вчителів школи №2 упродовж всього періоду окупації. Певна річ, що в усіх вона була різною, оскільки залежала від вищезгаданих складових.

Праця педагогів регламентувалася різними розпорядженнями, наказами, постановами і була підконтрольною. Так, у повідомленні до шкільного відділу директор школи №2 інформував, що „класовод третього класу другої школи вчителька Марчук Зоя є хвора і сьогодні дня 25/IV. б. р. не з'явиться”³⁷. Хвороба вчителя обов'язково посвідчувалася довідкою і передавалася у шкільний відділ освіти. Про це свідчить довідка вчительки М. Сав'юк, в якій вказується, що вона хворіє, має потребу в лікуванні і звільняється від праці упродовж двох тижнів. Довідка виписана лікарем і підтверджена окружним лікарем³⁸. Якщо вчитель або керівник школи мав потребу на деякий час відлучитися в особистих справах, він обов'язково писав заяву до шкільного відділу освіти. Так, директор школи №2 П. Зінченко 26 березня 1942 р. просить безоплатний відпуск на два місяці³⁹. Т. Старак, вчителька 1 класу, просила дозволити їй виїхати для поліпшення здоров'я у село Грушвиця до відкриття шкіл, або ж до особливого відкликання⁴⁰.

Учителі не могли без особливого дозволу та відповідних довідок-перепусток залишити самовільно місце проживання. На свій виїзд за межі міста під час канікул до Озерян та Дубно О. Ніколаєва і З. Марчук у серпні 1942 р. отримали дозволи у вигляді перепусток за підписом міського бургомістра⁴¹. У вищезгаданих довідках вказувалося, що О. Ніколаєва та З. Марчук є вчителями народної школи № 2 м. Рівного і їм дозволяється виїхати до вказаних місць.

У лютому 1943 р. під розпис керівників та вчителів усіх шкіл поширили обіжник. У ньому подавався перелік певних дозволів та заборон. Так, зокрема в обіжнику вказувалося: „1. Наказую керівникам шкіл під час шкільної науки бути обов'язково присутніми в школі. 2. Дозволяю керівникам шкіл два рази на

місяць відлучатися від школи в справах шкільних /одержання платні для учителів, в справі підручників і приладдя, в справі опалу для школи і т. п./ 3. Керівник школи не мав права давати учителям відпусків під час науки хіба тільки з приводу хвороби, установленої лікарем. 4. Наказую завести при школах клясові денники, в котрих вписувати на лекціях перероблений матеріал. 5. Наказую завести при школі книгу розпоряджень керівника школи. В книгу розпоряджень керівника школи заносити всі порушення дисципліни учителями. 6. Про порушення шкільної дисципліни учителями керівники шкіл повідомляють Шкільний Реферат. 7. Забороняється учителям шкіл самовільно опускати працю в школі і переходить до іншої праці. 8. Учитель, котрий самовільно залишив працю в школі, або звільнений Шкільним Рефератом негайно віддається в розпорядження Уряду Праці. 9. Зобов'язую керівників шкіл в найкоротшому часі переписати в Районі програми і застосовувати їх в школі. 10. На день 1. III. 1943 р. наказую керівникам шкіл перевести інвентаризацію шкільного майна. Інвентарну книгу берегти при школі. 11. Звернути увагу на санітарний стан будинку шкільного і подвір'я. 12. Наказую керівникам шкіл вести точний облік дітей шкільного віку⁴².

Умови праці рівненських учителів школи №2 зумовлювалися військовим часом. Не всі вони проживали у належних умовах. З інформації директора школи П. Зінченка дізнаємося, що станом на 5 грудня 1941 р. свої помешкання освітлювали електрикою лише П. Зінченко, Т. Старак, О. Бучовська, Г. Ковальчик, Р. Саць, М. Сав'юк, М. Шуліковська. Натомість такі працівники як К. Ленчевська, М. Герстоф, Л. Морозова, О. Якимович, Ковальчук потребували світла⁴³. У жовтні 1941 р. учителі школи №2 – О. Бучовська, М. Сав'юк, Г. Ковальчук, М. Герстоф, Р. Саць, П. Зінченко, М. Шуліковська, О. Сиротинко, К. Ленчевська разом з іншими педагогами міських шкіл звернулися з проханням, щоб їм зменшили платню за електроенергію до норм, що існувала для працівників міської управи. Таке прохання вони мотивували тим, що значна частина енергії витрачається не на власні потреби, а на перевірку зошитів та журналів, підготовку до уроків⁴⁴.

Після закриття шкіл навчання відновили лише у березні 1942 року. Відновлення навчального процесу принесло й нову систему освіти в місті. Гімназії та шестикласні школи розформували. Окупаційна влада дозволила відкрити лише початкові та фахові (професійні) школи. Обґрунтовуючи такі зміни перед місцевим населенням, інформаційна служба для краєвого правління в Генеральній Окрузі Волині й Поділля писала: „Та обставина, що тепер існує тільки 4-класова народна школа, викликана виключно воєнним часом. Усі знаємо, що бракує не тільки шкільного приладдя, але й відповідних виховників, які б мали вже тепер давати повну шкільну освіту. З аномаліями воєнного часу треба рахуватися”⁴⁵.

У зв'язку з реорганізацією рівненських шкіл П. І Зінченка звільнили з посади директора школи №2 з 1 березня 1942 р. і призначили учителем до 4-х класної школи № 4⁴⁶. Новим директором початкової 4-х класної школи №2

призначили Олега Костянтиновича Ярмолевича. О. К. Ярмолевич народився 3 жовтня 1916 р. у Смоленську. За національністю – білорус. Православний. Упродовж 1930 – 1937 рр. навчався у гімназії. У 1937 – 1938 рр. готувався до вступу в університет. У 1940 р. при Рівненському обласному відділі народної освіти він закінчив шестимісячні педагогічні курси і отримав фах вчителя української мови та літератури у V – VII класах і рекомендацію до вступу в учительський інститут (на заочну форму навчання)⁴⁷. Із свідоцтва, виданого О. К. Ярмолевичу, про закінчення педагогічних курсів дізнаємося про дисципліни, які входили до навчального плану підготовки майбутніх учителів. Так, курсанти мали можливість прослухати дисципліни: українська мова, російська мова, українська та російська література, історія ВКП(б), історія СРСР та УРСР, педагогіка, методика мови, методика літератури⁴⁸. На посаді директора школи О. К. Ярмолевич пробув до кінця окупації. Про це свідчать накази міського відділу освіти та відомості на отримання заробітної плати⁴⁹.

Реорганізація школи привела до скорочення педагогічного та учнівського колективів. Окрім директора, згідно штатного розпису, у школі №2 упродовж 1943 р. працювало ще чотири педагоги – О. Ніколаєва, З.Марчук, Л. Авраменко, І. Неродін та сторож (у 1942 р на цій посаді була колишня прибиральниця Ю. Дуль, а в 1943 р – Й. Вишневський)⁵⁰. Архівні матеріали свідчать, що навчальний процес не припинявся навіть тоді, коли окупаційні війська пакували валізи і готувалися до відступу. Остання зарплатня працівникам школи №2 видана у січні 1944 р. Про це свідчить список учителів та інших шкільних працівників школи № 2 на платню за січень 1944 р.⁵¹.

Історія школи №2 часів нацистської окупації – це одночасно історія її учнів. У перші місяці окупації до шестикласної школи №2 записалося 427 дітей. Вони навчалися в 11 класах⁵². Із наведених статистичних даних дізнаємося, що в школі на початок листопада 1941 р. перебувало 427 учнів, з яких 194 – хлопчики, а 233 – дівчатка. За національним складом переважали українці. Їх було 278 осіб. У школі навчалось 145 дітей польської національності, 2 чехи, 1 білорус та 1 литовець. Дітей російської та німецької національностей у школі не було. Наявність серед школярів поляків, які очевидно сповідували католицьку релігію, обумовила присутність одночасно із православним священиком - католицького. Ми вже загадували про те, що у школі читався такий предмет як релігія. Уроки релігії для католиків вів Фелікс Савіцький⁵³.

В умовах війни учням школи не вистачало підручників. Особливо це стосується тих предметів, які були новими – релігія, історія України, географія України. Проблему з підручниками історії України намагалися вирішити за рахунок перевидання підручників, які свого часу написали М. Грушевський, Д. Дорошенко, І. Крип'якевич⁵⁴. Відомо, що у Корецькій друкарні у 1941 р. накладом відділу народної освіти перевидано „Історію України приладжену до програми вищих початкових шкіл і нижчих клас шкіл середніх” М. Грушевського⁵⁵. З таких предметів як арифметика, алгебра, геометрія,

українська мова, українська література, німецька мова використовували навіть радянські підручники⁵⁶.

30 жовтня 1941 р. видавництво „Волинь” повідомило міський відділ народної освіти м. Рівного про те, що виходить перший номер дитячого часопису „Орленя”. Працівники видавництва просили інформувати про вихід дитячого часопису шкільних інспекторів, учителів, школярів⁵⁷. Часопис „Орленя” виходив упродовж 1941 – 1942 років і став у нагоді рівненським школярам, оскільки на його сторінках друкувалися матеріали на історичну, релігійну, морально-етичну тематику. У першому номері часопису колектив редакції звернувся до українських дітей: „Випускаємо перший номер у світ з одиноким бажанням. Хай він стане справжнім другом кожної української дитини. Хай дає не лише розвагу, але й добру пораду, хай пробуджує національну свідомість і повчає хто ми і чиї ми діти, хай стане книгою, без якої ніхто із молодого покоління обійтися не може”⁵⁸. Журнал виходив раз у місяць до кінця 1942 року на 32 сторінках. В умовах дефіциту паперу редколегія зменшила кількість сторінок до 16. Головним редактором часопису був колишній директор школи № 2 – Петро Зінченко.

Навчальний рік починався у вересні і закінчувався в червні. Початок і закінчення навчального року супроводжувалося молебнем у Рівненському православному соборі. Так, згідно розпорядження шкільного інспектора відділу освіти закінчення 1942 – 1943 н. р. у школах м. Рівного супроводжувалося загальним молебнем у православному соборі 30 червня о 8 год. 40 хв. Після цього школам визначили місця для подальших урочистостей. Учні школи № 2 закінчення навчального року продовжували святкувати у будинку по вул. Грінченка, 69 з 15. 00 по 17. 00⁵⁹. Упродовж навчання школярам надавалися двотижневі канікули – взимку (різдвяні) та весняні (великодні). На різдвяні свята, як про це писав часопис „Волинь”, в усіх початкових школах Рівного організовувалося традиційне дитяче свято ялинки. Спочатку діти переглядали новорічну виставу, а потім отримували подарунки. Всі вечірки влаштували учителі та батьки⁶⁰. Відомо також, що учні школи №2 під час зимових канікул долучалися до різдвяних вертепів, колядували. Зібрані гроші школярі міста жертвували на добродійні справи: допомагали сиротам, безпритульним, поповнювали фонд часопису „Орленя”⁶¹.

Станом на 13 березня 1942 р. контингент учнів школи № 2 та кількість класів збережено на рівні листопада – грудня 1941 р.⁶². Однак, після реорганізації школи в чотирикласну початкову, кількість класів зменшили до чотирьох. На жаль в обласному архіві нам не вдалося відшукати статистичні матеріали про конкретну кількість класів та учнів наступних навчальних років – 1942 – 1943. Відомо, що в червні 1943 року учні IV класу школи № 2 по закінченню навчального року склали чотири іспити: з арифметики (усно та письмово), з української мови (усно та письмово)⁶³. Міський відділ освіти для проведення іспитів у кожному школі відряджав „провідника іспитової комісії”. До школи № 2 направили Жука Олександра⁶⁴. Його підписом засвідчені протоколи

екзаменів та підсумкові оцінки. З протоколів іспитів та підсумкових оцінок із окремих предметів можемо зробити висновок, що учні школи № 2 були старанними дітьми. Більшість з них мала добрі оцінки. Найстаранніші отримували найвищу оцінку – „дуже добре”, що прирівнювалося до „5”. Тим, хто не справлявся із завданнями, виставляли „незадовільно” – 2. У цілому всі учні 4 класу школи № 2 успішно закінчили навчання за 1942 – 1943 н. р.

Навчання в школі розпочиналося о 8. 00 ранку і тривало до обіду. Однак 4 жовтня 1943 р. міський відділ освіти видав розпорядження про запровадження нового часу початку навчання. Згідно цього розпорядження початком уроків визначено 7. 00 ранку⁶⁵.

У канікулярний час учні школи № 2 долучалися до громадських робіт. Як правило така діяльність організовувалася за розпорядженням міського відділу освіти. У цих розпорядженнях зверталася увага на те, що всі дорослі інтенсивно працюють, щоб забезпечити країну харчами, тому їм ніколи займатися побічними справами. Діти під керівництвом учителів мали б у цей важкий час долучитися до справ і допомогти своїм батькам. Школярам рекомендували брати участь у заготівлі лікарських рослин, оскільки з них виготовляли ліки і рятували життя хворим⁶⁶, очищувати фруктові сади від паразитів, заготовляти вишні, фрукти, допомагати селянам у зборі врожаю тощо. Окремим розпорядженням пропонувалось створити учнівські бригади. До кожної бригади входило 10 учнів. Для бригад встановлювався розпорядок і черговість днів роботи. В п'ятницю і суботу бригади не працювали⁶⁷.

Окремим циркуляром регламентувалася праця 10-12-річних дітей та 14-річних і старших підлітків в канікулярний час. Межі цього часу визначалися 1 червнем – 31 жовтнем. Діти до 12 років могли працювати лише поблизу, в межах місць, де вони проживали. Учні старше 12 років під керівництвом учителів працювали поза місцем замешкання. Час роботи для дітей до 14 років міг становити від 6 до 8 годин. Для підлітків 14 років і старше встановлювали 8-годинний робочий день, а при великій потребі він міг подовжуватися до 10 годин. Була навіть встановлена денна платня: а) діти менше 14 років отримували 2 карбованці; б) старші 14 років – 3 карбованці. Якщо школярів забезпечували централізовано харчами, то з їхнього денного заробітку відраховували 1 карбованець. Після першого вересня школярі могли працювати лише половину дня, коли не навчалися⁶⁸.

Навчання у школі № 2 припинили у кінці січня 1944 р., коли фронт наблизився до міста. 2 лютого 1944 р. до міста увійшли радянські солдати. Період нацистської окупації завершився, перед радянською владою стояли нові завдання і відповідно – втілення нової освітньої політики.

Насамкінець варто зазначити, що на прикладі створення та функціонування початкової школи № 2 м. Рівного в роки нацистської окупації досить чітко відслідковується зміна освітньої політики німецької влади. Якщо на початковому етапі (осінь – зима 1941 р.) окупації німецька влада дозволила вибудовувати шкільну освітню систему із врахуванням національного

українського компоненту, то починаючи з весни 1942 р. ця модель була повністю реформована. У 1942-1943 н. р. освіта носила в основному початковий характер, виняток складали лише фахові (професійні) школи, що займалися підготовкою кваліфікованих спеціалістів середньої ланки у різних галузях господарства. Функціонування школи № 2 м. Рівного дозволяє нам відтворити зміст навчання, структуру навчального року, особливості роботи педагогічного колективу, організацію дозвілля школярів. Загалом така картина переконливо засвідчує про існування досить важких умов організації навчального процесу, багатьох обмежень та труднощів, викликаних умовами війни.

Примітки

1. Левківський М. В. Історія педагогіки: Підручник /М. В. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 376 с.; Лисенко М. М. Розвиток методики викладання історії на Україні / М. М. Лисенко // Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР 1917 – 1957: наукові записки. – К. : Рад. шк., 1957. – Т. VI. – С. 357 – 398; Лисенко М. М. Методика викладання історії Української РСР / М. М. Лисенко. –К. : Рад. шк.,1985. – 271 с.; Любар О.О. Історія української педагогіки: навч. посіб./ О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К., 1999. – 356 с.; Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. / Л. А. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.; Мельник Л. Г. Методика викладання історії в середній школі / Л. Г. Мельник. – К. : Вища шк., 1974. – 222 с.
2. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: Підручник / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.; Пометун Е. И. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы / Е. И. Пометун. – Луганск, 1995. – 200 с.
3. Косик В. Україна під час Другої світової війни. 1938 – 1945 / В. Косик. – К.; Париж; Нью-Йорк; Торонто, 1992. – 729 с.
4. З діяльності міського відділу народної освіти в Рівному // Волинь. – 1941. – № 1.
5. Там само.
6. Іщук Н. Наша школа / Н. Іщук // Волинь. – 1941. – №3.
7. Там само.
8. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 2, – 208 арк.
9. Хроніка // Волинь. – 1941. – №3. – 14 вересня.
10. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 3, – арк. 216.
11. Там само. – арк. 218.
12. Там само. – арк. 303.
13. Там само. – арк. 304.
14. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 4, – арк. 1.
15. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 3, – арк. 93.
16. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 88, – арк. 1.

- 17.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 6, – арк. 178.
- 18.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 3, – арк. 95.
- 19.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 2, – арк. 41, 81.
- 20.Там само. – арк. 50.
- 21.Там само. – арк. 45.
- 22.Там само. – арк. 53.
- 23.Там само. – арк. 41.
- 24.Там само. – арк. 81.
- 25.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 25, – арк. 1.
- 26.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 4, – арк. 15.
- 27.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 7, – арк. 79 – 83.
- 28.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 3, – арк. 208.
- 29.Там само. – арк. 387 – 396, 408.
- 30.Закриття шкіл на Волині // Волинь. – 1941. – 30 листопада.
- 31.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 28, – арк. 18, 30, 33, 66.
- 32.ДАРО, ф. Р-33, оп. 7, спр. 51, – арк. 325.
- 33.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 25, – арк. 9.
- 34.ДАРО, ф. Р-22, оп. 1, спр.11, – арк. 1 – 3.
- 35.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 28, – арк. 45.
- 36.ДАРО, ф. Р-33, оп. 7, спр. 153, – арк. 37.
- 37.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 27, – арк. 17.
- 38.Там само. – арк. 20.
- 39.Там само. – арк. 11.
- 40.Там само. – арк. 9.
- 41.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 26, – арк. 80 – 81.
- 42.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 60, – арк.7.
- 43.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 2, – арк. 151 – 152.
- 44.Там само. – арк. 147.
- 45.ДАРО, ф. Р-22, оп. 1, спр. 29, – арк. 4 – 5.
- 46.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 3, – арк. 95
- 47.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 178, – арк. 2 – 4.
- 48.Там само. – арк. 4.
- 49.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 28, – 258 арк.; ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 59, – 72 арк.; ДАРО, ф. Р-33, оп. 7, спр. 51, – 340 арк.
- 50.Там само.
- 51.ДАРО, ф. Р-33, оп. 7, спр. 237, – арк. 15.
- 52.ДАРО, ф. Р-22, оп. 1, спр.11, – 7 арк.
- 53.ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 25, – арк. 25.
- 54.Дорошенко Д. Історія України (з малюнками) / Д. Дорошенко. – Краків; Л.: Українське видавництво, 1942. – 252 с.; Крип'якевич І. Історія України / І. Крип'якевич. – Л.: Укр. вид-во, 1941. – 72 с.; Петренко І. [Крип'якевич І.] Історія України. Частина 1. Княжа й козацька доба / І. Петренко. – Краків: Укр. вид-во, 1941. – 98 с.

55. Грушевський М. Історія України приладжена до програми вищих початкових шкіл і нижчих клас шкіл середніх / М. Грушевський. – Корець, 1941. – с. 60.
56. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 2, – арк. 137.
57. Там само. – арк. 126.
58. Орленя. 1941. – Ч. 1. – 32 с.
59. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 60, – арк. 66.
60. Хроніка // Волинь. – 1943. – 31 січня.
61. Жив'юк А. Між Сциллою політики і Харибдою творчості: громадсько-політичний портрет Уласа Самчука : монографія / А. Жив'юк. – Рівне: „Ліста - М”. – С. 77.
62. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 23, – арк. 6, 8.
63. ДАРО, ф. Р-33, оп. 2, спр. 60, – арк. 108 – 111.
64. Там само. – арк. 32.
65. Там само. – арк. 83.
66. Там само. – арк. 22.
67. Там само. – арк. 19.
68. Там само. – арк. 57.

В предлагаемой статье раскрыты особенности политики в сфере образования в годы нацистской оккупации на примере функционирования школы №2 г. Ровно. Проанализирован учебный план, школьные предметы, состав педагогических работников, продолжительность и организация учебно-воспитательной работы учреждения в условиях оккупационного режима.

Ключевые слова: *Вторая мировая война, оккупационный режим, образовательная политика, учебный план, школьные предметы, учебно-воспитательная работа.*

Отримано: 10.10.2015 р.

РЕЦЕНЗІЇ

Сергій Копилов

БОРОВЕЦЬ І. НОВА ІСТОРІЯ КРАЇН ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ 1870-1918 РР. МІЖНАРОДНІ ВІДНОСИНИ. ПРАКТИКУМ: НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІСТОРИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ТА ФАКУЛЬТЕТІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ВНЗ / І. БОРОВЕЦЬ – КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ : ПП “МЕДОБОРИ-2006”, 2014. – 264 С.

Сучасна українська дидактика вищої школи все більше уваги приділяє розробці методики самостійного опрацювання студентами джерельного матеріалу. Зважаючи на це, видання спеціального навчального посібника-практикума, безперечно, сприятиме подальшому організаційному та методичному удосконаленню навчального процесу на семінарських заняттях у вітчизняних вузах. З огляду на те, що курс “Нова історія країн Європи та Америки”, наскільки нам відомо, досі не був представлений подібною розробкою, навчальний посібник І.І. Боровця набуває неабиякої актуальності.

Вже обкладинка книги, оформлена з використанням карикатур на важливі дипломатичні події останньої третини ХІХ – на початку ХХ ст., зацікавлює потенційного читача й спонукає його до ознайомлення з текстом.

Структура посібника побудована за проблемно-хронологічним принципом та складається з 12 тем, у межах яких розглядається 4-7 вузлових питань. Хронологічно поданий матеріал охоплює період 70-х рр. ХІХ – 1918 рр. тобто час визрівання передумов та перебігу Першої світової війни, що, зважаючи на сучасну ситуацію на міжнародній арені, є вельми важливим для усвідомлення студентами закономірностей та історичних паралелей тогочасних міжнародних відносин з актуальними зовнішньополітичними перипетіями світового розвитку.

Згідно вимог кредитно-модульної системи теми поділено на три блоки – модулі, що відображають відповідно міжнародну ситуацію у Західній Європі, Америці та колоніальну політику провідних держав; ситуацію довкола Східного питання у Південній та Південно-Східній Європі; складання військово-політичних блоків провідних держав та дипломатична боротьба у 1914-1918 рр.

Зміст використаних у практикумі документів розкриває погляди та оцінки різних діячів, що представляють тогочасні провідні країни світу, а відтак студенти мають можливість провести паралелі, компаративний аналіз та сформулювати найбільш об'єктивні оцінки щодо тієї чи іншої проблеми. Цілком виправданим є звернення особливої уваги на мемуарні джерела, адже у них міститься інформація про маловідомі аспекти міжнародних подій, подається мотивація та обґрунтування вчинків політичних діячів та дипломатів. Викликає схвалення активне залучення текстів художньої літератури на історичну

тематику. Насиченість сюжетів, “жива” мова історичних діячів та дипломатів як емоційний фактор стимулюють пізнавальну діяльність, активізують мимовільну увагу та пам’ять студентів.

Позитивним моментом є також те, що у посібнику подаються джерельні матеріали, які досі не перекладалися з російської на українську мову. Важливо наголосити, що при висвітленні окремих питань, наприклад, венесуельських криз, критського питання наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., І. Боровець використав англomовні матеріали тогочасної преси. При цьому, тексти деяких дипломатичних документів (формулювання доктрини Олні, послання Т. Рузвельта) подані в українському перекладі вперше.

Показово, що автор подає джерельні матеріали у комплексному підході, тобто з врахуванням позиції та інтересів якомога ширшого, наскільки це дозволили доступні тексти документів, кола зацікавлених держав. Найбільша кількість матеріалів стосується зовнішньої політики Росії, Німеччини, Великої Британії, Франції. Великий інтерес викликає тема № 11, присвячена алгоритму виникненню світового конфлікту у липні-серпні 1914 р., адже саме дана проблема викликає найбільші дискусії у сучасній вітчизняній та зарубіжній історіографії. Не менш актуальним для сьогодення є простеження зовнішньополітичних маневрів різних держав під час Першої світової війни, ролі та місця США на тогочасній міжнародній арені (тема № 12).

Відзначаємо належний науковий та методичний рівень посібника. До навчального курсу загалом, а також додатково до кожної теми автор зібрав перелік рекомендованої літератури, яка слугуватиме для студентів орієнтиром для ознайомлення з інтерпретаціями тогочасних зовнішньополітичних перипетій у радянській, сучасній українській та зарубіжній історіографії. Це, знову ж таки, дасть можливість для порівняння студентами їх оцінок з джерельною інформацією. Текстам матеріалів до кожного питання передують коротка методична рекомендація щодо роботи з документами.

Автором здійснена значна узагальнююча робота по систематизації різнопланових матеріалів у струнку логічну побудову викладу конкретного змісту. Своєчасність задуму, гостра необхідність подібного видання засвідчує, що пропонований посібник-практикум буде важливим внеском автора у розвиток сучасної вітчизняної історичної дидактики вищої школи.

На наш погляд, до вказаного посібника доцільно було б додати хронологічну таблицю та короткий словник основних дипломатичних термінів. Було б чудово, якби у змісті збірника більше уваги було приділено критеріям оцінювання знань студентів на семінарських заняттях. При підготовці наступних видань посібника його змістове наповнення слід розширити за рахунок авторських методичних рекомендацій до кожного питання семінару, що значно полегшить роботу студентів з джерельними матеріалами, конкретизують їхнє завдання та озвучить вимоги викладача до них.

Зрештою, незважаючи на висловлені побажання, навчальний посібник-практикум, підготовлений І. Боровцем, відповідає науковим та методичним

вимогам, що ставляться до такого типу видань. Він сприятиме більш поглибленому пізнанню системи міжнародних відносин останньої третини ХІХ – початку ХХ ст., а тому цілком заслуговує на увагу викладачів та студентів.

Отримано: 03.09.2015 р.

Руслан Постоловський

ГАЗІН В.П. НОВІТНЯ ІСТОРІЯ КРАЇН ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ. / В.П. ГАЗІН, С.А. КОПИЛОВ. – КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ : К-ПНУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА, 2015. – 284 С.

Навчальний посібник Газіна В.П., Копилова С.А. виданий у 2015 році є органічним продовженням опублікованого в 2004 році у київському видавництві «Либідь» посібника з новітньої історії країн Європи та Америки періоду 1945-2002 років, який добре прижився на полиці навчальних книг студентів-істориків та вчителів шкіл, фахових викладачів вузів. У книзі повністю витримано продовження тем, дотримана їх спадковість. Відмінність лише в тому, що ній подана історія-продовження не країн тільки старих, але й нових проблем, проблем початку ХХІ ст. Автори прагнули не тільки подати історію цього часу, але й проаналізувати ті нові явища (очікувані і неочікувані), які появилися на початку нового ХХІ ст. Крім історії окремих країн Заходу та Америки, тут подано специфіку й характерні особливості та тенденції розвитку світу після ХХ ст. У цьому сенсі в посібнику, зокрема в розділі першому, слід звернути особливу увагу на тему «Світ на початку ХХІ ст.» Тут слушно і аргументовано підкреслено посилення демократизації сучасного світу після краху комуністичної системи і поразки Радянського Союзу в холодній війні, що значною мірою визначило і його крах як держави штучної, що могла існувати тільки на насильстві й диктаторстві командно-адміністративної системи. Там же дано коротку характеристику економічного розвитку світу за умов поглиблення глобалізації. Особлива увага відведена світовій економічній кризі 2008-2013 років, вказано на її відмінності від криз попереднього періоду, що спричинили умови, в яких вона виникла і протікала. Цікавий момент: провідні країни світу виступили в умовах кризи єдиним фронту її подолання. Там же розглядаються такі важливі питання сучасності як трансформаційні процеси в колишніх комуністичних країнах, проблема роззброєння в ХХІ ст. Автори справедливо вказують, що сподівання на світ без зброї не справдилися. Навпаки, з'явилися причини, які, по суті справи, підштовхують світ до подальшого нарощування озброєнь високої точності й великої руйнівної сили, що є своєрідним феноменом початку ХХІ ст. Цей розділ закінчується темою формування нового світового порядку, що є дуже складним питанням, особливо за умов скочування світу до неспокою, задіяного російською політикою й агресією на пострадянському просторі.

Останній розділ теж загальний і присвячений міжнародним відносинам початку XXI ст. Автори прагнули розкрити і проаналізувати головні тенденції і проблеми міжнародних відносин сучасності. Багато уваги тут приділено російсько-американським стосункам, процесу подальшого формування Європейського Союзу як суб'єкта міжнародного права, міжнародному тероризму та боротьбі з ним, питанням світової та європейської безпеки, тощо.

Інші розділи містять матеріали, що стосуються розвитку окремих країн Європи та Америки і навіть окремих субконтинентів (країни Латинської Америки). Цілком виправданим і доцільним бачиться тематичні об'єднання країн окремих регіонів, оскільки в їх розвитку проявляється багато спільних рис і тенденцій. Тут хочеться вказати на таку тему як «Країни Північної Європи на початку XXI ст.», де відтворено історія Швеції Фінляндії, Норвегії й Данії. У такому ж форматі подано також історію країн Латинської Америки.

Найбільш детально висвітлено історію провідних країн світу (США, Німеччина, Велика Британія, Франція, Італія, Канада). Як слідує із змісту до цієї групи поступово наближається також Іспанія

У книзі читач знайде чимало нового. Так автори, виходячи з сучасних умов краху комуністичного світу, який вважався другим світом в рубрикації визначення належності країн за розвитком економіки, демократії, рівнем життя, пропонують не користуватися поняттям «третій світ». Оскільки історія останніх десятиріч звела цей поділ до двох світів: світ розвинутих країн – перший світ, світ країн, що розвиваються, – другий. Новим можна вважати і розкриття причин, які спонукали світ від роззброєння до озброєння. До категорії новизни відноситься й оцінка латиноамериканської моделі соціалізму кінця ХХ - початку ХХІ ст., насамперед на прикладі Венесуели. Тощо.

Разом з тим, хочеться зробити закид авторам. Сьогодні прийшла пора писати історію й малих країн Європи, зокрема країн Бенілюксу, Південної Європи (Португалія, Греція, Кіпр, тощо).

Навчальний посібник споряджений контрольними запитаннями до кожної теми, предметним та іменним покажчиками. Написаний стисло, доступно і зрозуміло навчальний посібник стане доброю підмогою студентам гуманітарних факультетів у вивченні сучасної новітньої історії країн Заходу. Гадається, він буде потрібним і цікавим для вчителів історії і всіх, хто хоче збагатити свої знання.

Отримано: 10.09.2015 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Воронюк Людмила (м. Кам'янець-Подільський), вчитель історії та правознавства Кам'янець-Подільської спеціалізованої ЗОШ № 5.

Ганаба Світлана (м. Кам'янець-Подільський), доктор філософських наук, доцент кафедри філософських дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Григоренко Олександр (м. Хмельницький), доктор історичних наук, професор, академік Міжнародної академії інформатизації, член Національної спілки краєзнавців України, дійсний член Центру дослідження історії Поділля Інституту історії України НАН України при Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка.

Гринюк Леся (м. Кам'янець-Подільський), вчитель історії Кам'янець-Подільського ліцею з посиленою військовою підготовкою учнів.

Комарніцький Олександр (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент, докторант кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Копилов Сергій (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, ректор університету.

Кравчук Олена (м. Рівне), вчитель історії комунального закладу "Школа-інтернат II-III ступенів "Рівненський обласний ліцей"Рівненської обласної ради.

Крик Назар (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, провідний бібліотекар абонементу історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Левдер Андрій (м. Рівне), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка С. Дем'янчука.

Лисенко Олександр (м. Київ), доктор історичних наук, професор, завідувач відділом історії України Другої світової війни інституту історії України НАН України.

Лопицька Наталія (м. Рівне), кандидат історичних наук, доцент кафедри історії Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка С. Дем'янчука.

Мисан Віктор (м. Рівне), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, заслужений вчитель України.

Мицик Юрій (м. Київ), протоієрей УПЦ Київського Патріархату, доктор історичних наук, професор.

Найчук Антон (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософських дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Плахтій Маріанна (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.

Постоловський Руслан (м. Рівне), кандидат історичних наук, професор Рівненського державного гуманітарного університету, ректор університету.

Присакар Володимир (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової, середньої і вищої освіти та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Степанков Валерій (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Степанков Віталій (м. Кам'янець-Подільський), старший викладач кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Тарасенко Інна (м. Київ), кандидат історичних наук, науковий співробітник Інституту української археографії та джерелознавства імені М. Грушевського НАН України.

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

<i>Світлана Ганаба</i> Концепт розуміння: теоретичне обґрунтування та можливості практичної реалізації на уроках історії	3
<i>Олександр Лисенко</i> Проблема військового полону як предмет соціальної та усної історії. Деякі питання методології.....	11
<i>Антон Найчук</i> Аналіз і синтез як методи пізнання сутності держави.....	20
<i>Андрій Левдер</i> До проблеми періодизації науково-педагогічної діяльності І.П. Крип'якевича.....	27

ВИКЛАДАННЯ ПРОБЛЕМ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

<i>Валерій Степанков, Віталій Степанков</i> Жванецька кампанія 1653 року та її наслідки для козацької України: джерела до вивчення теми (на допомогу викладачам, учителям, студентам та краєзнавцям).....	36
<i>Олександр Григоренко</i> Вивчення теми «Національна революція XVII століття в Україні» в процесі викладання навчальної дисципліни «Історія України» у вищій школі (за працями академіків В. Смоля і В. Степанкова).....	70
<i>Наталія Лопецька</i> Організація самостійної роботи студентів (з досвіду викладання курсу «Нова історія країн Азії та Африки»).....	80
<i>Алла Повар</i> Співробітництво викладача і студента в умовах інтеграції сучасних педагогічних технологій.....	85

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

<i>Володимир Присакар</i> Виховання толерантності в учнів 7-9 класів у процесі вивчення історії України.....	91
<i>Людмила Воронюк</i> Удосконалення професійної компетентності учителя засобами блога: з досвіду роботи.....	100

Олена Кравчук Використання писемних джерел на уроках історії України у 8 класі..... **107**

Леся Гринюк Особливості викладання варіативної складової навчального плану з історії України у 9 класі..... **116**

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН: ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА

Юрій Мицик, Інна Тарасенко З історії освіти на Поділлі: Межибізьке повітове училище..... **122**

Маріанна Плахтій Особливості викладання логіки на Київських Вищих жіночих курсах..... **126**

Назар Крик Українізація школи та проблема її забезпечення навчально-методичною літературою з суспільно-гуманітарних дисциплін (квітень – грудень 1918 р.)..... **132**

Олександр Комарніцький Організація педагогічної практики студентів педагогічних навчальних закладів Правобережної України (1920-1930-ті рр.)..... **143**

Віктор Мисан Шкільна освіта в рейхскомісаріаті "Україна" (на прикладі школи №2 міста Рівного)..... **162**

РЕЦЕНЗІЇ

Сергій Копилов Боровець І. Нова історія країн Європи та Америки 1870-1918 рр. Міжнародні відносини. Практикум: навчальний посібник для студентів історичних факультетів та факультетів міжнародних відносин ВНЗ / І. Боровець – Кам'янець-Подільський : ПП "Медобори-2006", 2014. – 264 с. **176**

Руслан Постоловський Газін В.П. Новітня історія країн Європи та Америки на початку ХХІ ст. / В.П. Газін, С.А. Копилов. – Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2015. – 284 с. **178**

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

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ВИПУСК 6**