

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 13

**НА ПОШАНУ ДОКТОРА ІСТОРИЧНИХ НАУК,
ПРОФЕСОРА ВАЛЕРІЯ СТЕПАНКОВА**

Кам'янець-Подільський
2022

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.

Друкуються за ухвалою вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 8 від 30 серпня 2022 р.)

Рецензенти:

Ю. Макар, доктор історичних наук, професор
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

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

Редакційна колегія:

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

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

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

І. Боровець, кандидат історичних наук, доцент;

П. Вербицька, доктор педагогічних наук, професор;

О. Добржанський, доктор історичних наук, професор;

І. Коляда, доктор історичних наук, професор;

В. Мисан, кандидат педагогічних наук, доцент;

В. Степанков, доктор історичних наук, професор;

О. Струкевич, доктор історичних наук, професор;

А. Філінюк, доктор історичних наук, професор;

О. Федьков, доктор історичних наук, професор;

І. Пігович, технічний редактор.

П78 Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць / [редкол.: С. Копилов (голова, наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. Вип. 13: На пошану доктора історичних наук, професора Валерія Степанова. 252 с.

У збірнику розглядаються проблеми теорії та методології дидактики історії, викладання курсів вітчизняної та всесвітньої історії у закладах вищої освіти, а також окремі аспекти методики навчання історії у закладах загальної середньої освіти, подаються рецензії на новітні публікації навчально-методичного характеру. Видання розраховане на науковців, педагогічних і науково-педагогічних працівників суспільно-гуманітарних дисциплін і здобувачів вищої освіти.

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.

НА ПОШАНУ ЮВІЛЯРА

УДК 930.1(477)Степанков:94(4-11+4-191.2)«17/18»

Сергій Копилов

м. Кам'янець-Подільський

ІСТОРІЯ ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ РАНЬОГО НОВОГО ЧАСУ В НАУКОВОМУ ДОРОБКУ ВАЛЕРІЯ СТЕПАНКОВА

18 вересня 2022 р. виповнилося 75 років Валерію Степанкову, доктору історичних наук, професору, академіку Української академії історичних наук, завідувачу кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, відомому досліднику історії України раннього нового часу, головному редактору (з 2003 р.) збірника наукових праць «Проблеми історії країн Центрально-Східної Європи».

Валерій Степанович – глибокий і блискучий знавець українських, польських і російських писемних джерел з історії епохальної боротьби українців за самостійність витвореної держави в подум'ї революції 1648-1676 рр. Його дослідження збагатили вітчизняну гуманітарну сферу відкриттями в ранньомодерній історії, джерелознавстві історії України та українській історіографії. Ім'я В. Степанкова, як співавтора концепції Української національної революції XVII ст., широко відоме вітчизняним науковцям, а також історії українсько-польських, українсько-турецьких та українсько-кримських відносин – зарубіжним авторам. Загалом праці вченого (одноосібні й у співавторстві) з історії козацтва й української дипломатії, Українського революції і державотворення XVII-XVIII ст. є ґрунтовним доробком у вивченні політичної історії України ранньомодерної доби.

Участь професора В. Степанкова в науковій раді академічного «Українського історичного журналу», редакційній колегії щорічника Інституту історії України НАН України «Україна в Центрально-Східній Європі», у редколегіях кількох вітчизняних фахових видань та авторитетного наукового журналу діаспори «Український історик» слугують відображенням визнання в науковій спільноті наукових надбань ученого. За цією заслуженою репутацією ювіляра – роки клопітких досліджень і потрактувань українських, польських, єврейських, турецьких і вірменських джерел, інших писемних документів, унікальна ерудиція та любов до своєї справи.

На початковому етапі наукової практики Валерія Степановича провідною темою його досліджень була соціальна історія України се-

редини XVII ст. Зацікавлення нею сформувалися в другій половині 1960-х рр. під час навчання на історико-філологічному (з 1968 – історичному) факультеті Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту. На другому курсі в науковому гуртку під керівництвом українського історика права доцента П. Щербини він почав досліджувати історію Поділля в роки Національно-визвольної війни під проводом Б. Хмельницького. Вивчення в той час цієї переломної епохи вимагало трактування подій у дусі концепції «возз'єднання» України з Росією. Її положення були викладені в сакраментальних «Тезах про 300-річчя возз'єднання України з Росією 1654-1654 рр.», що диктували науковцям напрями їх дослідницького пошуку й визначали зміст основних трактувань і узагальнень наукових праць, шкільних і вишівських підручників до кінця 1980-х років. Зауважимо, що В. Степанков, як і більшість радянських істориків повоєнного покоління, пройшов школу К. Маркса, засвоїв марксистську систему понять і термінологію, а що більш суттєво – підходи до вивчення та пояснення історичного процесу, але зберіг критичну дистанцію щодо деяких аспектів теорії і марксистської парадигми зображення українського історичного процесу.

Одну зі своїх монографій¹ В. Степанков у співтворстві присвятив своєму вчителю – завідувачу кафедри загальної історії, професору Л. Коваленку, який визначив його наукову долю. Він разом із деканом факультету доцентом А. Копиловим запросив молодого науковця на посаду асистента очолюваної кафедри, наполіг на продовженні дослідження проблематики Національно-визвольної війни середини XVII ст. А після того як його наукового керівника кандидатської дисертації старшого наукового співробітника Інституту історії АН УРСР О. Апанович із політичних мотивів (належала до «реформістської течії» в історіографії) звільнили з роботи в 1972 р., погодився стати керівником. Також чимало посприяв у захисті його дисертації в спеціалізованій раді Дніпропетровського державного університету. Духовна атмосфера розкнутості й демократичності цього закладу освіти, а також непохитний авторитет в академічних колах голови спеціалізованої ради професора Д. Пойди й наукова підтримка доцента М. Ковальського дозволили взяти до розгляду дисертацію Валерія Степанкова на тему «Антифеодальна боротьба селянства і козацьких низів в роки Визвольної війни (1648-1654 рр.)».

Захист дисертаційного дослідження в 1980 р. (офіційні опоненти – член-кореспондент АН УРСР Ф. Шевченко і доцент М. Ковальський) став рубіжним етапом у становленні вченого і визначив його місце в історіографічному процесі як авторитетного дослідника ранньомодерної історії України. Академік НАН України В. Смолій слушно зазначає: «Оригінальність дослідницької пропозиції В. Степанкова полягала в тому, що історик уживав термін «селянська війна» та продуковані ним смисли для типологічного означення, точніше – нюансування соціальної диференціації суспільства революційної доби, якою була Хмельниччина. Відтак стадіальний «перемікач» у

¹ Копилов С.А., Степанков В.С. Леонід Антонович Коваленко: вчений, педагог, особистість. Кам'янець-Подільський, 2008.

його студіях перетворився на типологічний інструмент, який представляв революційні колізії у розрізі буття різних станів»².

Особливе значення у творчій біографії ювіляра мало зближення наприкінці 1980-х – початку 1990-х рр. із В. Смолієм, із яким він був знайомий від часу навчання на історичному факультеті педагогічного інституту. У 1986 р. Валерій Андрійович очолив відділ історії феодалізму Інституту історії АН УРСР, у 1991 обійняв посаду заступника директора з наукової роботи, а з грудня 1993 – директора Інституту історії України НАН України. Тривалі творчі дискусії і розмови однодумців на полі десятків контекстів і ракурсів ранньомодерної минувшини зумовили переростання спільного творчого діалогу, за словами одного з його учасників, «у багаторічне палідне співробітництво і міцну дружбу»³.

В умовах остаточного звільнення української наукової сфери від ідеологічно-політичного тиску й повернення українського історіографічного простору на національний ґрунт В. Степанков не сприйняв ідей філософії постмодернізму: перенесення центру тяжіння з пізнання історичних реалій на історичний наратив та висловлення недовіри до історичного факту як основи наукового дослідження й не уникав дискусій із їх adeptами в Україні. Валерій Степанович залишався поборником ідей класичного позитивізму (внутрішня і зовнішня критика джерел Ш.-В. Ланглау і Ш. Сеньбоса) й критико-аналітичного мислення в дослідницькій практиці. Він повсякчас демонстрував гідне ставлення до джерела – опори будь-якого історичного дослідження. В авторефераті кандидатської роботи (1980 р.) він акцентував: «У дисертації проведено критичний аналіз використаних джерел, визначена ступінь їх достовірності й цінності для дослідження поставленої проблеми. Відмічається необхідність ретельної перевірки і виняткової обережності у використанні джерел, особливо з ворожого польсько-шляхетського табору»⁴.

Поважне ставлення до корпусу джерельних матеріалів В. Степанков продукував у докторській дисертації «Українська держава у середині XVII століття: проблеми становлення й боротьби за незалежність (1648-1657 рр.)», захищеної в 1993 р. в Інституті історії України НАН України за сукупністю наукових праць. В авторефераті вкотре було підкреслено важливість джерельної основи історичного дослідження, що було підкріплено словами класика європейської історіографії XIX ст. Л. фон Ранке: «Що не зафіксовано в документі – не існує для історії»⁵.

Наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. XX ст. методологічний інструментарій історика істотно збагатився ідеями В. Липинського та його державницької школи. У часовому просторі цей процес збіг-

² Смолій В. Дослідник ранньомодерної історії України // Україна в Центрально-Східній Європі. Вип.17: Ювілейний збірник на пошану доктора історичних наук, професора Валерія Степанкова. Київ, 2017. С. 17.

³ Там само. С. 18.

⁴ Степанков В.С. Антифеодалная борьба крестьянства и казацких низов в годы Освободительной войны (1648-1654) : автореферат дис. на соискание нар. степе-ни кан. ист. наук. Днепропетровск, 1980. С. 12.

⁵ Степанков В.С. Українська держава у середині XVII століття: проблеми становлення й боротьби за незалежність (1648-1657 рр.) : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня док. іст. наук. К., 1993. С. 19.

ся з утвердженням відроджуваної «державницької» парадигми наукового дослідження історії України у відділі історії феодалізму Інституту історії України НАН України, що швидко еволюціонувала в недержавницьку школу сучасної вітчизняної історіографії. Крім того, Валерій Степанович усвідомив і повсякчас демонстрував відмову від традиційної формаційної концепції всесвітньо-історичного процесу через її «наукову неспроможність слугувати всеохоплюючим універсальним концептом (методологічним ключем) його пізнання». Він стверджував: «Міфічними виявилися ідеї однолінійності й висхідного розвитку історичного процесу від якогось початкового рівня – первісного ладу до ери процвітання й досконалості... Явною стала й ілюзорність ідеї пояснювати поступ суспільства через призму детермінації відносин, які склалися у сфері матеріального виробництва. І, нарешті, вельми сумнівним виглядало й положення про «залізна» непорушність закону «історичної необхідності», оскільки воно ігнорувало роль суб'єктивного чинника – власне діяльності людей, перетворюючи їх у сліпе знаряддя його реалізації»⁶. Крім того, він звернув увагу на хибність постмодерністських новацій, що «агресивно почали нав'язуватися інтелектуальному середовищу українського суспільства з початку ХХІ ст.»⁷.

На початку 2000-х рр. у методологічному арсеналі Валерія Степановича остаточно закріплюється цивілізаційний підхід у вивченні історичної реальності в руслі теорій, сформованих у різних галузях соціально-гуманітарного знання. У розробленні концептуальних засад він відзначував важливість наукового доробку М. Вебера, С. Гантінгтона, Н. Данілевського, Ш. Ейзенштадта, Н. Еліаса, П. Сорокіна, А. Тойнбі, О. Шенглера, а також концепції дослідників школи «Анналів», на думку яких вона охоплювала соціальний (біосоціальний), економічний, політичний і культурно-психологічний блоки⁸. На його тверде переконання, переваги цивілізаційного підходу передбачають одночасне існування різних цивілізацій, кожна з яких опирається на власні міфологію, культурно-історичні традиції, ментальність, типи культури, стійкі уявлення про сенс життя й призначення Людини, свої, притаманні їм, духовні цінності, етику, мораль, побут, сім'ю тощо⁹.

Оригінальне світобачення, беззаперечна дослідницька культура, власне розуміння минувшини, переосмислення історіографічних здобутків, які не витримали перевірки часом, і підтвердження тих, які довели своє право на існування, суттєво розширили основну тематичну спрямованість дослідницьких пошуків В. Степанкова. До його наукових зацікавлень додалися українсько-польські, українсько-турецькі й українсько-кримські відносини, історія країн Центрально-Східної Європи раннього нового часу. Доказовими кроками цього стали докторська дисертація й найґрунтовніші праці з проблем українського державотворення другої половини XVII-

⁶ Степанков В. Проблеми формування методологічних засад концепту навчального курсу «Методика викладання історичних дисциплін у ВНЗ» (з власного досвіду викладання) // Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць / [редкол.: С. Копилов (голова, наук. ред. та ін.]. Вип. 11. Кам'янець-Подільський, 2020. С. 4.

⁷ Там само. С. 4-5.

⁸ Там само. С. 13.

⁹ Там само. С. 14.

XVIII ст., історії дипломатії та зовнішньої політики Української держави. Усі вони були написані на підставі присікпливо-клопитного опрацювання рукописних історичних джерел у бібліотеках та архівах України, документальних матеріалів з архівосховищ Польщі, які автор студіював під час наукового відрядження до Варшави (1993 р., 2003 р. і 2004 р.) і Кракова (2001 р., 2005 р.). Згодом необхідні архівні матеріали з фондів закордонних бібліотек та архівосховищ він отримував за сприяння учнів і колег.

Розширення сфери наукових інтересів В. Степанкова засвідчила брошура «У пошуках нової концепції історії визвольної війни українського народу XVII ст.» (1992), підготовлена у співавторстві з членом-кореспондентом НАН України В. Смолієм. Поява цієї праці, за словами В. Матях, «змінити ситуацію в українській історіографії щодо висвітлення цілого аспекту проблем національного історичного процесу раннього нового часу», крім того, авторам вдалося «повністю витіснити з українського історіографічного простору рудименти радянського варіанту марксизму (на кшталт ідеологічної доктрини) щодо трактування багатьох важливих аспектів минулого нації»¹⁰. Формуючи нову концепцію історії визвольної війни українського народу XVII ст., яка, на їх розуміння, тривала до 1676 р., історики продукували низку міркувань і висновків щодо історії країн Центрально-Східної Європи:

- 1) відсутність в історіографії реальної картини політики польського уряду в національно-релігійному питанні, форм і методів національно-релігійного гноблення українського народу, масштабів загрози проявів етноциду з боку Польського королівства;
- 2) важливість спеціального дослідження українсько-кримських відносин упродовж Визвольної війни, оскільки «без союзу з ханством не можна було сподіватися на успіх у боротьбі з Річчю Посполитою»;
- 3) з'ясування наслідків прорахунків Б. Хмельницького в оцінці політичної ситуації в Придунайських князівствах влітку 1653 р., що призвели до формування антиукраїнської коаліції в складі Речі Посполитої, Молдавії, Валахії і Трансільванії, а також погіршення відносин із Кримом і Портою;
- 4) складність і суперечливість характеру взаємовідносин України і Польщі у період гетьманування наступників Б. Хмельницького¹¹.

Інтерес ученого до історії країн Центрально-Східної Європи підтвердила спільна з В. Смолієм праця «Правобережна Україна у другій половині XVII-XVIII ст.: проблема державотворення» (1993). Ключові події вітчизняної історії тут вмонтовано в контекст європейської історії, зокрема підкреслено, що зародження і розвиток зародків Української держави відбувалося «в епіцентрі Великого кордону (рубежу між європейською і неєвропейською цивілізаціями), охопленого полум'ям боротьби з татаро-турецькими завойовниками»; а державотворчі процеси серйозно турбували правлячі кола

¹⁰ Матях В. Український цивілізаційний процес раннього нового часу в наукових проєктах Інституту історії України НАН України. К., 2011. С. 93.

¹¹ Смолій В., Степанков В. У пошуках нової концепції історії Визвольної війни українського народу XVII ст. К., 1992. С. 16-20.

Польщі¹². Наголошується, що під час переговорів у лютому 1649 р. з польським посольством А. Кисіля у Переяславі Б. Хмельницький вперше неодноразово акцентував увагу на намірі звільнити «з лядської неволі... народ всієї Русі», відірвати «від ляхів всю Русь і Україну». Крім того, висловлюються актуальні для подальшого дослідження ідеї про усвідомлення Б. Хмельницьким спадкоємного права незалежної Руської (Української) держави на територіальну спадщину Київської Русі; незацікавленість і побоювання сусідніх країн утворення нової держави, «поява якої суттєво змінювала співвідношення сил у Східній, Північно-Східній і Південно-Східній Європі»¹³.

Увагу історика привернули проблеми українсько-польських й кримсько-польських відносин у середині XVII ст. Аналізуючи ставлення уряду Речі Посполитої до ідеї української держави в 1648-1660 рр., він наголосив на деформуванні національної свідомості та денационалізацію української шляхти, що стала ворожою до українства й взяла участь у придушенні національно-визвольного руху власного народу. Історик констатував той факт, що польська еліта з тривогою спостерігала за становленням козацьких державних інституцій, розвитком політичної самосвідомості козацтва, про що свідчить звернення короля у 1625 р. до обранців місцевих сеймиків: «Козаки, вже зовсім призабувши віру й підданство, вважають себе окремою Річчю Посполитою»¹⁴. Висловив міркування, що після приходу до влади орієнтованого на Річ Посполиту угруповання І. Виговського, під тиском польської сторони відмовилося від реалізації наріжних принципів державної ідеї, зокрема суверенітету й соборності Української держави, що й засвідчила Гадяцька угода 1658 р. Під час розробки статей Чуднівського договору з його тексту було вилучено основоположний пункт про утворення Руського князівства. Отже, на переконання В. Степанкова, «Українська автономія у межах Польщі вмерла швидше, ніж встигла народитися. Політика невизнання польським урядом прав України на самостійне державне життя стало великою трагедією не лише для українського, а й для польського народу: перший не зумів домогтися створення незалежної держави, а другий з плинном часу втратив свою національну державу»¹⁵.

Досліджуючи кримсько-польські відносини та їх вплив на берестецьку кампанію (березень-червень 1651 р.), В. Степанков підкреслив, що Зборівський договір 1649 р. став визначним успіхом кримського хана, який, по-перше, не допустив розгрому Речі Посполитої й утворення незалежної України; по-друге, вибором право бути гарантом українсько-польського договору; по-третє, отримав можливість провадити політику збереження рівноваги сил між Україною і Польщею з перспективою знесилення потенційних противників і швидкого зростання ролі Криму в Східній і Південно-Східній Європі. Упродовж осені 1649-1650 рр. Іслам-Гірей нама-

¹² Смолій В., Степанков В. Правобережна Україна у другій половині XVII-XVIII ст.: проблема державотворення. К., 1993. С. 4-5.

¹³ Там само. С. 12.

¹⁴ Степанков Валерій. Ідея української держави й Річ Посполита (1648-1660 рр.) // Польсько-українські студії. Україна-Польща: історична спадщина і суспільна свідомість. Матеріали міжнародної наукової конференції, Кам'янець-Подільський, 29-31 травня 1992 р. К., 1993. С. 77-78.

¹⁵ Там само. С. 87.

гався залучити до антимосковської коаліції козацьку Україну, Річ Посполиту та Швецію, що забезпечило б розгром Московії. Він вважав, що Бахчисарай лякала перспектива перемоги України і поява сильної незалежної держави на північних кордонах ханства¹⁶. Історик аргументовано доводив, що «залишення кримчанами поля бою 20 червня (1651 р. – С.К.) не було випадковістю, а закономірним наслідком політичного курсу хана, спрямованого на те, щоб з одного боку, запобігти розгрому Польщі, а, з другого боку, – не допустити утворення незалежної Української держави»¹⁷.

У науковому доробку В. Степанкова вирізняються оригінальні джерелознавчі студії. В окремій статті було проаналізовано «Щоденник канцелярський» польного гетьмана литовського князя Я. Радзивілла (включав вхідну і вихідну документацію князівської ставки – С.К.)¹⁸. Автор підтвердив неабиякий інформаційний потенціал пам'ятки для вивчення військової кампанії польської армії на Волині й Поділлі, зокрема листів князя С. Корецького та белзького воеводи А. Фірлея про битву козаків 15 червня 1649 р. з поляками під стінами Звягеля та обставин його залишення, свідчення інших адресантів гетьмана стосовно вторгнення у серпні-вересні 1650 р. 20-тисячної армії польного гетьмана С. Калиновського¹⁹.

Дослідивши джерелознавчу цінність «Реляції» С. Маковецького, учений довів, що в ній подано невідомі факти з біографії Юрія (Єжі) Володиевського – вихідця зі старовинного українського (подільського) шляхетного роду герба Гербут, якого Г. Сенкевич ототожнював з ідеалом польського лицаря²⁰. Зазначено, що окремі представники родини Володиевських (Процик, Стефан, Хома, Левко, Семен і Ярема) брали участь в Українській національній революції XVII ст., а полковник волоської корогви Юрій Володиевський «разом з тисячами інших українських шляхтичів залишився вірним Речі й зі зброєю в руках захищав її інтереси»²¹. «Реляція» підтвердила його важливу роль у сутичках із татарами й турками в районі Жванця у перших числах серпня 1672 р. і скерованих із Кам'янець роз'їздів задля захоплення «ззиків». Він же безпосередньо брав участь у бою під Княгиненем, де було захоплено Булюк-пашу, очолив вилазку жовнірів із кам'янецького замку і змусив відступати турецькі підрозділи²². Історик вказав на важли-

¹⁶ Степанков В.С. Кримсько-польські відносини та їх вплив на хід берестецької кампанії (березень–червень 1651 р.) // Берестецька битва в історії України: Тези Четвертої республіканської науково-теоретичної конференції 19 червня 1993 р. Острів, 1993. С. 28-29.

¹⁷ Там само. С. 32.

¹⁸ Степанков В.С. «Щоденник канцелярський» Я. Радзивілла як джерело дослідження революційних подій у Поділлі й Південно-Східній Волині (середина 1649–перша половина 1651 рр.) // IV Міжнародна наукова конференція «Україна і Велике князівство Литовське в XIV–XVIII ст.: політичні, економічні, міжнародні та соціокультурні відносини в загальноєвропейському вимірі». Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 16–19 вересня 2015 р. Тези доповідей. К., 2015. С. 67-72.

¹⁹ Там само. С. 69-70.

²⁰ Степанков В.С. «Реляція» С. Маковецького як джерело вивчення біографії Юрія Володиевського // Поляки на Хмельниччині: погляд крізь віки: Збірник наукових праць за матеріалами міжнародної наукової конференції (23-24 червня 1999 р.). Хмельницький, 1999. С.449-450.

²¹ Там само. С. 449-450.

²² Там само. С. 451.

вість інформації пам'ятки для з'ясування обставин загибелі героя Кам'янецької облоги від гарматного пострілу картечню²³.

Вивчення різнопланових джерел дозволило автору проаналізувати спільну боротьбу України і Польщі проти Османської імперії у 1672-1676 рр.²⁴ у параметрах домінуючих у тогочасній історіографії поглядів на цю проблему (згодом від них відмовитися). Важко не погодитися з його думкою, що після нападу останньої на Річ Посполиту в 1672 р. конфронтація та напруженість в українсько-польських відносинах двох попередніх десятиріч змінилися «новими мотивами». Їх характер визначався можливістю спільної боротьби козацьких і польських військ з агресором у 1672-1676 рр., коли турецька армія вела активні наступальні операції проти Польщі на території України²⁵. Початок же нового етапу українсько-польських взаємин історик пов'язував з укладанням між Росією і Польщею Андрусівського договору 1667 р., «який засвідчив рівновагу сил, що склалися між ними» і ніяк не був поразкою польської дипломатії²⁶. Аналіз дипломатичних та актових джерел дозволив йому: по-перше, обґрунтувати формальний характер статей цього перемир'я та Московського союзного договору в частині спільного спротиву Росії та Речі Посполитої турецько-татарській «навалі»; по-друге, висловити думку, що політика польського головнокомандуючого Я. Собеського сприяла спільній боротьбі польських підрозділів та українського населення проти «загарбників», наприклад, героїчна боротьба жителів Правобережжя та західноукраїнських земель дозволяла нечисельним польським залогам всякчас гальмувати просування турецько-татарських військ, а польському командуванню зосереджувати війська для контрнаступу (за винятком 1672 р.), а відтак – рятувати від спустошення етнічні польські землі²⁷.

У перше п'ятиріччя незалежності виходять друком монографія «Богдан Хмельницький. Соціально-економічний портрет» (1993; 2-е вид. 1995), книга «Богдан Хмельницький. Хроніка життя та діяльності» (1994), цикл статей про видатних українських державних діячів і полководців Григорія Гуляницького, Петра Дорошенка, Михайла Кричевського, Данила Нечая, Станіслава-Михайла Кричевського, Івана Виговського, Павла Тетерю. Їх постаті були відтворені на тлі міжнародної відносин і подій східноєвропейської історії в іпостасях полководців, державотворців і дипломатів. Це дозволило обґрунтувати й низку нових оригінальних висновків.

По-перше, Визвольна війна українського народу стала важливою подією у політичному житті Європейського континенту половини XVII ст., її розвиток тією чи тією мірою торкався інтересів держав Центральної, Східної і південно-Східної Європи, таїв потенціальну можливість зміни співвідношення сил у даному регіоні²⁸. По-друге,

²³ Там само. С. 452.

²⁴ Степанков В.С. Боротьба України і Польщі проти експансії Османської імперії у 1672-1676 рр. // Україна і Польща в період феодалізму: зб. наукових статей. К., 1991. С. 112-129.

²⁵ Там само. С.112.

²⁶ Там само. С.113.

²⁷ Там само. С.125-126.

²⁸ Смолій В., Степанков В. Творець Української держави. Богдан Хмельницький. Хроніка життя та діяльності К., 1994. С. 41.

блискучий стратег і тактик, творець однієї із найсильніших армій у Європі XVII ст. гетьман Богдан Хмельницький не програв жодної битви (берестецька поразка трапилася через залишення татарями поля битви) й завдав Речі Посполитій найважчих поразок за всю її історію. По-третє, Хмельницький був полководцем європейського масштабу, який «заслугує на почесне місце в історії воєнного мистецтва – поряд з такими ушавленими полководцями XVII ст., як англієць Олівер Кромвель, швед Густав II Адольф, поляк Ян Собеський, австрієць Євгеній Савойський»²⁹. По-четверте, завдяки винятковим дипломатичним здібностям Хмельницький налагодив дипломатичну службу, яка уважно стежила за подіями у Східній та Південно-Східній Європі. У роки Визвольної війни йому вдалося паралізувати дії польського уряду, спрямовані на створення антиукраїнської коаліції. До Чигирини – визнаного центру міжнародного життя середини XVII ст. – прибували посольства з Польщі, Росії, Криму, Порти, Молдавії, Валахії, Трансільванії, Швеції, Австрії, Бранденбурга, натомість до цих країн виряджалися українські місії і посольства³⁰.

Історію країн Центрально-Східної Європи раннього нового часу в контексті становлення розвідувальної служби козацької України В. Степанков висвітлює у книгах «З історії української розвідки та контррозвідки» (1994; 2-е вид. 1995) та «Розвідка і контррозвідка Богдана Великого (1648-1657 рр.)» (2008). Обґрунтовано думку, що в боротьбі з Річчю Посполитою відбулося збагачення досвіду організації розвідувальної діяльності Війська Запорізького. За його спостереженням, розвідувальну діяльність на користь України (постійно і тимчасово) проводили представники інших національностей Речі Посполитої й мешканці зарубіжних країн: німецький жовнір із гвардії Яна Казимира, який вчасно передавав важливу інформацію про наміри польського командування, члени вірменських громад в українських містах, представники «єврейської школи» у Вінниці та ін. До виконання окремих дипломатичних доручень, а опосередковано й розвідувальних, Б. Хмельницький залучав грецьких торговців І. Тафрالی, І. Мануйловича, Ю. Константиновича та ін. Зазначено, що в умовах перманентної агресії зовні й ведення воєнних дій найвищого розвитку набули розвідка й закордонні мережі спецслужб. Серед здобутків української розвідки вказано: успішну взаємодію зі шведськими і трансільванськими розвідниками на території Польщі, Чехії, Моравії, Сілезії та Австрії, перевіровка польських агентів, дезінформація польського командування, а також застосування однієї з перших у Європі методів масового збору необхідної інформації³¹.

В окремих працях історик рішуче виступив проти спроб реанімувати в українській історіографії польську концепцію «домової війни», окремі положення якої продовжують доминувати у польській історіографії, щодо оцінки революційних подій в Україні, визначив актуальні проблеми і перспективи їх подальших досліджень. У великій статті (46 сторінок тексту – С.К.) «1648 рік: початок Української революції чи домової війни в Речі Посполитій?»

²⁹ Смолай В.А., Степанков В.С. Богдан Хмельницький (Соціально-політичний портрет). 2-е вид., доп, перероб. К., 1995. С. 598.

³⁰ Там само. С. 599.

³¹ Степанков В.С. Розвідка і контррозвідка Богдана Великого. Кам'янець-Подільський, 2008. С. 87-91, 210.

(2003) Валерій Степанович підтвердив свою принципову позицію³². По-перше, вкотре вказав, що значення започаткованої у 1648 р. події не стільки в соціальному характері боротьби, скільки в її «національно-визвольній і конфесійній спрямованості проти польського гноблення, католицизму й іудаїзму, а також у розбудові незалежної Української держави»³³. По-друге, підтвердив хибність часто вживаних (переважно в польській історіографії) термінів «козацьке повстання», «козацька війна», «козацька революція», «селянська війна», оскільки вони «ігнорують національно-визвольну й конфесійну боротьбу українців та їх зусилля на розбудову власної держави, зводячи сутність події до соціального конфлікту у Речі Посполитій»³⁴. Водночас він назвав науково недолугими спроби характеризувати ці події «польсько-козацькою війною», оскільки, з одного боку, береться національно-політичне означення, а з другого – соціальне. Він писав: «Це, якби, наприклад, називати польські повстання за незалежності під проводом Т. Костюшки, 1830 і 1863-1864 рр. проти панування Російської імперії «російсько-шляхетськими війнами»³⁵.

Викладаючи упродовж багатьох років нормативні курси кафедри всесвітньої історії, що передбачало постійне використання міжпредметних зв'язків, апелювання до історичних зіставлень і паралелей, співавтор концепції Української національної революції XVII ст. зробив такий крок – виокремив в окрему актуальну проблему її порівняльний аналіз з іншими європейськими революційними практиками раннього нового часу. У 1997 р. вийшла друком стаття В. Степанкова, присвячена з'ясуванню місця Української революції у революційному русі XVI-XVII ст., яка до того часу не ставала об'єктом спеціального дослідження³⁶. Автор вважає, що, попри свої відмінності, вона «типологічно належить до одного ряду з європейськими революціями XVI-XVII ст.» і є важливою ланкою у процесі зародження й утвердження на континенті нових суспільних відносин, нової цивілізації. Він вказав, що переплетення соціальної боротьби з національно-визвольною було спільним для Української і Нідерландської революцій, чого не можна сказати про революції в Німеччині та Англії. Визначаючи рушійні сили цих революцій, В. Степанков обґрунтував думку, що «Українська революція стоїть ближче до двох останніх, ніж до Нідерландської, бо в ній головною і керівною силою виступало козацтво й активну участь взяло селянство, при меншій активності міщан і вкрай слабкій ролі міської буржуазії (яка лише зароджувалася і за своїм етнічним складом у значній мірі була інонаціональною) й інтелігенції»³⁷. Автор акцентував на значенні ідейних чинників, зокрема, що «православна віра

³² Степанков В.С. 1648 рік: початок Української революції чи домовна війна в Речі Посполитій? // Україна в Центрально-Східній Європі. Вип. 3. К., 2003. С. 371-416.

³³ Там само. С. 414.

³⁴ Там само. С. 415.

³⁵ Там само. С. 416.

³⁶ Степанков В.С. Українська революція 1648-1676 рр. у контексті революційного руху XVI-XVII ст. :спроба порівняльного аналізу // Укр. істор. журнал. 1997. №1. С. 3-21; його ж. Українська революція і європейський революційний рух XVI-XVII ст. : спільне і відмінне (до проблеми типології) // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: історичні науки. Кам'янець-Подільський, 1997. Т. 1 (3). С. 32-50.

³⁷ Степанков В.С. Українська революція 1648-1676 рр. у контексті. С. 7.

стала ідеологічним знаменом національно-патріотичних сил у їхній боротьбі за незалежність, в той час як католицизм перетворився в ідеологічне знамено феодалної реакції та польської експансії; також зауважив, що католицизм відіграв негативну роль під час революції у Німеччині, Англії та Нідерландах³⁸.

Заслугою В. Степанкова була спроба простежити в історії Нідерландської та Української революцій «надзвичайно важливу роль (не завжди позитивну)» геополітичного фактора. Аналіз опрацьованих джерел і робіт попередників дозволив підтвердити, що воюючим незалежності Нідерландів була лише Іспанія, тоді як проти виборення Україною суверенітету, окрім Речі Посполитої, виступали також Кримське ханство, Московія та Османська імперія. «За таких обставин козацькій Україні не вдалося досягти незалежності», – підсумував історик³⁹. Він також обґрунтував висновок, що в зовнішньополітичному аспекті Українська революція викликала кардинальну зміну співвідношення сил у Східній, Південно-Східній і Центральній Європі, що «виявилася несприятливою для України». Серед цих змін він визначив: різке послаблення позиції Речі Посполитої та Криму й зміцнення ролі Російської імперії, Швеції й Бранденбургу (у 1657 р. Польща відмовилася від ленних прав на Східну Пруссію); зрив планів Ватикану про укладання «універсальної унії»; загострення соціальної боротьби в Польщі, Московії, Молдавії, а також національно-визвольної і соціальної боротьби – в Білорусі, Валахії, Болгарії, Сербії й Греції. «Не випадково вона викликала в Європі широкий резонанс, – писав він, – і систематично висвітлювалася на сторінках брошур, «летючих листків», наукових праць і шпальтах французьких газет «Газетт де Франс» і «Еспьйон де Кур де Пренс Кретьєн», англійських «Меркюр Англе» і «Модеріт Інтелідженсер», німецької «Франкфуртер Пост-Цайтунг» та ін.»⁴⁰.

У 2009 р. В. Степанков у співавторстві з В. Смолієм видали ґрунтовну синтетичну працю «Українська національна революція XVII ст. (1648-1676 рр.)», у якій було уточнено і конкретизовано деякі висновки та здогади щодо українського фактору в процесі цивілізаційних змін у центральному і центрально-східному регіонах Європи. Було підкреслено: по-перше, події в Україні в середині – другій половині XVII ст. «диктувалися всією логікою загального поступу європейської історії», а «європейський ранній новий час упевнено увійшов у світові аннали як епоха революційних потрясінь». По-друге, причини, що призвели до Української національної революції, без перебільшення, становлять одну з ланок визрівання процесу соціальної і визвольної боротьби, що спалахнула у низці європейських країн у 40-70-х рр. XVII ст.

Революції охопили захід і північний захід європейського континенту, поширюючись на його центральну й центрально-східну частини; вони починалися там і тоді, коли для цього, здається, не існувало жодних, принаймні, видимих причин. По-четверте, «революції потрясли європейські країни із, здавалося б, доволі усталеними суспільно-політичними системами», «охоплювали й невеликі терито-

³⁸ Там само. С. 12.

³⁹ Там само. С. 11.

⁴⁰ Там само. С. 17.

ріальні анклав», які до цього навряд чи істотно впливали на політичну розстановку сил в Європі чи визначали шляхи її економічного розвитку. По-п'яте, зміни революційного характеру відбувалися і в сферах віддалених від політики (науково-технічна революція XVII ст., промислова революція, революція цін, революція у військовій справі тощо)⁴¹. Зрештою, автори й однодумці на полі дослідження цивілізаційного процесу раннього нового часу, стверджували, що «Українська революція 1648-1676 рр., попри свої відмінності, типологічно належить до одного ряду з європейськими революціями XVI-XVII ст. Вона становить важливу складову процесу зародження й утвердження на континенті нових суспільних відносин, нової цивілізації»⁴².

Вірність висновку про доцільність умонтування «українського прецеденту» в загальну картину європейського революційного процесу ранньої нової доби та віднайдення для нього відповідного місця у пропонованих на сьогодні класифікаційних схемах В. Степанков і В. Смолій підтвердили у дослідженні «Феномен Української національної революції XVII ст.: компаративні та евристичні проєкції» (2019)⁴³. На їхнє переконання, виведення революційної боротьби в Україні за локальний масштаб «означає визнання української цивілізації не лише в історичній проєкції, а й в перспективі майбутнього розвитку», але водночас відзначили, що подібна трактування «помітно порушить усталену на сьогодні акцентованість послідовного ряду так званих «великих революцій» раннього модерну, порядку першостей щодо привнесених ними інновацій тощо»⁴⁴. Подальша перспектива введення української складової у ранньомодерний європейський революційний проєкт, на їхню думку, полягає в зіставленні «спільного і відмінного між революцією в Україні і революціями в країнах західної культурної традиції»⁴⁵.

Розглядаючи під цим кутом зору історію Української революції XVII ст., автори наголосили на тому, що український матеріал переконливо підтверджує теоретичний висновок фундатора групи «Історичної і порівняльної соціології» Міжнародного соціологічної асоціації Й. Арносона, згідно з яким «Великі революції» відбувалися переважно в європейському світі, що мав тенденцію до розширення, а також у кризових виявах, що виникали внаслідок його зіткнень з іншими цивілізаціями»⁴⁶. Свій висновок про вразливість українського історико-культурного регіону для зародження революційної активності вони підкріпили аргументами: розташуванням у серцевині центрально-східного регіону, політична підпорядкованість річпосполитському режимові, тимчасова відсутність власної державотворчої практики при збереженні історичної пам'яті про подібний потужний досвід у недалекому минулому, традиційна відкритість української версії християнської пра-

⁴¹ Смолій В., Степанков В. Українська національна революція XVII ст. (1648-1676 рр.). К., 2009. С.43-44, 52.

⁴² Там само. С.60.

⁴³ Смолій В., Степанков В. Українська революція в системі європейських революційних рухів раннього нового часу // В. Смолій, В. Степанков. Феномен Української революції XVII ст. : компаративні та евристичні проєкції. К., 2019. С. 154-193.

⁴⁴ Там само. С. 163.

⁴⁵ Там само. С. 164.

⁴⁶ Там само. С. 171.

вославної культури до навіюваних як за західними, так і східними векторами інноваційних цивілізаційних впроваджень тощо⁴⁷.

За спостереженням В. Степанкова і В. Смоля, в Українській революції XVII ст. «виразно проявилися супутні всім класичним революціям перехідної до цивілізації нового часу доби атрибути, зокрема, наявність глибокої суспільної кризи та кризи влади, а також легітимація протестного виступу (з подальшим поваженням політичного режиму Речі Посполитої) збігом таких обставин, як складне переплетення соціально-економічних, політичних і релігійно-ідеологічних суперечностей»⁴⁸. Вони не сумніваються, що удар, нанесений останній Українською революцією, виявився фатальним для неї і, за їхнім спостереженням, не давав шансів вийти із затяжної кризи. На середину 1790-х рр. у результаті трьох поділів Річ Посполита припинила своє існування, а безпосереднім каталізатором цих процесів стали українські події 1648-1676 рр., що «фактично розвінчали міф про могутність однієї з найбільших європейських держав, яка так і не спромоглася вийти на новий цивілізаційний виток, залишившись в тенетах середньовіччя»⁴⁹.

У перші десятиріччя XXI ст. одним із напрямів дослідницької роботи В. Степанкова були зовнішня політика Української держави в другій половині XVII ст. і Україна як об'єкт міжнародних відносин у XVIII ст. Ці проблеми були висвітлені на тлі інших подій європейської історії у колективній праці «Нариси історії дипломатії України» (2001), наукових працях меншого формату. У підготовленому в співавторстві з В. Смолієм розділі вищевказаної книги було підкреслено, що поява Української держави вела до істотної зміни існуючої конфігурації співвідношення сил у Східній, Південно-Східній та Центральній Європі, що визначалося ставленням до факту її виникнення та самостійного існування еліти Речі Посполитої; місцем, що відводилося їй у геополітичних планах сусідніх країн; спрямованістю української зовнішньої політики⁵⁰. Принагідно вони зауважили, що до міжнародних інтересів жодної країни Європи й Османської імперії не входило визнання її незалежності, тоді як польський уряд відразу ж посів щодо визвольних змагань українців непримиренно-ворожу, а «можливість розпаду Речі Посполитої й виокремлення українських земель у самостійну державу сприймалася польською й сполонізованою українською шляхтою як «непоправна катастрофа»⁵¹. Утім, на погляд авторів, українська дипломатія 1648-1657 рр. функціонувала на рівні тогочасних дипломатій європейських держав і відіграла важливу роль в утвердженні козацької України як впливового суб'єкта міжнародних відносин у Східній і Південно-Східній Європі⁵².

Важко не погодитися з думкою дослідників, що укладення Бучацького договору зумовило зміну в конфігурації співвідно-

⁴⁷ Там само. С. 172.

⁴⁸ Там само. С. 174.

⁴⁹ Там само. С. 197-198.

⁵⁰ Смолій В.А., Степанков В.С. Становлення української дипломатичної служби. Зовнішня політика уряду Б. Хмельницького (1648-1657) // Нариси з історії дипломатії України. К., 2001. С. 115-116.

⁵¹ Там само. С. 118, 116.

⁵² Там само. С. 153.

шення сил у Східній та Південно-Східній Європі: Україна опинилася у сфері геополітичних інтересів сусідніх країн і виявилася неспроможною протистояти їхньому натиску. Аналіз різних джерел і праць попередників дозволив визначити, що, перебуваючи в силовому полі могутніх сусідів (Росії, Польщі та Туреччини) і втягнена у вир безперервних соціально-політичних конфліктів, вона втрачала свої потенційні можливості, що не могло позначитися на її геополітичному становищі, коли із суб'єкта вона поступово перетворилася на об'єкт міжнародних відносин⁵³.

Повноцінну розробку проблем зовнішньої політики Речі Посполитої та українсько-польських відносин XVII ст. В. Степанков продовжив у студії «Польсько-турецька війна 1620-1621 рр. в історичній долі України»⁵⁴. Автор поставив під сумнів або спростував ряд поширених суджень і оцінок щодо причин, перебігу і наслідків воєнного конфлікту для українських земель. Наголошено, що польсько-турецька війна розпочалася вступом Речі Посполитої у Тридцятирічну війну на боці австрійських Габсбургів, зокрема вторгненням на початку вересня 1620 р. великого коронного гетьмана С. Жулкевського в Молдавію, так звана Цецорська кампанія польської армії. Похід же турецької армії 1621 р. під Хотин був відповіддю на польську воєнну провокацію⁵⁵.

Опрацьовані джерела дозволили В. Степанкову вмотивувати окремі міркування. По-перше, джерельних даних для обґрунтування міфологеми про патріотичний порив козаків, як важливий чинник їхньої участі у війні, не виявлено. «Вони вирушили у хотинській похід з політичних міркувань, покладаючись на обіцянки короля задовольнити їхні вимоги національно-конфесійного спрямування»⁵⁶. По-друге, Хотинська кампанія засвідчила потужні мобілізаційні можливості козацької України, яка для оборони Речі Посполитої виставила більше вояків (щонайменше 40 тис. козаків при 23 гарматах), ніж на це спромоглися Корона Польська і Литва. Прибуття Війська Запорізького врятувало річпосполитську армію від погрому з боку 140 тис. війська (при 65 гарматах) Османської імперії⁵⁷. Українські вояки продемонстрували в Хотинській битві вражаючі мужність, стійкість і військовий вишкіл, що дало підстави сучаснику подій Я. Собеському визнати, що «справжніми переможцями під Хотином і рятівниками Польщі були козаки»⁵⁸. По-третє, не має підстав стверджувати про блискучу перемогу річпосполитської й козацької армії над противником. Бої закінчилися для обох сторін вничю, що й зафіксовано у змісті договору від 9 жовтня. Турки не змогли заволодіти таборами оточеного ворога, а поляки, литовці й українці завдати їм поразки. Ініціатором переговорів про

⁵³ Смолій В.А., Степанков В.С. Дипломатична боротьба за збереження Української держави. Перетворення України на об'єкт міжнародних відносин (1657-XVIII ст. // Нариси з історії дипломатії України. К., 2001. С. 165-167.

⁵⁴ Степанков В.С. Польсько-турецька війна 1620-1621 рр. в історичній долі України // 390 річчя Хотинської битви 1621 р. Матеріали Міжнародної наукової конференції. Чернівці-Хотин 22-23 вересня 2011 р. Чернівці, 2011. С. 200-210.

⁵⁵ Там само. С. 200.

⁵⁶ Там само. С. 201.

⁵⁷ Там само. С. 203.

⁵⁸ Там само.

укладення договору виявилася польська сторона, але документ аж ніяк не засвідчив «перемоги» Речі Посполитої, а, навпаки, передбачав певні поступки Порті⁵⁹. Крім того, В. Степанков аргументовано довів, що наслідки Хотинської битви для України виявилися суперечливими. «Варшава відмовилася легітимізувати православну ієрархію й підтвердити усі права і вольності православної віри і Православної церкви, не пішла на визнання українського (руського) народу «політичним народом» Речі Посполитої, не надала йому хоча б національно-культурної автономії», – писав він⁶⁰.

Зміни в «українській політиці» Варшави відразу після припинення громадянської війни в Україні (1658-1663 рр.) В. Степанков розглянув у статті «Відмова Варшави від миротворчого курсу врегулювання української проблеми політичним шляхом та її наслідки (серпень 1666 – січень 1667 рр.)» (2011). Підкреслено, що небажання короля і польського уряду домагатися розв'язання української проблеми шляхом визнання автономії й територіальної цілісності козацької України, ігнорування ними прерогатив гетьманської влади П. Дорошенка й прагнення поновити дореволюційний статус на теренах Правобережжя призвели до поновлення воєнних дій з Правобережною Гетьманщиною й укладення з Московією Андрусівського перемир'я⁶¹.

В окремій студії історик проаналізував проблему возз'єднання козацької України в контексті міжнародних відносин Центрально-Східної Європи в останній чверті XVII ст.⁶² На підставі виявлених джерел з'ясував, що з весни 1677 р. Ю. Хмельницький прагнув поширити владу на всю «козацьку» територію Правобережжя і наполегливо добивався від польського уряду виведення залог з українських міст (за винятком Білої Церкви та Паволочі) й встановлення українсько-польського кордону по р. Случ та ін. Автор слушно стверджував, що «заходи, спрямовані на відродження державного життя, відразу ж викликали занепокоєння у польського уряду, який доручив до Стамбула Я. Гнінському домагатися повернення Польщі Поділля й України, а також заборони Ю. Хмельницькому титулуватися «князем Сарматії»». Проте султан відхилив польські пропозиції й під час ратифікації Журавненського договору зробив важливе уточнення, що Україна, як турецьке володіння, віддається (за винятком Білої Церкви і Паволочі) в управління козакам⁶³.

Належну увагу історик приділив політиці І. Самойловича, спрямованій на возз'єднання України і недопущення поглинення земель Правобережного гетьманства Річчю Посполитою. Від 1683 р. гетьман виступав проти укладення московсько-польського договору, оскільки розумів, що він може з'явитися лише ціною нового поділу українських земель і означатиме остаточне руйнування його сподівання

⁵⁹ Там само. С. 205.

⁶⁰ Там само. С. 208.

⁶¹ Степанков В.С. Відмова Варшави від миротворчого курсу врегулювання української проблеми політичним шляхом та її наслідки (серпень 1666–січень 1667 рр.) // Проблеми історії країн Центральної та Східної Європи: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 2. С. 121.

⁶² Степанков В. Проблема возз'єднання козацької України в контексті міжнародних відносин Центрально-Східної Європи (остання чверть XVII ст.) // Україна в Центрально-Східній Європі (з найдавніших часів до XVIII ст.). К., 2002. Вип. 2. С. 257-280.

⁶³ Там само. С. 259.

на воз'єднання України⁶⁴. Результатом московсько-польських переговорів став укладений на початку травня 1686 р. «Вічний мир», статті якого передбачали: підтвердження Річчю Посполитою за Росією Лівобережної України, на Правобережжі – Києва із землями між Ірпенем і Стутною; визнання Росією решти території Правобережної України за Річчю Посполитою; зобов'язання обох сторін не приймати переселенців з іншого боку Дніпра; виплату Росією Польщі 146 тис. рублів; укладення союзу супроти Порти й Криму тощо, що, на думку дослідника, було «новим поділом козацької України, внаслідок чого можливість реалізації її соборності стала примарною»⁶⁵. Автор наголошує, що «дівнавшись про умови укладеного «Вічного миру», І. Самойлович не приховував невдоволення їхнім змістом, а відтак не велів у церквах відслужувати вдячні молебні з нагоди підписання миру»⁶⁶.

Особливу увагу у статті В. Степанков надав аналізу геополітичної ситуації у Центрально-Східній Європі. Ціаком доречним є зауваження, що складні обставини боротьби з Туреччиною і Кримом, страх поширення влади І. Самойловича на Правобережну Україну переконали короля Яна Собеського в доцільності проведення активної колонізаційної політики, започаткованій універсалами 1684 р.⁶⁷ Але відносини правобережного козацтва зі шляхтою різко погіршилися з другої половини 90-х рр., а після смерті Я. Собеського й обрання королем Августа II (1697 р.) натиск з боку Польщі лише посилювався. Акцентовано, що геополітична ситуація складалася сприятливо для втілення у життя планів варшавського двору. «На початку 1699 р., відповідно до умов Карловицького договору, Порта погодилася повернути Речі Посполитій Правобережну Україну, включаючи Подільське воєводство, – писав В. Степанков. – Тому в червні цього ж року польський сейм вирішив розформувати козацькі полки, що, по суті, означало ліквідацію не лише козацького стану, але й державного устрою у Правобережжі»⁶⁸.

Важливою віхою у творчій біографії В. Степанкова стала монографія про соратника і наступника Богдана Хмельницького на ниві національного державотворення Петра Дорошенка, підготовлена у співавторстві з В. Смолієм⁶⁹. Залучивши «нову джерельну базу, тому що відомі тексти не давали відповіді на основне завдання... що пережила Україна у XVII столітті», вони підготували ґрунтовне дослідження, у якому поєднано цікаві фактологічні матеріали й виклад головних подій болісного періоду історії, відомого як «Руїна». Увагу читача привертає зміст книги з новою характеристикою сутності доби, у якій довелося діяти гетьману П. Дорошенку. Крім того, автори виокремили в окрему актуальну наукову проблему значущість геополітичного чинника, що не сприяв зміцненню позицій Правобережного гетьманства, оскільки Росія, Порта і Річ Посполита, як і раніше, прагнули не допустити створення самостійної та незалежної України.

⁶⁴ Там само. С. 262.

⁶⁵ Там само. С. 263.

⁶⁶ Там само.

⁶⁷ Там само. С. 267-268.

⁶⁸ Там само. С. 274.

⁶⁹ Смолій В.А., Степанков В.С. Петро Дорошенко. Політичний портрет: наукове видання. К., 2011.

В. Степанков є автором багатьох історіографічних студій. У деяких з них проаналізовано польську історіографію різних часових періодів подій в історії України раннього нового часу й дотичних сюжетів європейської історії, а також опублікував рецензії на праці польських істориків. Зокрема, було проаналізовано польську історіографію Батозької битви 1652 р. та її наслідки для українсько-польських змагань у середині XVII ст.⁷⁰ Він визначив дві основні концепції перебігу Батозької битви: модель баталії Л. Кубалі, створену на основі власної уяви/фантазії (за принципом – власне так це могло відбуватися) та В. Дутоленцького, спромігся подолати традиційний погляд на українські події середини XVII ст. скрізь призму світоглядних засад концепції «домової війни», визнавала наміри Б. Хмельницького «домогтися самостійності для України» й чималі зусилля для цього⁷¹. В. Степанков наголосив, що упродовж нульових років нового тисячиріччя відбувався процес утвердження у польській історіографії нових підходів, внаслідок чого «польські історики випереджають українських у глибині з'ясування основних проблем цієї найбільшої перемоги української зброї в добу визвольних змагань українців середини й другої половини XVII ст.»⁷².

У поле дослідницької уваги В. Степанкова потрапив й творчий доробок видатного історика Любомира Винара, проаналізований у просторій передмові до редакційної ним книги «Винар Л. Козацька Україна: Вибрані праці» (2003)⁷³. Аналізуючи різні ділянки його наукової творчості, учений визначив його провідні ідеї, що стосувалися історії країн і народів Центрально-Східної та Західної Європи: в останній третині XVI ст. козацтво провадить активну зовнішню політику, яка в 90-х рр. стала повністю самостійною у стосунках з Молдавією, Австрією, Ватиканом, Польщею; у 1648 р. спалахнула «українська революція», що докорінно «змінити лад Східної Європи»; гетьман Хмельницький думав про союз з О. Кромвелем, були контакти з англійськими послами тощо⁷⁴.

Майже десятиріччя Валерій Степанович співпрацював з Інститутом історії України НАН України в підготовці багатотомної «Енциклопедії історії України: у 10 томах», у різних томах якої опубліковано 62 його статті, у яких увагу надано й питанням українсько-польських взаємин у XVII ст.

Вагомим виміром професійної діяльності професора В. Степанкова є науково-педагогічна діяльність на кафедрі всевітньої історії рідної alma mater. Ювіляр неодноразово задував, що на посаду асистента кафедри загальної історії Кам'янець-Подільського педагогічного інституту навесні 1970 р. його запросили завідувач кафедри, професор Л. Коваленко і декан історичного факультету, доцент А. Копилов. Їхню пропозицію підтримав тодішній ректор – доцент

⁷⁰ Степанков В.С. Польська історіографія Батозької битви 1652 року // Проблеми історії країн Центральної та Східної Європи: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 3. С. 207-219.

⁷¹ Там само. С. 207-211.

⁷² Там само. С. 211.

⁷³ Степанков В.С. Проблеми козацтва та його боротьби за незалежність України у творчості Любомира Винара // Винар Любомир Роман. Козацька Україна. Вибрані праці / ред. Валерій Степанков. Київ, Львів, Нью-Йорк, 2003. С. 15-80.

⁷⁴ Там само. С. 78-80.

І. Івах. Викладацька кар'єра Валерія Степановича складалася успішно: у 1977 р. – обрано на посаду старшого викладача, у 1985 р. – доцента, у 1992 р. – професора кафедри загальної історії, у 1995 р. – присвоєно звання професора, з червня 1999 по серпень 2006 р. обіймає посаду завідувача кафедри всесвітньої історії, у серпні того ж року, за власною заявою, перейшов на посаду професора кафедри. 2 червня 2015 р. він повернувся до завідування кафедри всесвітньої історії й залишається на цій посаді дотепер. Отже, упродовж 52-х років роботи в університеті Огієнка (колишньому педінституті) професор В. Степанков залишається одним із найавторитетніших викладачів історичного факультету: улюбленого «Гуру» (неофіційне ім'я ювіляра – С.К.) шанують і подекуди цитують студенти й випускники навчального закладу.

Викладаючи студентам упродовж десятків років нормативні курси – «Нова історія країн Азії та Африки», «Новітня історія країн Азії та Африки», «Методологія історії», «Методика викладання історичних дисциплін у вищих навчальних закладах», Валерій Степанович ініціював на різних етапах педагогічної діяльності внесення до навчальних планів спеціальностей/освітніх програм спецкурсів із проблем історії України раннього нового часу і забезпечував їх викладання, серед них: «Проблеми Української революції XVII (1648-1676 рр.)» (2007), «Українська держава в середині XVII ст.: проблеми становлення, боротьби за незалежність і впливу геополітичного фактору (1648-1657)» (2007), «Українська державна ідея XVII-XVIII ст.» (2010), «Джерела з історії національно-визвольних змагань українського народу середини XVII ст.» (2018), «Проблеми української революції XVII ст.» (2019) та ін. У всіх цих спецкурсах професор В. Степанков докладно або епізодично торкався окремих аспектів європейської історії, зокрема, робив порівняльний аналіз різних процесів у політичних організаціях країн регіону, визначав спільні та відмінні тенденції їх розвитку, проводив типологію подій революційної епохи, спробував моделювати загальні положення на українські реалії ранньомодерної доби. Для інформаційно-методичного забезпечення спецкурсів він підготував чимало методичних рекомендацій, у яких були враховані результати його наукових досліджень⁷⁵.

Зазначимо, що науковий доробок ученого також був врахований у підручнику для 7 класу «Історія України. Давні часи та середньовіччя» (К., 2000, у співавторстві з В. Смолієм). У ньому відтворено найголовніші події історії України давніх часів і середньовіччя, які були вмонтовані в контекст європейської історії. Зокрема, відзначено схожість процесу формування окремих слов'янських народів і їхніх держав: Київської у VIII – першій половині XI ст., VIII-X ст. –

⁷⁵ Степанков В., Юга О. Джерела з історії національно-визвольних змагань українського народу середини XVII ст. : методичні поради для підготовки до семінарських занять і завдань самостійної роботи студентів III курсу. Кам'янець-Подільський, 2018; В. Степанков В., Юга О. Українська держава в середині XVII ст.: проблеми становлення, боротьби за незалежність і впливу геополітичного фактору (1648-1657 рр.): Навчально-методичний посібник для організації самостійної роботи студентів. Кам'янець-Подільський, 2018; Боровець І., Степанков В., Юга О. Політична свідомість української політичної еліти (середини XVII-XVIII століття) : Методичні рекомендації для організації самостійної роботи студентів. Кам'янець-Подільський, 2020 та ін.

Польщі, VII-X ст. – Болгарії, VIII-XI ст. – Сербії, Хорватії, Словенії, IX-X – Чехії, Словаччині; акцентовано на встановленні Руссю наприкінці X ст. дипломатичних відносин із Польщею і намаганнях Лева Даниловича захопити литовські та польські землі; встановлення «королем Русі» Юрієм дружніх відносин із Польщею; наведено свідчення польського короля Владислава Локетика про синів Юрія, які стали «непоборним щитом проти жорстокого племені татар»; описано вторгнення у 1349 р. польського війська в Галичину та Волинь; згадано Городельську унію Литви з Польщею тощо⁷⁶. У параграфі «Загарбання українських земель Польщею» приділено увагу захопленню Галичини і Західного Поділля, насадженню польського адміністративно-територіального устрою та судочинства, національно-релігійним утискам українців⁷⁷. У серпні 2001 р. на III Київській міжнародній виставці-ярмарку «Книжковий сад – 2001» навчальне видання відзначено Дипломом у номінації «Кращий підручник».

Методична та наукова новизна навчальних компонентів вищезазначених спецкурсів, академічна манера викладання, відкритість і демократизм В. Степанкова у спілкуванні зі студентами в аудиторіях і поза їхнім простором визначили інтерес молоді щодо історії українського цивілізаційного процесу раннього нового часу і пов'язаних з нею подіями в європейських країнах. Чимало з числа його слухачів демонстрували величезну зацікавленість до поглибленого вивчення подій і процесів Великого століття (XVII ст.) під час написання курсових і кваліфікаційних робіт на кафедрі всесвітньої історії, науковим керівником яких він був. Лекції, семінарські заняття, спецкурси й праці Валерія Степановича стали орієнтирами для молодшої генерації українських істориків, зокрема тих, які входять до його наукової школи: В. Верстюк, В. Газін (молодший), С. Кауцький, О. Мацьков, Н. Стеньгач, О. Юга та ін.

Наукова і педагогічна діяльність В. Степанкова була гідно поцінована академічною спільнотою та Українською державою. За значний внесок у розвиток української історичної науки йому було присуджено Премію імені Михайла Грушевського НАН України (1993 р). У 2001 р. він став лауреатом Державної премії України в галузі науки і техніки, а також був нагороджений: Почесною грамотою Верховної Ради України за особливі заслуги перед українським народом (2003), знаками Міністерства освіти і науки України «За наукові досягнення» і «Петро Могила» (2006-2007), орденом «За заслуги» III ступеня (2007), відзнакою Президента України «Хрест Івана Мазепи» (2010), відзнакою НАН України «За наукові досягнення» (2019). У 2021 р. йому призначено стипендію Кабінету Міністрів України за видатні заслуги в сфері вищої освіти. Загалом на вересень 2022 р. Валерій Степанович мав у своєму творчому доробку понад 500 наукових, науково-популярних праць, посібників і підручників, написаних індивідуально й у співавторстві, зокрема близько 70 монографій, книг, підручників, брошур тощо.

⁷⁶ Смолій В.А., Степанков В.С. Історія України: Давні часи та середньовіччя. Пробний підручник для 7 класу. К., 2000. С.13, 101, 205, 206, 217 та ін.

⁷⁷ Там само. С. 221-227.

Отже, у 1990-х рр. паралельно з вивченням державотворчих процесів в Україні раннього нового часу визначилася інша важлива домінанта наукової діяльності Валерія Степанкова – історія країн регіону Центрально-Східної Європи. У полі його дослідницької уваги перебували такі питання, як політична історія Речі Посполитої раннього нового часу, її вплив на події Української національної революції XVII ст., Українська революція у системі європейських революційних рухів раннього нового часу, українсько-польські, українсько-турецькі та українсько-кримські відносини, європейські вектори зовнішньої політики уряду Б. Хмельницького і дипломатична боротьба за збереження Української держави, перетворення України на об'єкт міжнародних відносин (1676-XVIII ст.) та ін. Він створив галерею історичних портретів видатних особистостей української історії раннього нового часу на тлі історії країн Центрально-Східної Європи. Вагомість наукового доробку Валерія Степановича та глибоку прогностичність його наукових висновків у цій царині засвідчила практика історії країн регіону впродовж останніх десятиріч та інтеграція української історичної науки в загальноєвропейський історіографічний процес.

Теоретико-методологічні та навчально-методичні праці професора Валерія Степанкова

1. Антифеодална боротьба на Правобережній Україні у роки Визвольної війни українського народу (1648-1654 рр.): методичні вказівки для студентів історичного факультету. Кам'янець-Подільський, 1976. 19 с.
2. Пам'ятні місця подій Визвольної війни українського народу 1648-1654 рр. на Хмельниччині (Методична розробка). Хмельницький, 1979. 33 с.
3. Поділля в період феодалізму XIV-XVIII ст. // Нариси історії Поділля. На допомогу вчителю. Хмельницький: Облполіграфвидав, 1990. С. 62-114 (Співавтор Швейбиш С.).
4. Українська козацька республіка в середині XVII століття: особливості політичного устрою та соціально-економічних відносин (На допомогу партійному активу, пропагандистам). Хмельницький, 1990. 16 с.
5. У пошуках нової концепції історії Визвольної війни українського народу XVII ст. Київ, 1992. 43 с. (Співавтор Смолій В.)
6. Українська держава у середині XVII століття: проблеми становлення й боротьби за незалежність (1648-1657 рр.): автореф. дис. ... докт. іст. наук: 07.00.02. Київ, 1993. 68 с.
7. У боротьбі за створення незалежної держави // Історія України: нове бачення: у 2 т. Київ: Україна, 1995. Т. 1. С. 152-218 (Співавтор Смолій В.).
8. Українське національне відродження. Створення козацької держави // Історія України: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Альтернативи», 1997. С. 77-113 (Співавтор Смолій В.А.).
9. Українська національна революція XVII ст.: причини, типологія, хронологічні межі (дискусійні нотатки) // Національно-визвольна війна українського народу середини XVII століття: політика, ідеологія, військово мистецтво: збірник статей. Київ: Генеза, 1998. С. 26-45.
10. Історія України. Давні часи т середньовіччя: пробний підручник для 7 класу. Київ: Освіта, 2000. 270 с. (Співавтор Смолій В.А.).
11. Національна революція. Створення козацької держави // Історія України: навчальний посібник. 2-е вид., доповнене й перероблене. Київ: Видавничий дім «Альтернативи», 2000. С. 88-128 (Співавтор Смолій В.А.).

12. Написання і захист дипломної роботи: методичні поради. Кам'янець-Подільський, 2002. 39 с.
13. Національна революція. Створення козацької держави // Історія України: навчальний посібник. 3-е вид., доповнене й перероблене. Київ: Видавничий дім «Альтернативи», 2002. С. 88-128 (Співавтор Смолій В.А.).
14. Інтерактивні методи навчання у викладанні суспільно-гуманітарних дисциплін (з досвіду роботи викладачів історичного факультету Кам'янець-Подільського державного університету) // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. С. 34-41 (Співавтор Дубінський В.А.).
15. Сучасні педагогічні технології у викладанні історії (з досвіду підготовки вчителів на історичному факультеті Кам'янець-Подільського державного університету) // Актуальні проблеми трансформації соціокультурної освіти: збірник наукових праць за підсумками Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-5 грудня 2003 р.). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. С. 22-23 (Співавтор Дубінський В.А.).
16. Формування підваин про османської політики гетьмана Б. Хмельницького (кінець 1647-1648 рр.) // Україна-Туреччина: минуле, сучасне та майбутнє: збірник наукових праць. Київ: Денеб, 2004. С. 104-111.
17. Проблема вибору протекції між Московською державою і Османською імперією у 1648-1654 роках // Переяславська рада та українсько-російська угода 1654 року: історія, історіографія, ідеологія: матеріали міжнародного «круглого столу». Київ: Інститут історії України НАН України, 2005. С. 21-37.
18. Становлення козацького політичного сепаратизму // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Історичні науки. На пошану академіка І.С. Винокура. Кам'янець-Подільський: Оіум, 2005. Т. 14. С. 178-179 (Співавтор Смолій В.А.).
19. Магістерська робота. Методичні поради. Кам'янець-Подільський, 2005. 42 с.
20. Написання і захист бакалаврської роботи: методичні поради. Кам'янець-Подільський, 2005. 42 с.
21. Чи було для козацтва «своїм» польське жовнірство й «чужим» українське поспільство? (кілька зауваг до концепції «побратимства фаху» професійних вояків) // II Міжнародний науковий конгрес українських істориків «Українська історична наука на сучасному етапі розвитку». Кам'янець-Подільський, 17-18 вересня 2003 р. Доповіді і повідомлення. У чотирьох томах. Кам'янець-Подільський; Київ; Нью-Йорк; Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2005. Т. 1. С. 55-60.
22. Селянська війна 1648 – першої половини 1652 років: основні події, періодизація, особливості, наслідки // Україна в Центрально-Східній Європі (з найдавніших часів до кінця XVIII ст.). Київ: Інститут історії України НАНУ, 2005. Вип. 5. С. 263-314.
23. Селянська війна 1648-1652 рр. в Україні: основні проблеми дослідження // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Історичні науки. На пошану професора А.В. Баженова. Кам'янець-Подільський: Оіум, 2005. Т. 15. С. 28-34.
24. Селянство в процесі розбудови Української держави в середині XVII ст. (1648-1657 рр.) // Історія українського селянства: нариси в 2-х томах. Київ: Наукова думка, 2006. Т. 1. С. 173-242 (Співавтор Смолій В.А.).

25. Академік Валерій Андрійович Смолій. Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2006. 23 с.
26. Анатолій Олексійович Копилов // Освіта, наука і культура на Поділлі: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. Т. 7. С. 388-398 (Співавтор Красуцький М.І.).
27. Володимир Прокопович Газін // Освіта, наука і культура на Поділлі: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2006. Т. 7. С. 399-408.
28. Новітня історія країн Азії та Африки: методичні рекомендації до вивчення курсу. Кам'янець-Подільський, 2006. 81 с. (Співавтор Дубінський В.А.).
29. Нова історія країн Азії та Африки: навчально-методичний посібник для студентів історичного факультету заочної форми навчання. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2006. 86 с. (Співавтор Дубінський В.А.).
30. Зрада королю чи законне право на виступ? (Козацьке повстання першої половини 1648 р. у сприйнятті Війська Запорозького) // Соціум. Альманах соціальної історії. Київ: Інститут історії України НАН України, 2006. Вип. 6. С. 249-256.
31. Життєвий і творчий шлях Олександра Михайловича Завальнюка // З любов'ю до України, з повагою до людей... До 30-річчя науково-педагогічної діяльності професора О.М. Завальнюка. Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2006. С. 7-32 (Співавтор Комарніцький О.Б.).
32. Проблеми Української революції (1648-1676 рр.): методичні поради для магістрантів історичного факультету. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2007. 54 с.
33. Українська держава у середині XVII століття: проблеми становлення, боротьби за незалежність і впливу геополітичного фактору (1648-1657 рр.): методичні поради для студентів історичного факультету. Кам'янець-Подільський: КПДУ, 2007. 42 с.
34. Нова історія країн Азії та Африки: навчально-методичний посібник для студентів історичного факультету. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2007. 163 с. (Співавтори Дубінський В., Опря І.).
35. Державна атестація з історії: навчально-методичний посібник для студентів V курсу історичного факультету (спеціальностей 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Історія», 7.030301 «Історія»). Кам'янець-Подільський, 2007. 206 с. (Співавтори Копилов С., Дубінський В.).
36. Історія України: підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. Київ: Генеза, 2007. 224 с. (Співавтор Смолій В.).
37. Історія України: учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений. Рекомендован Министерством образования и науки Украины. Киев: Генеза, 2007. 232 с. (Співавтор Смолій В.).
38. Відомий вчений, щира людина та патріот // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Історичні науки. На пошану професора В.П. Газіна. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2007. Т. 17. С. 9-18.
39. Традиції національного державотворення в другій половині XVI-XVIII ст. // Державотворчий процес в Україні 1991-2006. Київ: Наукова думка, 2007. С. 25-47 (Співавтор Смолій В.).
40. Новітня історія країн Азії та Африки: навчально-методичний посібник для студентів історичного факультету заочної форми навчання. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет, 2008. 128 с. (Співавтор Дубінський В.).
41. Політична система українського суспільства у роки Національної революції XVII століття. Київ: Інститут історії України НАН України, 2008. 120 с. (Співавтор Смолій В.).

42. Копилов Анатолій Олексійович – ректор Кам'янець-Подільського педагогічного інституту (університету). Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. 71 с.
43. Микола Григорович Кукурудзяк // Освіта, наука і культура на Поділлі: збірник наукових праць: матеріали сьомого круглого столу «Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі». Присвячено 90-річчю Кам'янець-Подільського національного університету. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2008. Т. 11. С. 430-439.
44. Микола Борисович Петров // Освіта, наука і культура на Поділлі: збірник наукових праць: матеріали сьомого круглого столу «Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі». Присвячено 90-річчю Кам'янець-Подільського національного університету. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2008. Т. 11. С. 464-483.
45. Політична система українського суспільства у роки Національної революції середини XVII ст. // Політична система для України: історичний досвід і виклики сучасності. Київ: НІКА-ЦЕНТР, 2008. С. 122-196 (Співавтор Смолій В.).
46. Украинское государство от гетьмана Богдана Хмельницкого до капитуляции Петра Дорошенка // История Украины. Москва: ОЛМА-МЕДИА ГРУПП, 2008. С. 222-293 (Співавтор Смолій В.).
47. Леонід Антонович Коваленко: вчений, педагог, особистість. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. 191 с. (Співавтор Копилов С.).
48. Зміст, форми й особливості боротьби селян у період найвищого піднесення Національної революції (1648 – серпень 1649 рр.) // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Історичні науки. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2008. Вип. 1. С. 24-43.
49. Формування політичної культури у роки Української революції XVIII століття // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів, присвяченої 30-річчю Кам'янець-Подільського національного університету 12-13 березня 2008 року. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2008. Вип. 7. Т. 1. С. 82-83.
50. Історія України для 7 класу спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із вадами зору. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. Київ: ЛІГА, 2008. 300 с. (Співавтор Смолій В.).
51. Валерій Смолій: чарівні звершення українського історика (до 60-річчя від дня народження і 40-річчя наукової діяльності доктора історичних наук, професора, академіка НАН України, директора Інституту історії України НАН України Валерія Андрійовича Смолія). Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2009. 31 с.
52. В.А. Смолій – вчений і громадський діяч // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Історичні науки. На пошану академіка В.А. Смолія. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2009. Т. 19. С. 9-32.
53. Формування української державної ідеї (1648 – перша половина 1649 рр.) // Українська держава середини XVII ст.: проблеми становлення та розвитку: збірник матеріалів науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський: Комп'ютерно-інформаційна лабораторія, 2009. С. 4-13.
54. Українська національна революція XVII ст. (1648-1676 рр.). Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2009. 447 с. (Співавтор Смолій В.).

55. Богдан Хмельницький. Соціально-політичний портрет. 3-є вид. доопрацьоване. Київ: Темпора, 2009. 679 с. (Співавтор Смолій В.).
56. Проблема термінології у дослідженні Української революції XVII століття // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів 11-12 березня 2009 року. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2009. Вип. 8. Т. 1. С. 77.
57. Кілька штрихів до портрета особистості // Василь Малий – людина, педагог, вчений. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 24-27.
58. Руйнація методологічних засад сучасної шкільної історичної освіти: дискусійні нотатки з приводу концепції викладання історії // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2010. Вип. 2. С. 63-74.
59. Кастрація національної історичної пам'яті, або Що передбачає проект нової концепції викладання історії в школі // День. 2010. №95-96. 4-5 червня. С. 14-15.
60. История Украины: учебник для 7 класса общеобразовательных учебных заведений. 2-е изд. Киев: Генеза, 2010. 232 с.
61. Нова парадигма безнадійного анархізму. Політична легітимація імперської концепції Росії, або як фальшується та обкрадається українська історія // День. 2011. 12-13 червня. С. 4.
62. «Русский мир» й історія України: реанімація імперського міфу «воз'єднання братніх народів» // «Русский мир»: нові реалії старого міфу. Матеріали круглого столу. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2011. С. 12-17.
63. Проблема національної свідомості сучасної політичної еліти, або чи має Україна політичну еліту? (дискусійні нотатки) // Незалежність України: проблеми, поступ, перспективи: збірник матеріалів круглого столу. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2011. С. 4-14.
64. «Нова» парадигма давньоросійської історії: очищення від імперських міфів чи легітимація ідеології російського самодержавства // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2011. Вип. 3. С. 3-9.
65. «Повстання», «війна» чи «революція»? Проблема типології визвольної і соціальної боротьби в Україні у 1648-1676 рр. // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів 16-17 березня 2011. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2011. Вип. 10. Т. 1. С. 99-100.
66. Історія України: підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів. 2-е вид. Київ: Генеза, 2011. 224 с. (Співавтор Смолій В.).
67. Формування української політичної системи у 1648 році – міф чи історична реальність // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2012. Вип. 11. Т. 1. С. 80-81.
68. Державна атестація. Навчально-методичний посібник для студентів V курсу історичного факультету. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2012. 140 с.
69. Пилявецька битва 1648 року: джерела до вивчення теми (на допомогу викладачам, учителям і студентам) // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2014. Вип. 5. С. 49-77.
70. Уроки державотворення. Актуальні проблеми Української національної революції 1648-1676 років // Україна Incognita. ТОП-25. Київ: ПрАТ «Українська прес-група», 2014. С. 202-233.

71. Методика викладання історичних дисциплін у ВНЗ (методичні поради для підготовки до семінарських занять та завдання самостійної роботи для студентів магістратури спеціальності 8.02030201 Історія). Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, комп'ютерно-інформаційна лабораторія історичного факультету, 2014. 28 с.
72. Жванецька кампанія 1653 року та її наслідки для козацької України: джерела до вивчення теми (на допомогу викладачам, учителям, студентам та краєзнавцям) // Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2015. Вип. 6. С. 37-73.
73. «Світло» й «тіні» українсько-кримських політичних відносин у роки Національної революції XVII ст. (1648-1676) // Проблеми історії країн Центральної та Східної Європи: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 5. С. 103-111.
74. Творча особистість життєвого пориву // Анатолій Олексійович Копилов: особистість у вимірі епохи. Спогади. Дослідження: зб. матер. науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 2 С. 5-38.
75. Історія України: підручник для 7-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2016. 240 с. (Співавтор Смолій В.А.).
76. Революція Гідності: велич духу і обмануті сподівання // Виклики сучасного українського суспільства (до другої річниці Революції Гідності. Матеріали круглого столу). Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2016. С. 5-9.
77. Наш Ректор // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2016. Т. 26: На пошану професора А.О. Копилова. С. 8-42.
78. Освітньо-управлінська діяльність професора О.М. Завальнюка (1993-2012 рр.): характерні риси і спроба ціннісного виміру досвіду // У пошуках історичної правди. До 65-річчя від дня народження і 40-річчя науково-педагогічної діяльності доктора історичних наук, професора, академіка Завальнюка Олександра Михайловича. Кам'янець-Подільський: Аксиома, 2016. С. 7-30 (Співавтор Комарніцький О.).
79. Збаразько-Зборівська кампанія українського війська та її наслідки (травень – серпень 1649 р.): методичні поради й джерела до вивчення теми // Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 7. С. 54-100 (Співавтор Степанков В.В.).
80. Дипломатія на межі світу: міжнародні відносини та зовнішня політика Української держави (XVII ст. – 1750-ті рр.): посібник для університетів. Київ: АМЕННОТЕР, 2016. 320 с. (Співавтори Смолій В., Чухліб Т., Горобець В.).
81. Незасвоєні уроки Майдану. Переекзаменовка. Інтерв'ю // Подолянин. 2017. 17 лютого.
82. Магістерська робота: методичні поради. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2017. 52 с.
83. Бакалаврська робота: методичні поради. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2017. 50 с.
84. Подвижник (до 100-річчя від дня народження професора Леоніда Антоновича Коваленка) // Проблеми історії країн Центральної та Східної Європи: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 6. На пошану професора Л.А. Коваленка. С. 7-39 (Співавтор Копилов С.).
85. Османський чинник в Українській революції XVII ст.: дискусійні й нез'ясовані проблеми // Проблеми історії країн Центральної та Східної Європи: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 6. На пошану професора Л.А. Коваленка. С. 123-130.

86. Українська держава в середині XVII: проблеми становлення, боротьба за незалежність і вплив геополітичного фактора: методичні поради для підготовки семінарських занять та завдання для самостійної роботи. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, комп'ютерно-інформаційна лабораторія історичного факультету, 2017. 75 с. (Співавтор Юга О.).
87. Українська революція XVII ст. та її історичне значення: актуальні проблеми з'ясування її сутності (методичні поради викладачам, учителям і студентам) // Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 8. С. 68-97.
88. Українська держава в середині XVII ст.: проблеми становлення, боротьби за незалежність і впливу геополітичного фактора: навчально-методичний посібник для організації самостійної роботи студентів. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, комп'ютерно-інформаційна лабораторія історичного факультету, 2018. 92 с. (Співавтор Юга О.).
89. Джерела з історії національно-визвольних змагань українського народу середини XVII ст.: методичні поради для підготовки семінарських занять і завдання самостійної роботи студентів. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2018. 52 с. (Співавтор Юга О.).
90. Методика викладання суспільно-гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти: методичні поради для підготовки до семінарських занять та завдання самостійної роботи студентів магістратури. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, комп'ютерно-інформаційна лабораторія історичного факультету, 2018. 36 с. (Співавтор Опря І.).
91. Українська революція XVII ст.: вектори концептуалізації дослідницького поля // Соціополітичний простір ранньомодерної України. Історичні нариси. Київ: Інститут історії України НАН України, 2018. С. 243-318 (Співавтор Смолій В.).
92. Новітня історія країн Азії та Африки: навчально-методичний посібник з організації самостійної роботи для студентів історичного факультету. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2017. 116 с. (Співавтори Дубінський В., Теліга А.).
93. Ректор, професор А.О. Копилов: стратегічний прорив у рейтингу Кам'янець-Подільського педагогічного інституту і університету (1977-2001 рр.) // Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2018. Т. 25: До 100-річчя від заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. С. 348-373.
94. Ректор, професор О.М. Завальнюк і реалізація курсу на підвищення ролі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка в регіональних процесах (2002-2012 рр.) // Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2018. Т. 25: До 100-річчя від заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. С. 374-391 (Співавтор Комарницький О.).
95. Ректор, професор С.А. Копилов і європейська модернізація Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (2012-2018 рр.) // Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2018. Т. 25: До 100-річчя від заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. С. 391-411.
96. Микола Григорович Кукурудзяк: особистість, учений, педагог // Проблеми історії країн Центральної та Східної Європи: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2019. Вип. 7. На пошану професора М.Г. Кукурудзяка. С. 7-19.
97. Видатний учений та менеджер історичної науки (кілька штрихів до змалювання образу Валерія Смолія) // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Історичні

- науки. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2019. Т.29: До 70-річчя від дня народження академіка Валерія Смоля. С. 11-33.
98. Феномен Української національної революції XVII ст.: компоративні та евристичні проєкції. Київ, 2019. (Співавтор Смолій В.).
 99. Бакалаврська робота. Методичні поради студентам. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2019. 60 с.
 100. Богдан Хмельницький: полководець, дипломат, державотворець. Київ: Парламентське видавництво, 2020. 752 с. (Співавтор Смолій В.).
 101. Історія України: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: «Генеза», 2020. 160 с. (Співавтор Смолій В.).
 102. Політична свідомість української політичної еліти (середина XVII-XVIII ст.): методичні рекомендації для організації самостійної роботи студентів. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, комп'ютерно-інформаційна лабораторія історичного факультету, 2020. 40 с. (Співавтори Степанков В.В., Боровець І.).
 103. Проблеми формування методологічних засад концепту навчального курсу «Методика викладання історичних дисциплін у ЗВО (з власного досвіду викладання)» // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2020. Вип. 11. С. 3-16.
 104. Магістерська робота: методичні поради. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2021. 92 с.
 105. Професіоналізм і мужність: спогад-есе у «Вінок Пам'яті» Бориса Кушніра // Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2021. Вип. 12. С. 20-31.
 106. Олександр Завальнюк: біографічний портрет яскравої особистості, талановитого вченого, визначного педагога і менеджера вищої освіти // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Історичні науки. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2021. Т. 33: До 70-річчя від дня народження професора Олександра Завальнюка. С. 9-41 (Співавтор Комарницький О.).
 107. Петро Дорошенко: особистість в реаліях епохи. Київ: Парламентське видавництво, 2021. 792 с. (Співавтор Смолій В.).
 108. Практична підготовка студентів-істориків до майбутньої інноваційної професійної діяльності (з досвіду роботи історичного факультету К-ПНУ імені Івана Огієнка) // Професійна підготовка фахівців в Україні: історія і сучасність: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 50-річчю від дня створення Подільського спеціально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу, м. Кам'янець-Подільський, 1 червня 2021 р. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2021. С. 127-138. (Співавтор Дубінський В.).
 109. Новатор вищівського управління // Анатолій Олексійович Копилов. Особистість у вимірі епохи. Спогади. Дослідження: зб. мат. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2021. Вип. 3. С. 26-46.
 110. Роль Хотинської кампанії 1621 року у трансформації козацької старшини в українську політичну протоеліту (1621-1638 рр.) // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: історичні науки. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2021. Т. 34. С. 150-180 (Співавтор Степанков В.В.).
 111. Польсько-турецька війна 1620-1621 років: хто і коли її розпочав (кілька міркувань) // Хотин-1621: 400 років пам'яті: зб. наук. пр. Київ: Інститут України НАН України, Ін-т історії України, 2021. С. 9-27.
 112. Польсько-турецька війна 1620-1621 років – міфи й історична дійсність // Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича: Історія. Чернівці: Чернівецький університет, 2022. №1. С. 89-107 (Співавтор Степанков В.В.).

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

УДК 37.017.4:172.15](477)»2009/2022»

**Валерій Степанков,
Віталій Степанков**
м. Кам'янець-Подільський

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ: ЕВОЛЮЦІЯ, ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ (2009-2022)

У статті зроблено спробу окреслити основні теоретичні принципи (переважно світоглядного характеру) розроблених концептів національно-патріотичного виховання у системі освіти у 2009-2022 рр. Автори намагалися не тільки з'ясувати їхній зміст, виявити у них існуючі суттєві недоліки, але й запропонувати шляхи їх виправлення.

Ключові слова: методологія, концепція, патріотизм, національно-патріотичне виховання, національна свідомість, національна ідентичність, історія, історична свідомість, історична пам'ять, освіта, молодь.

Війна українського народу за незалежність й збереження національної самоідентичності, що розпочалася у лютому 2014 р. у зв'язку з агресією Московії й триває до нині, засвідчила повний провал національно-патріотичного виховання у Криму, який було загарбано ворогом без жодного пострілу, й у Донбасі. Не має підстав вважати його результати задовільними й у решті східних і південних регіонів України; дещо ліпшими були на решті території. У завуальованій формі цей прикрий факт визнавався й у «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді» від 16 червня 2015 р.: «На жаль, до сьогодні українська освіта не мала переконливої і позитивної традиції, досвіду щодо виховання патріотизму в дітей та молоді, у попередні часи боялися взагалі терміну «національний», а «патріотичне виховання» сприймали винятково в етнонародному або неорадянському вимірі (виділено нами – авт.)¹. Майже слово в слово ця оцінка повторилася й у змісті нової «Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України» від 6 червня 2022 р.² Хоча, правду кажучи, автори «Концепцій ...», відзначаючи боязнь використання тер-

міну «національний», вочевидь, мали на увазі роки президенства В. Януковича, бо у червні 2009 р. колегією Міністерства освіти і науки було затверджено «Концепцію національного виховання студентської молоді»³. Саме розробка перших концепцій національно-патріотичного виховання у 2009 р., які зафіксували початок процесу переосмислення значимості національно-патріотичного виховання у збереженні національної ідентичності українського народу та розвитку суспільства й держави у напрямку до європейської інтеграції, й обумовила нижню хронологічну межу нашого дослідження, а його верхню – затвердження 6 червня 2022 р. «Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України». А відтак вони дозволяють простежити еволюцію методологічних принципів національно-патріотичного виховання, визначити існуючі проблеми й шляхи їх розв'язання.

Починаючи з 2009 р., науковці приділяли належну увагу вивченню тих чи інших аспектів національно-патріотичного виховання як дитячо-юнацького контингенту шкіл і фахової передвищої освіти, так і студентської молоді ЗВО (побачили світ щонайменше 5-6 тис. публікацій, в абсолютній більшості статей). З'явилася також порівняно незначна кількість монографічних й дисертаційних досліджень, навчальних посібників й порадників, присвячених висвітленню різноманітних питань з даної проблематики. Назвемо найновіші⁴. Помітно зріс інтерес і до з'ясування методологічних засад національно-патріотичного виховання, щоправда під кутом зору педагогічно-психологічних наук⁵. Попри всі ці позитивні надбання, все ж сформульована нами тема не ставала предметом спеціального вивчення, окремих її проблем науковці торкалися виключно опосередковано і то деінде. Внаслідок чого й виникла чимала наукова лакуна, яка й обумовила *актуальність* дослідження теоретичних принципів концепцій національно-патріотичного виховання, сформованих у 2009-2022 рр. Адже без їх з'ясування неможливо реконструювати цілісної картини теоретичних підвалин обраного у 2015 р. урядом курсу на «... формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей», який закладає «... підвалини для формування свідомості нинішніх і майбутніх поколінь, які розглядатимуть державу (patria) як запоруку власного особистісного розвитку...»⁶.

Мета статті полягає, по-перше, у пунктирному окресленні головніших методологічних засад розроблених концепцій національно-патріотичного виховання учнів й молоді та їх смислового наповнення; по-друге, тягlosti розвитку основоположних ідей; по-третє, рівня новизни наступної концепції у порівнянні з попередньою; по-четверте, викристалізованих проблем і вад, що потребують розв'язання й виправлення. Її автори свідомо відмовилися від розгляду всього комплексу форм і методів національно-патріотичного виховання, передбачених концепціями.

Перш ніж приступити до безпосереднього викладу матеріалу вважаємо доцільним сформулювати кілька вступних зауваг методологічного характеру, що відіграватимуть роль своєрідного гно-

сеологічного ключа для розуміння підходів авторів статті до визначення суттєвих загальнотеоретичних недоліків, допущених при розробці згадуваних концепцій. Найважливішим з-поміж них виявилось ігнорування *принципу історизму* при оцінці українського суспільства, в якому потрібно було якісно поліпшити стан національно-патріотичного виховання учнів і молоді. Вони розглядали його типово тогочасним європейським з певними відмінностями, але не всеохоплюючого масштабу. Не враховували того визначального фактора, що воно знаходилося на час здобуття незалежності у постгеноцидному, посттоталітарному й постденационалізаційному (постдеукраїнізаційному) стані.

Адже у ХХ ст. український народ пережив небачений у Європі геноцид (від голодоморів 1921-1923 рр. померло бл. 2 млн. осіб, 1932-1934 рр. – 5-6 млн., 1946-1947 рр. – 1-1,5 млн.; всього – бл. 8-9,5 млн. осіб). Відомі їх трагічні наслідки для ментальності й духовно-моральних цінностей українців. Майже не враховується і той важливий факт, що упродовж століть загарбники проводили політику мерітоциду – цілеспрямованого або фізичного знищення непокірних, кращих, обдарованіших представників народу, або «перекуплення» їх коштами, статусом, привілеями, позбавляючи таким чином його можливості формування своєї національної еліти. Не є таємницею страхіливо-згубний вплив тоталітарного комуністичного режиму, що до невпізнання спотворював ментальність народу, «вбиваючи» у ньому інстинкти свободи, приватної власності й любові до землі, а також кращі духовно-моральні якості / цінності його душі, спустошуючи її. Й, нарешті, хіба можна було не враховувати катастрофічних плодів денационалізації українців, яка проводилася упродовж сторіч польськими, російськими, румунськими, угорськими й комуністичними владними структурами на захоплених землях, перетворюючи їх у збайдужілих до власної національної ідентичності, пам'яті, свідомості, мови, культури й історії манкуртів (у складі російської й радянської імперій – хохлів (малоросів)). Баз врахування цих чинників й, не трансформуючи їх у принципову нову якість на національній основі, найліпша концепція національно-патріотичного виховання уже у своєму зародку прирікалася на провал.

Друга методологічна хиб виявилася похідною від першої. Замість того, щоб міркувати над розробкою стратегічної державної всеохоплюючої і довготривалої *комплексної програми подолання жакливої спадщини* геноцидів, тоталітаризму і деукраїнізації (відроджувати не було що!) (перша успішна спроба у цьому напрямі була зроблена у «Стратегії національно-патріотичного виховання 2019 р.), владні мужі вдалися до традиційного совкового-бюрократичного кроку. Не усвідомлюючи системно-утворюючого підходу для кардинального оновлення суспільства (модифікуючи ті його складники, що піддавалися трансформації, й утворюючи нові), вони знехтували іншим, не менш важливим методологічним принципом, – *системності*. В силу чого замість напрацювання стратегічного плану, як системи структурних перетворень,

вдалися до його заміни одним, хоча й вельми важливим складником, національно-патріотичним вихованням учнів і молоді. А що вже решта населення країни, члени сімей й родин, вчителі й науково-педагогічні працівники ЗВО, службовці усіх владних структур були сформованими патріотами, а відтак уже не потребували трансформації у національно свідомих громадян України та її патріотів? І ось ці дві методологічні хиби притаманні усім розробленим концепціям 2009-2022 рр., за винятком частково «Стратегії...» 2019 р. (щоправда, кволі зародки принципів історизму і системності спостерігалися у «Концепції національно-патріотичного виховання» 2009 р.).

У науці існують різні тлумачення / концепти сутності методології. Тому, щоб уникнути можливих непорозумінь, автори статті вважають доцільним висловити власне розуміння цього поняття. Вони поділяють міркування тих фахівців, котрі визнають доречність його використання не лише для означення методів, але й теоретичних підвалин пізнання. Як зазначала Г. Федотова у посібнику «Методологія і методика психолого-педагогічних досліджень», «У сучасній науці методологія розуміється у вузькому і широкому смислі. У широкому смислі слова методологія – це сукупність найбільш загальних, насамперед світоглядних, принципів у їх застосуванні до розв'язання складних теоретичних і практичних завдань, це світоглядна позиція дослідника. Разом з тим, це і вчення про методи пізнання, що обґрунтовують первинні принципи і способи їх конкретного застосування у пізнавальній і практичній діяльності»⁷.

Торкнемося й висвітлення визрівання методологічних засад концепцій 2009-2022 рр. Першим і, як на наш погляд, оптимальним кроком стало затвердження Указом Президента Л. Кучми №347/2002 від 17.04.02 «Національної доктрини розвитку освіти», що насправду спрямовувалася на утвердження в Україні не формального, а реального національного характеру освіти й виховання. Її автори спромоглися розробити оптимальну стратегію трансформації совково-малоросійського (прикрашеного зовні українською обгорткою) освітньо-виховного простору в український з його наступною інтеграцією до європейського; органічно поєднувалася з нею й стратегія мовної освіти, що передбачала витворення українського мовного простору. Про це йшлося у 3-4 розділах «Національної доктрини...». Прочитуємо з них головні положення. Так у 3-му розділі зазначалося:

«4. Освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на *культурно-історичних цінностях Українського народу, його традиціях і духовності.*

Освіта утверджує *національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури Українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями.*

5. Національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його *основна мета – виховання свідомого громадянина, патріота...*

6. Національне виховання спрямовується на *залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності,*

формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної і світової культури. Головними складовими національного виховання є громадянське та патріотичне виховання.

7. Національне виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України (виділено нами – авт.)⁸. У цьому ж розділі, де йдеться про стратегію мовної освіти, у ст. 8 підкреслюється наступне: «У державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опановувати її рідну (національну) (виділено нами – авт.)...»⁹.

Отже, «Національна доктрина ...» ставала першим наріжним каменем формування методологічних засад національно-патріотичного виховання оскільки, по-перше, орієнтувала на формування національної самоідентифікації, розвиток національної свідомості й продукування національної ідеї; по-друге, невідбачала утворення українського мовного простору, без якого неможливе генерування жодного з методологічних принципів; по-третє, закладала теоретичні підвалини для усвідомлення першорядної значимості відродження історичної пам'яті та свідомості народу, без яких годі й сподіватися на подолання «катастрофічної» / «травматичної» (за класифікацією відомого німецького історика Й. Рюзена¹⁰, кризи історичної свідомості українців, яка продовжується і в наш час. Саме історична пам'ять й історична свідомість поряд з національною ідентичністю і мовою, історизмом, системністю й історичною традицією належать, як на наш погляд, до основоположних методологічних принципів національно-патріотичного виховання.

Недівість й слабкість центральної політичної і виконавчої влади, роз'єднаність національно-патріотичних сил, засилля у владних структурах Криму, південних і східних регіонів представників російської «п'ятої колони», насадження ними й духовенством Української православної Церкви Московського патріархату ідеології «русского мира», що агресивно пропагандувалася через телебачення й соціальні мережі Інтернету, де-факто до кінця першого десятиріччя XXI ст. заблокували реалізацію «Національної доктрини ...». Вони ж вперто намагалися деукраїнізувати концепти вітчизняної історії й національно-патріотичного виховання. Водночас адепти філософських ідей постмодернізму в гуманітарних науках (особливо в історії А. Зашкільняк, Г. Касьянов, М. Мудрий, Н. Яковенко та ін.), взявши на «озброєння» далеко не кращі ідеї, витвореного західною ліберальною демократією, європоцентризму про стирання національної самоідентичності народів країн ЄС, націоцентризму їхніх історій, культур і традицій на користь утворення загальноєвропейських цінностей (спорід-

нених з де-факто космополітизмом), відмову від національно-патріотичного виховання (адже ворогів не має) та ін., активно пройнялися їх насадженням в українському освітньо-виховному, науковому й соціокультурному просторі.

Розроблений ними (умовно назвемо їх європоцентристами) проєкт реформування шкільної історичної освіти (2007-2008 рр.) спрямовувався на її деукраїнізацію (ліквідація методологічного принципу україноцентризму історичної науки; зневажливо-насмішкувата оцінка показу у традиційних підручниках важливої ролі у національній історії воєнних дій, включаючи визвольну боротьбу (потракткування її історією «барабана і сурми»); зведення нанівець вивчення політичної історії й етногенезу українського народу в добу середньовіччя й ранньомодерної історії; ігнорування важливості процесів національного державотворення; дискредитація видатної ролі козацтва й утвореної ним у середині XVII ст. Української держави та національно-визвольної боротьби українців XVII-XVIII ст. (позитивна оцінка гайдамацького руху XVIII ст. проголошувалася «героїзацією нищих людських інстинктів і дій» тощо¹¹). Таким чином зусилля проросійських ідеологів «руського мира» й «європоцентристів», хоча вони належали до протилежних ідеологічних течій, перебували в одному річищі політики деукраїнізації України, її історії, соціокультурного простору, національної пам'яті й свідомості, концепту національно-патріотичного виховання.

Швидше всього під впливом ідеології європоцентризму міністр освіти і науки І. Вакарчук у квітні 2009 р. оголосив про наміри ліквідувати викладання курсу історії України як окремої навчальної дисципліни у ЗВО під тим приводом, що, мовляв, він «безпосередньо дублює шкільний», замінивши його «Історією української культури». Рішуче проти них виступили відомі історики (Я. Калакура, Ю. Мицик, Ю. Терещенко й ін.), філолог Л. Масенко й представники громадськості, вважаючи такий крок фатальною помилкою, бо саме історія найбільше сприяє формуванню національної ідентичності, історичної пам'яті й свідомості, патріотизму¹². Сповна поділяємо міркування журналіста І. Майдачевського, висловленого 5 червня 2009 р., «що предмет історії в Україні – це не те саме, що у Франції чи навіть Польщі. Поляк, якщо він при трямі, не має сумнівів, що він поляк. Українцеві так довго розповідали, що він у кращому разі молодший брат або належить до «нової історичної спільноти», так довго прищеплювали побоювання або огиду до власного коріння, що рідна історія й мова – останні барикади його ідентичності. Доки життя не склалося так, що він зможе пишатися своєю державою, її добробутом, справедливістю й захищеністю, тільки в історії йому залишається шукати підтвердження своєї гідності, свого права на існування, врешті-решт, своєї європейськості... Не буде перебільшенням стверджувати, що *радикальна трансформація суспільства неможлива на тлі спотвореної історичної пам'яті й, як наслідок, низького рівня національної самосвідомості та почуття громадянської солідарності. Без історії українці залишатимуться об'єктом чужих ма-*

ніпуляцій... Натомість історична пам'ять прокладає нам шлях у Європу, де ми фактично вже були, про це так само варто нагадувати (виділено нами – авт.)»¹³. Дякуючи цьому спротиву, перша спроба викинути «Історію України» за борт національно-патріотичного виховання студентської молоді у ЗВО провалилася. І. Вакарчук відмовився від свого задуму.

Як на наш погляд, важливим кроком вперед у розробці методологічних засад концепції національно-патріотичного виховання молоді стало прийняття у цьому ж 2009 р. (за підтримки українського Президента-патріота В. Ющенка) двох значущих документів: *«Концепції національного виховання студентської молоді»* (25.06.2009, протокол №7/2-4) та *«Концепції національно-патріотичного виховання молоді»* (27.10.2009, протокол №3754/981/538/49). Вперше у незалежній Україні проблема національного виховання трансформується в окремішній концепт, методологічні підвалини якого склали наступні принципи: національна ідентичність і мова, історична свідомість, історична пам'ять та історична традиція. Основоположними серед них стали принципи національної ідентичності й мови, історичної свідомості та історичних традицій. «Національне виховання, – підкреслювалося у ній, – це система поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, створена впродовж віків українським народом і покликана формувати світоглядні позиції та ціннісні орієнтири молоді... (виділено нами – авт.)». А національний характер виховання власне «полягає у формуванні людини як громадянина України незалежно від її етнічного та соціального походження, віросповідання та передбачає створення спільноти самодостатніх людей, які об'єднані національною ідеєю та оберігають свої цінності та свободи (виділено нами – авт.)»¹⁴. Вперше наголошувалося, що інтеграція студентської спільноти до глобального світового соціокультурного простору повинна відбуватися «за умови збереження української національної ідентичності (виділено нами – авт.)». Передбачалося: «Національне виховання має стати фундаментом становлення світогляду молоді людини, на якому формуються фахові знання та професійна відповідальність (виділено нами – авт.)»¹⁵.

Концепція чітко визначала його мету: «... формування свідомого громадянина-патріота Української держави, активного провідника національної ідеї, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних запитів»¹⁶. Було сформовано комплексну програму національного виховання, включаючи його принципи, завдання, напрямки, шляхи реалізації та очікувані наслідки. З-поміж завдань назвемо «формування національної свідомості, гідності громадянина, виховання поваги й любові до рідної землі й українських традицій», а також «підняття престижу української мови в академічному середовищі, забезпечення і розвиток українськомовного освітнього простору». Серед напрямів національно-виховної діяльності на чільне місце було справедливо поставлене національно-патріотичне виховання, що передбачало:

- «формування національної свідомості і відповідальності за долю України;
- виховання любові до рідної землі, її історії, відновлення і збереження історичної пам'яті;
- культивування кращих рис української ментальності (працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою та ін.);
- виховання бережливого ставлення до національного багатства країни, мови, культури, традицій»¹⁷.

Методологічні засади даної «Концепції» були творчо розвинуті у затвердженій урядом окремішній «Концепції національно-патріотичного виховання молоді» (27.10.2009 №3754/981/538/49). У ній простежується поєднання у систему таких принципів: національної ідентичності і мови, історичної пам'яті, історичної свідомості, історичної традиції й системності. На відміну від попередньої концепції, у ній визначальну роль відігравали принципи історичних пам'яті, свідомості й традицій, що й складала підмурок ідеології національно-патріотичного виховання. Вельми похвальними виявилось використання зародків історизму (ідеї відродження у сучасних умовах козацтва, його ролі у національно-патріотичному вихованні й підготовці молоді до захисту Батьківщини) та системності (включення в орбіту виховання всієї молоді, а не тільки учнівської й студентської; явне підвищення ролі державних інституцій: «... органів виконавчої влади всіх рівнів, місцевого самоврядування», а також навчально-культурно-просвітницьких закладів, громадських організацій, сім'ї та ін.¹⁸).

У «Концепції...» підкреслювалося, що «в основу системи національно-патріотичного виховання покладено *ідею розвитку української державності як консолідуючий чинник суспільства й нації в цілому. Форми й методи виховання базуються на українських народних традиціях, кращих надбаннях національної і світової педагогіки й психології* (виділено нами – авт.)». Не без підстав вона відносилася до «... пріоритетної сфери соціального життя країни...». Не може викликати заперечень скристалізована мета даної «Концепції...», яка «полягає у створенні *методологічних засад для системної і цілеспрямованої діяльності органів влади і громадськості* щодо виховання молодшої людини – патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, демократичну, правову і соціальну державу, *виявляти національну гідність, знати і цивілізовано відстоювати свої громадянські права та виконувати обов'язки...* (виділено нами – авт.)». Чи не вперше акцентовано увагу на величезній значимості цього виховання для «... національної безпеки України». Однозначно стверджувало, що воно «формується на прикладах історії становлення Української державності, українського козацтва, героїки визвольного руху, досягнень у галузі політики, освіти, науки, культури і спорту»¹⁹.

У розробленій «цілісній системі національно-патріотичного виховання» визначено, як на наш погляд, найбільш актуальні і життєво значущі завдання:

- «... поваги до Конституції України, законів України, державної символіки – Герба, Прапора, Гімну України та історичних святинь»;
- «формування мовної культури, оволодіння та вживання української мови як *духовного коду народу* (виділено нами – авт.)». Чи не вперше у державних документах такого ґатунку звернено увагу на цю феноменальну властивість рідної мови, без якої деформується й спустошується душа народу, руйнується його історична пам'ять і свідомість;
- «формування духовних цінностей українського патріота: почуття патріотизму, національної свідомості, любові до українського народу, його історії, Української Держави, рідної землі, родини, гордості за минуле і сучасне на прикладах героїчної історії українського народу та кращих зразків культурної спадщини»;
- «*відновлення і вшанування національної пам'яті* (виділено нами – авт.)»;
- «утвердження в свідомості громадян об'єктивної оцінки ролі українського війська в українській історії, спадкоємності розвитку Збройних Сил у відстоюванні ідеалів свободи та державності України і її громадян від княжої доби, Гетьманського козацького війська, військ Української народної республіки, Січових стрільців, Української повстанської армії до часів незалежності»;
- «*відродження та розвиток українського козацтва як важливої громадської сили військово-патріотичного виховання молоді*»²⁰.

Серед основних принципів виховання, пропонує «Концепцію...», першорядне значення має «принцип національної спрямованості виховання, який передбачає *формування у молоді національної свідомості, любові до України, свого народу, шанобливого ставлення до його культури, здатності зберегти свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави* (виділено нами – авт.)». Не може не знайти повного схвалення орієнтація її авторів на залучення родини до активного національно-патріотичного виховання дітей та юнацтва «на засадах національних традицій». Відзначимо також повноту реалізації принципу всебічності у розробці як теоретичних положень виховання, так і шляхів реалізації розробленої «Концепції...», включаючи його інформаційне забезпечення й визначення очікуваних результатів від її впровадження у життя²¹.

Аналіз змісту обох «Концепцій...» дає підстави стверджувати, що за своїм змістовим навантаженням вони й донині (поряд зі «Стратегією...» 2019 р.) залишаються найбільш повно й глибоко пройнятими духом національно-патріотичного виховання й у цьому перевершують «Концепції...» 2015 і 2022 р. Не маємо сумнівів у тому, що саме вони засновували не тільки методологічний, але й методичний підмурук для подальшого вдосконалення теорії концепту виховання та його практичної реалізації. Мало цього могли стати потужним промотором трансформації України врешті-решт зі зросійщеної, враженої совковістю, де-факто напівзалежної від Московії держави, у *національну повністю суверенну державу*.

Заразом їм властива була одна дуже істотна вада, яка так і залишилася невиправленою у «Концепціях...» 2015 і 2022 рр. й «Стратегії...». Вона полягала у нехтуванні унікальної значущості історичних наук у національно-патріотичному вихованні. Не применшуючи при цьому важливості українознавства, філософії, політології, соціології, української літератури й мови, педагогіки, психології й багатьох інших гуманітарних наук, все ж потрібно визнати той незаперечний факт, що навіть всі вони разом неспроможні розв'язати найважливіші завдання і проблеми процесу перетворення суспільства зі зруйнованою національною ідентичністю, спотвореною постколоніальною історичною пам'яттю і свідомістю, зламаними національними традиціями й покрученою ментальністю в істинно українське національне не за формою, а за змістом.

Цього можна досягнути тільки за умов, по-перше, знання історичного минулого свого народу – найпотужнішого духовного джерела постання нації з названих руїн українського етносу; по-друге, кардинальної зміни політики уряду у сфері історичної освіти, охоплюючи нею не лише учнів і студентів, але й інші прошарки дорослого населення через радіопередачі, телебачення, соціальні мережі Інтернету. Давно уже пора не тільки перестати проводити курс на скорочення годин для вивчення «Історії України» та «Всесвітньої історії» у школах та ЗВО, а навпаки – істотно збільшити, запровадивши, наприклад, нормативний курс «Проблеми історії державотворення, боротьби за незалежність і соборність та етно- і націотворення: від середньовіччя України до сучасності» чи якийсь інший, що охоплював би вузлові проблеми української політичної історії, формування й розвитку етнічної і національної ідентичності українців тощо, на 1-2 курсах усіх факультетів (за винятком історичних) інститутів, академій й університетів об'ємом у 16 кредитів (480 год.) – по 8 кредитів на навчальний рік, й, по-третє, запровадження ефективного (а не формального) системного (всеохоплюючого) національно-патріотичного виховання всього населення, а не лише учнів і студентів.

Уже давно на часі потрібно відмовитися від поширеного міфу, що історія нікого нічому не вчить. Вона ж то взагалі не вчителька життя, а відтак не зобов'язана виконувати цієї функції. Це у неї подобає вчитися політичним елітам, владним структурам, партіям, соціальним спільнотам, народам/націям. Адже наше життя теж нас не вчить, це ми, якщо нам вистачає кебети, вчимося у нього. Так і в історії. Мудрі завжди вчать у неї, бай-дуже та невігласи ж постійно, ігноруючи її уроки, раз по раз наступають на одні і ті ж граблі, торуючи шлях по колу (як білочка у колесі), засвідчуючи своє глупство, наявність котрого ніколи не визнають. У зв'язку з чим хочеться нагадати слова відомого вченого Д. Тоша про сьогоденну практичну значущість історичних досліджень: «... історики, котрі відкидають зв'язок із сучасністю під гаслом об'єктивного знання не просто ганяються за химерою; вони ще й ухиляються від відповідальності в самому широкому смислі... Суспільство очікує від ученого й такої інтерпретації ми-

нулого, яка б зв'язувала його з сучасністю і стала основою для розробки ухвал відносно майбутнього. Історики можуть заперечити, що їхня спеціалізація пов'язана з минулим, а не з сучасністю, і не їхня справа роздумувати про практичні результати своєї праці. Але тільки вони володіють необхідною кваліфікацією, щоб надати суспільству істинну історичну перспективу і вберегти його від шкідливого впливу історичних міфів (виділено нами – авт.)»²².

У нашому випадку тільки-но історія може виконувати роль соціального і духовного «лікаря» у загоюванні існуючих травм і ран у національній самоідентичності, історичній пам'яті й свідомості, ментальності й національних традиціях. Лише вона у широкому розумінні смислу цього поняття здатна стати методологічним підмурком подолання «катастрофічної кризи» історичної свідомості української нації, за якої «... в самому осерді руйнується засадниче уявлення про перебіг часу й наповнювана змістом єдність минулого, сучасного й майбутнього, а рани історичної ідентичності не перестають кривавити (виділено нами – авт.)»²³. І вона «кривавить» уже понад 30 років. Якщо ж не вдасться її пересилити, то іще на десятки років не зможемо відновити єдність «доленосного ланцюга поколінь»²⁴, яка забезпечує тяглість національної ідентичності, пам'яті, свідомості, ментальності, традицій, духовного життя, культури, розвитку мови, конфесійної згуртованості тощо. І мусимо пам'ятати, що в ході цього «лікування» національно-патріотичному вихованню належить чи не першорядна роль.

Проте ці «Концепції...» чекала така ж сама сумна доля, як і згадуваної уже «Національної доктрини розвитку освіти». Справа в тому, що з обранням Президентом проросійськи орієнтованого В. Януковича (2010 р.) Міністерство освіти і науки України очолив затятий українофоб, малорос за покликанням (до речі не без гордощів називав себе малоросом) і палкий адепт «руського мира» Д. Табачник, котрий у 2010 – початку 2014 р. де-факто призупинив їх чинність як і багатьох інших указів, постанов і програм, спрямованих на розвиток українського мовного простору, утвердження національної ідентичності, пам'яті, свідомості, й почав насаджувати російський/радянський концепт української історії. Також паралізував національно-патріотичне виховання учнівської і студентської молоді, спотворюючи його зміст радянськими/російськими великодержавними (імперськими) цінностями. Тому не дивно, що схвалена Указом Президента від 25 червня 2013 р. «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» лише за формою проголошувалася «національною», а де-факто була прийнята космополітизмом. Щоправда, не містить проросійського концепту вищої освіти й швидше всього зорієнтована на європейські технології. Чимало її положень пізніше увійшло до «Закону про вищу освіту»²⁵.

Серед означених у документі основних проблем годі шукати національно орієнтованих: спрямованих на українізацію освітнього процесу у східних і південних регіонах України, утвердження українських мовного простору, національної самоідентифікації, історичної пам'яті й історичної свідомості та ін., а та-

кож якiсного полiпшення нацiонально-патрiотичного виховання. Зокрема, метою нацiональної стратегiї проголошено «пiдвищення доступностi якiсної, конкурентноспроможної освiти вiдповiдно до вимог iнновацiйного сталого розвитку суспiльства, економiки; забезпечення особистiсного розвитку людини згiдно з її iндивiдуальними здiбностями, потребами на основi навчання протягом життя». Вiдповiдним чином сформована й стратегiя розвитку освiти, «...повинна формуватися адекватно сучасним iнтеграцiйним i глобалiзацiйним процесам, вимогам переходу до постiндустрiальної цивiлiзацiї, що забезпечить стiйкий рух та розвиток України в першiй чвертi XXI столiття, iнтегрування нацiональної системи освiти в європейський i свiтовий освiтнiй простiр».

Серед названих 12-ти державних стратегiчних напрямiв її розвитку тiльки один мiстив натяк на нацiональний характер: *«побудова ефективної системи нацiонального виховання (видiлено нами – авт.), розвитку i соцiалiзацiї дiтей та молодi»*²⁶. З 16-ти основних завдань лише 3 мали пряме або опосередковане вiдношення до розвитку нацiональної освiти. Це *«забезпечення розвитку та функцiонування української мови як державної (видiлено нами – авт.), задоволення мовно-освiтнiх потреб нацiональних меншин, створення умов для вивчення iноземних мов»* й *«посилення мовної (видiлено нами – авт.), iнформацiйної, екологiчної, економiчної, правової пiдготовки учнiв та студентiв»*. Увагу на себе привертає завдання щодо *«побудови ефективної системи нацiонального виховання (видiлено нами – авт.)»*, в якiй не має жодного власне нацiонального складника. Цитуємо: *«побудова ефективної системи нацiонального виховання на засадах загальнолюдських, полiкультурних, громадянських цiнностей, забезпечення фiзичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соцiально зрiлої творчої особистостi, громадянина України i свiту (видiлено нами – авт.), пiдготовка молодi до свiдомого вибору сфери життєдiяльностi»*²⁷.

Маємо яскравий приклад фальшування iстинного смислу нацiонального виховання i в пiдроздiлi, що передбачав забезпечення нацiонального виховання. У ньому читаємо, що «система освiти повинна забезпечувати формування особистостi, яка усвiдомлює свою належнiсть до Українського народу (видiлено нами – авт.), європейської цивiлiзацiї, орієнтується в реалiях i перспективах соцiокультурної динамiки, пiдготовлена до життя в постiйно змiнюваному, конкурентному, взаємозалежному свiтi. *Прiоритетом державної гуманiтарної полiтики щодо нацiонального виховання має бути забезпечення громадянського, патрiотичного (доречi, чи не єдина згадка про патрiотичне виховання – авт.) (видiлено нами – авт.), морального, трудового виховання, формування здорового способу життя, соцiальної активностi, вiдповiдальностi та толерантностi»*. I серед передбачених 16-ти заходiв для реалiзацiї «зазначених завдань» не має жодного (!), спрямованого на нацiонально-патрiотичне виховання²⁸.

Його не передбачає i прийнятий 1 липня 2014 р. «Закон про вищу освiту». Складається враження, що, хоча, внаслiдок Революцiї Гiдностi, до влади прийшли її учасники й вiдповiдно змiнився мi-

ністр освіти і науки, його зміст було розроблено вочевидь тією ж групою фахівців, котра готувала «Національну стратегію...». В ньому взагалі відсутня стаття про виховну спрямованість вищої освіти. *Ось так!!!* У 47 ст. 9-го розділу «Організація освітнього процесу» дається наступне його визначення: «це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, припорошення і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості (виділено нами – авт.)»²⁹. Отже, зміст, мета, напрями, засоби виховної роботи визначено 4-ма словами: «формування гармонійно розвиненої особистості». І не випадково, бо освітній процес визначався такими формами як навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка та контрольні заходи. Виходить так, що «освітній процес» де-факто замінюється навчальним³⁰. Але ж 26 ст., яка визначала основні завдання ЗВО, передбачала «формування особистості шляхом патріотичного (виділено нами – авт.), правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити і самоорганізовуватися в сучасних умовах».³¹ Ось так «Закон про вищу освіту» породив педагогічний феномен можливості «формування особистості» без виховного компоненту в освітньому процесі.

Показовим прикладом масштабності політики деукраїнізації й зросійщення молоді у південних і східних регіонах України, включаючи Крим, а також насадження ідеології «русского мира» за сприяння владних й освітніх структур, може слугувати зміст патріотичного виховання у роки «табачниківщини» у Харківському національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут», яке проводилося під патронатом проректора з науково-педагогічної роботи, докт. пед. наук, проф., Лауреата Державної премії України в галузі архітектури, завкафедрою «Педагогіки і психології управління соціальними системами», одного з ініціаторів створення «Інституту Східнослов'янської цивілізації» і щорічного проведення міжнародної конференції «Переяславська рада: її історичне значення і перспективи розвитку східнослов'янської цивілізації» О. Романовського.

Уявлення про ідейну спрямованість цього виховання можна скласти зі змісту доповідей (виголошених російською мовою) на VII Міжнародній науково-практичній конференції (грудень 2012 р.), присвяченій історичному значенню Переяслава 1654 р., його та ректора університету докт. техн. наук, проф., Лауреата Державної премії України Л. Товажнянського. У доповіді останнього підкреслювалося, що в університеті «патріотичне виховання, як пріоритетна складова навчально-виховного процесу, традиційно організовується на самому високому рівні (виділено нами – авт.)»³². З цього погляду цікавим виглядає зроблений ним перелік «знаменних історичних ювілеїв» 2012 і майбутнього 2013 рр.: відзначення

200-річчя Вітчизняної війни 1812 р. і Бородінської битви, 160-річчя Кримської війни, 70-річчя завершення битви під Москвою, річниці Сталінградської битви і битви на Курській дузі. І не згадувалося відзначення жодного українського ювілею!!! Оцінюючи ухвалу Переяславської ради як «об'єднання двох братських народів», на переконання очільника університету, це була – «подія, що визначила долю України більше ніж на три століття наперед. Саме збереження духовної єдності слов'янських народів забезпечило їхню єдність у решті сфер взаємодії і дозволило вистояти у всіх випробуваннях, які випали на їхню долю». Вона «знову відродила духовність народів у різноманітних типах церковних, державних, суспільних об'єднаннях». А відтак наполягав на необхідності і в подальшому проводити політику «згуртованості з російською державою», «всєбічного партнерства наших країн», «...зміцнюючи їх історичний і духовний взаємозв'язок, залучаючи у прогресивні процеси єднання студентську молодь – майбутніх творців історії двох братніх держав (виділено нами – авт.)»³³.

О. Романовський у своєму виступі відверто пропагував імперську ідею єднання навколо Росії. «Сьогодні ми і на рівні особистості, і на рівні суспільства й держави повинні зробити цивілізаційний вибір! – підкреслював він. – Чи то на користь Європи з її романо-германською цивілізацією, чи то на користь Росії зі східнослов'янською цивілізацією, котра в свій час зупинила на порозі середньовічної Європи просування великої татаро-монгольської імперії, в ХІХ столітті зупинила французьку тиранію Наполеона...». І робить зловісний висновок: «... цілковито ясно, що Європі ми не потрібні ні сьогодні, ні завтра, ні через 20 років!»³⁴. Мало цього, український громадянин, знаний учений, про ректор університету *заперечував існування українського народу, іменуючи його малоросійським!!!*. Ось, наприклад, його оцінка Переяславської ради: «Переяславська рада – це подія, котра зіграла важливу роль в історичній долі наших народів.

Це – і порятунок від загрозової небезпеки масового етноциду малоросів поляками, який уже був, здавалося, неминучим у разі поразки повстанців у 1648 році.

Це – і збереження православної віри, котра формувала нашу ідентичність, що знаходилася тоді під загрозою прямого знищення.

Це – і несхитний, єдино правильний цивілізаційний вибір, вибір не одного гетьмана Богдана Хмельницького, а і всього народу Малоросії. Народу, котрий обрав шлях *братерського співробітництва й об'єднання зі своїми братами* (виділено нами – авт.).

Саме ця подія об'єднала нас в одну сім'ю (виділено нами – авт.).

Саме цей смисл ми вкладаємо в оцю дату.

Саме таке його значення ми вважаємо єдино вірним (виділено нами – авт.)³⁵.

Приблизно ж такою була ідеологія «національно-патріотичного виховання» не тільки у Слобожанщині, але й у Донбасі та в Криму, спрямованого на формування не українця-патріота, готового захищати свою Батьківщину, а «малороса» з його неприязню, якщо

не ворожнечею (відкритою чи прихованою) до всього українського й холуйсько-раболіпною уклінністю до всього російського, як носія вищої цивілізації «старшого» братнього народу. У силу чого воліли радше бути патріотами Малоросії чи Росії ніж України. Видатний письменник, поет і публіцист Є. Маланюк, як ніхто, розкрив єство малоросійства, яке вважав «нашою історичною хворобою». На його переконання, «То – неміч, хвороба, каліцтво внутрішньонаціональне. Це – національне поразенство. Це, кажучи московською урядовою мовою XVII століття, – шатость черкасская, а кажучи мовою такого експерта, як цариця Катерина Друга, це – самоотверженность малоросійская. Отже, є то логічне степенування: хитливість, зрадливість, зрада і агентурність. Аж до часів наступних і нам найближчих». Це – «Капітуляція ще перед боєм». А власне сам малорос, за його визначенням, «Це – тип національно-дефективний, скалічений психічно, духовно, а в наслідках, часом, – і расово»³⁶.

Катастрофічні наслідки нехтування національно-патріотичним вихованням сповна проявилися під час нападу Росії на Україну у лютому 2014 р., який започаткував національно-визвольну війну українців, яка триває і нині, за збереження незалежності й соборності Української держави, своєї національної самоідентичності, а з лютого 2022 р. – свого фізичного існування від винищення (етноциду). Не без підтримки й байдужості з боку переважної більшості населення Криму й Донбасу й відсутності українського боєздатного війська (у розпорядженні військового командування, як відомо, знаходилося бл. 6 тис. добре підготовлених бійців, а в Криму бл. 70% військових (з бл. 15 тис. осіб), понад 90% складу СБУ та МВС перейшли на сторону ворога) росіяни окупували їх. Тільки винятковий героїзм сформованих добробатів і нових підрозділів регулярної армії стримали подальше просування ворога і в наступних боях звільнили понад 60% теренів Донбасу.

Нова влада, очолювана Президентом П. Порошенком, збагнула необхідність радикального поліпшення національно-патріотичного виховання, а відтак 16.06.2015 р. ухвалюється нова «Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді», хоча доцільніше, вочевидь, було модернізувати «Концепцію...» 2009 р., оскільки чимало положень останньої ввійшло до її змісту. З погляду методологічних принципів розробки «Концепції...», вбачаємо істотну ваду: відсутність у преамбулі аналізу причин провалу реалізації обох концепцій 2009 р. й фіксацію зроблених уроків³⁶. До її позитивних якостей відносимо проголошення необхідності «...визначення нової стратегії виховання як багатокomпонентної та багатовекторної системи, яка великою мірою формує майбутній розвиток Української держави». Недоліком вважаємо віднесення до найбільш актуальних виховних напрямів лише патріотичного і громадянського виховання, не згадуючи при цьому військово-патріотичного й духовно-морального. Вони трактуються «як *стрижневі, основоположні*, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які роз-

глядатимуть державу (*patria*) як запоруку власного особистісного розвитку... (виділено нами – авт.)³⁸.

Новизною відзначається меседж щодо нагальної потреби пошуку нових підходів і нових шляхів «до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості». Що є особливо актуальним, враховувався той факт, що «На сучасному етапі розвитку України, коли існує пряма загроза денационалізації, втрати державної незалежності та потрапляння в сферу впливу іншої держави...», існує нагальна потреба «формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей (виділено нами – авт.)»³⁹. У вихованні «потрібно враховувати, що Україна має древню і величну культуру та історію, досвід державницького життя...» та приклади «героїчної боротьби українського народу за державну незалежність протягом свого історичного шляху...»⁴⁰.

Чітко окреслено сутність національно-патріотичного виховання, спрямованого на «... формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України... Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації (виділено нами – авт.)»⁴¹. Його метою проголошено «становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу...». Вперше наголошується на тому, що «...в часи воєнної загрози – пріоритетною, є військово-патріотичне виховання, зорієнтоване на формування у зростаючої особистості готовності до захисту Вітчизни, розвиток бажання здобувати військової професії, проходити службу у Збройних Силах України як особливому виді державної служби (виділено нами – авт.)»⁴².

Серед поставлених завдань виділено наступні: «утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України; «підвищення престижу військової служби, а звідси – культивування ставлення до солдата як до захисника вітчизни, героя»; «сприяння набуттю дітьми та молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення...»; «культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи; формування мовленнєвої культури» та «спонукання зростаючої особистості до активної протидії *українофобству, аморальності, сепаратизму, шовінізму, фашизму* (виділено нами – авт.) (на жаль, до їх переліку не включено й протидії ідеологам «руського мира» й «малоросійства»)»⁴³. З-поміж запропонованих принципів національно-патріотичного виховання відзначимо наступні: «національної спрямованості», «історичної і соціальної пам'яті», який «спрямований на збереження духовно-моральної і культурно-

історичної спадщини українців та відтворює її у реконструйованих і осучаснених формах і методах діяльності та «міжпоколінної наступності, який зберігає для нащадків зразки української культури, етнокультури народів, що живуть в Україні»⁴⁴.

З методологічних принципів позитивним зрушенням вважаємо використання елементів історизму й системності, задовільним – принципів історичних традицій та історичної пам'яті. З другого боку – суттєвим прорахунком виявилось вихолощення змістового наповнення принципу національної ідентичності й мови, що мало місце у «Концепціях...» 2009 р., й обмеженого використання принципу історичної свідомості. Особливо негативне враження справляє фактична відмова від принципу національної ідентичності й мови, внаслідок чого перша складова «національно-патріотичного виховання», а саме: «національна» звелася до чисто декларативного (формального) характеру.⁴⁵ Наведемо кілька прикладів. Так, з переліку актуальних виховних напрямів випало формування національної ідентичності, пам'яті й свідомості та розвитку української мови «як духовного коду нації» (що відзначалося у «Концепції...» 2009 р.). Серед поставлених завдань не знаходимо *«відновлення і вшанування національної пам'яті»* й *«формування духовних цінностей українського патріота: почуття патріотизму, національної свідомості, любові до українського народу, його історії, Української держави, рідної землі, родини, гордості за минуле і сучасне на прикладах героїчної історії українського народу та кращих зразків культурної спадщини (виділено нами – авт.)»*, а *«підтримання кращих рис української нації»* ... замінено на *«... на найкращих рис української ментальності...»* (адже «нація» і «ментальність» – це різні поняття). Необґрунтованим є також вилучення пункту про *«відродження та розвиток українського козацтва як важливої громадської сили військово-патріотичного виховання молоді»*⁴⁶.

Незрозуміло також чому з розділу щодо шляхів реалізації «Концепції...» зникли *«підготовка цільових програм національно-патріотичного спрямування з метою поліпшення вивчення української мови, історії, культури (виділено нами – авт.)»* й *«залучення юнаків і дівчат до вивчення культури, історії України, пропагування кращих здобутків національної, культурної і духовної спадщини...»* й замінено підпункт про *«посилення ролі родини у процесі національно-патріотичного виховання молоді на амбівалентну згадку щодо «забезпечення активної участі сім'ї та родини в розвитку фізичного і морального здоров'я, патріотично налаштованої зростаючої особистості»* (виділено нами – авт.)⁴⁷.

Складається враження, що автори концепції так і не поборолі в собі, сформованого комуністичним тоталітаризмом у СРСР, страху перед можливістю відродження в Україні ідеології українського націоналізму (спрямованої на виборення нею незалежності й розбудову власної суверенної і соборної держави), плутаючи її з ідеологією нацизму. Саме тому, хоча не маючи для цього жодних підстав, вирішили окремим пунктом висловити наступне побоювання / застереження: *«національно-патріотичне виховання не повинно при-*

щеплювати ідеї культурного імперіалізму, тобто способу споглядання світу лише очима власної культури (виділено нами – авт.)»⁴⁸. Хотілося б запитати у них, а коли це в історії України національно-патріотичне виховання породжувало загрозу появи «культурного імперіалізму»? Мабуть забули, що він з'являється у державах в умовах утвердження ідеології нацизму чи великодержавного шовінізму, як це має місце у сучасній Московії. І показово, що при цьому автори не сформулювали окремих положень ні про страшну небезпеку денационалізації (деукраїнізації) українського народу й України в цілому, українофобії, що набрала великого поширення у східних і південних регіонах та в Криму, ні ідеології «русского мира», а відтак не поставили завдань перед національно-патріотичним вихованням необхідності рішучої боротьби з ними. А виходить так, що надумана примара можливості появи «культурного імперіалізму» у діях українських патріотів бачилася у їхніх очах страшнішим лихом для суспільства ніж українофобія та «русский мир».

Попри названі недоліки дана «Концепція...» і політика уряду зіграли важливу роль у піднесенні національно-патріотичного виховання та зростанні його ефективності у 2015-2019 рр., особливо у ЗСУ, шкільній і вищій освіті. З'явилося, мабуть, близько 2,5-3 тис. публікацій, спрямованих на його поліпшення. І їх кращі надбання знайшли відображення в Указі Президента України «Про стратегію національно-патріотичного виховання» (від 18 травня 2019 року №286/2019), що безсумнівно стала найвищим досягненням за весь час існування незалежної України у розробці методологічних засад національно-патріотичного виховання. Щонайперше відзначимо – у ній найповніше з усіх документів відповідного змісту, включаючи «Концепцію...» 2022 р., використано принципи історизму й системності. Зокрема, перший з них обумовив врахування конкретно-історичних обставин формування стратегії виховання, взаємозв'язок між його складовими й можливу динаміку майбутніх змін: «Актуальність національно-патріотичного виховання громадян зумовлюється необхідністю консолідації та розвитку суспільства, сучасними викликами, що стоять перед Україною і вимагають постійного вдосконалення національно-патріотичного виховання (виділено нами – авт.)». У зв'язку з чим вперше актуалізовано проблему потреби державної політики у цій сфері діяльності у подоланні «Імперсько-тоталітарних рудиментів у суспільній свідомості та зумовлених русифікацією, нищенням української духовно-культурної спадщини та історичної пам'яті розбіжностей в уявленнях про історичне минуле, зокрема про тоталітарну добу, голодомори і політичні репресії (виділено нами – авт.)»⁴⁹.

Показовим може слугувати ефективне використання принципу системності. Вперше передбачається охопити національно-патріотичним вихованням усі прошарки населення (а не лише учнів і молодь 14-34/35 років) незалежно від віку і залучити до нього органи державної влади, самоврядування, заклади освіти та інші установи й навіть сім'ю. Отож бо, як підкреслювалося у документі, «Національно-патріотичне виховання набуває характе-

ру системної і цілеспрямованої діяльності органів державної влади, органів місцевого самоврядування, закладів освіти, організацій громадянського суспільства, громадян з формування у людини і громадянина високої національно-патріотичної свідомості, почуття відданості своїй Українській державі». Воно спрямовувалося на «формування національно-культурної громадянської ідентичності, національно-патріотичного світогляду, збереження та розвитку суспільно-державницьких та духовно-моральних цінностей *Українського народу* (виділено нами – авт.)⁵⁰.

Відроджено функціонування принципу формування національної ідентичності й розвитку української мови, який червоною ниткою проходить через увесь зміст «Стратегії...». Внаслідок чого власне національне виховання вперше з 2009 р. знову стає надзвичайно важливою складовою національно-патріотичного виховання – по-суті його осередком. Зокрема, наголошується на тому, що «утвердження поваги до державної мови, піднесення її престижу серед громадян є важливим аспектом *формування й розвитку особистості та основою національно-патріотичного виховання* (виділено нами – авт.)». Також підкреслювалася потреба «*формування національного мовно-культурного простору на основі утвердження державної мови, стійкості його ціннісної основи перед зовнішнім втручанням* (виділено нами – авт.)». Не випадково серед основних напрямів реалізації «Стратегії...» названо «*підвищення ролі української мови як національної цінності та невід'ємного елемента національно-патріотичного виховання...* (виділено нами – авт.)⁵¹.

Одночасно чимало уваги приділено утвердженню національної себто української ідентичності. Так, актуалізувалася потреба «*формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовних цінностей Українського народу, національної самобутності* (виділено нами – авт.)». В органічному зв'язку з нею вперше було визнано *духовно-моральне виховання* складовою національно-патріотичного виховання й віднесене до національних цінностей українського народу. Звідсіля цілком логічно ставилося наступне завдання стратегічної значимості – розвитку «*духовності і моральності у суспільстві, утвердження традиційних сімейних цінностей* (виділено нами – авт.)». З цією ж метою передбачалося «*впровадження навчальних дисциплін духовно-морального спрямування як основи формування особистості та підґрунтя для національно-патріотичного виховання, які виходять з традицій українського державотворення*, а також «*підтримка та розвиток сімейних традицій, активне залучення сім'ї до процесу національно-патріотичного виховання* (виділено нами – авт.)⁵².

Помітно ефективніше використано методологічні принципи історичної пам'яті й історичної свідомості, причому частіше всього в органічному поєднанні. Наприклад, наголошується на тому, що «*формування ціннісних орієнтирів і громадянської самосвідомості здійснюється на прикладах героїчної боротьби Українського народу за утвердження суверенітету власної держави, ідеалів свободи, соборності, успадкованих, зокрема від княжої доби, українських*

козаків...». Й далі у хронологічному порядку наводиться перелік проявів «мужності та героїзму» в історії державотворення й захисту незалежності до нашого часу, включаючи спротив «окупації та анексії Автономної Республіки Крим Російською Федерацією».

До важливих чинників національно-патріотичного виховання віднесено пам'ять й усвідомлення значимості героїзму українців, які боролися проти нацистської Німеччини в арміях учасників Антигітлерівської коаліції та у Рухах Опору; «шанобливе ставлення до пам'яті жертв комуністичного та інших тоталітарних режимів в Україні, зокрема жертв Голодомору, політичних репресій і депортацій»; знання «про досягнення наших співвітчизників та їх внесок у скарбницю світової цивілізації», вклад представників «...корінних народів та національних меншин України та громадян інших держав у боротьбу за державну незалежність і територіальну цілісність України, процес її державотворення, вітчизняну наукову, духовно-культурну спадщину»⁵³. Мало місце застосування, хоча і в дещо меншій мірі, принципу історичних традицій⁵⁴.

Таким чином «Стратегія...» істотно збагатила методологічні засади національно-патріотичного виховання, створивши сприятливі умови для його якісного поліпшення в Україні. Проте істотні переміни у політичному істеблiшменті країни (вибори Президента й позачергові вибори до парламенту весною і влітку 2019 р.) негативно позначилися на її реалізації. Справа в тому, що нові політичні сили, котрі прийшли до влади, виявилися прихильниками проросійської орієнтації, а відтак вдалися до пошуку порозуміння й компромісу з очільником Кремля В. Путіним. В інтерв'ю «Інтерфакс-Україна» (19 грудня 2019 р., опублікованому 11 лютого 2020 р.) Президент України заявив, що під час зустрічі з ним 9 грудня 2019 р. у Норманському форматі він побачив в його очах прагнення закінчити війну: «Я впевнений, що він мене зрозумів, дуже прозоро зрозумів. Здається, що коли такий контакт, очі в очі, ти одразу розумієш, хто перед тобою, що за людина. Потри всі дані розвідки. Мені здається, що він мене зрозумів. І він розуміє, що треба закінчити цю війну (виділено нами – авт.)»⁵⁵. Цей політичний курс й нова ідеологема, сформована ним у новорічній промові 2019 р. («У новому році нам треба бути єдиною країною щодня. Це має стати нашою національною ідеєю. Навчитися жити разом у повазі заради майбутнього своєї країни... Де неважливо як названа вулиця, бо вона освітлена та заасфальтована. Де не має різниці, біля якого пам'ятника ти чекаєш дівчину, в яку ти закоханий (виділено нами – авт.)»⁵⁶, проїнята космополітизмом (на завершенні 6-го року війни з Росією!!!) у ліберально-демократичній обгортці, й започаткували процес відмови від визначальних методологічних засад концепції національно-патріотичного виховання та її втілення у життя.

Першим кроком до цього кардинального розвороту стала нова редакція «Концепції...» 2015 р. від 29 липня 2019 р. Можна було очікувати, що до її змісту внесуть усі, згадувані нами, похвальні ідеї щодо вдосконалення методологічних принципів національно-патріотичного виховання, зафіксовані у «Стратегії...». Але цього

не трапилося. Вона звелася до незначних поправок косметичного характеру, включаючи і її назву⁵⁷. Другим – Постанова Кабміну України від 9 жовтня 2020 р. «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки». Його аналіз засвідчив зведення нанівець методологічних принципів «Стратегії...», спрямованих на формування національного компонента поняття «національно-патріотичне виховання». Зафіксований у документі перелік дій / заходів, націлених на розвиток тільки патріотичного виховання, хоча прихованого під назвою «національно-патріотичного виховання»⁵⁸. З подібним методологічним підходом, за незначним виключенням, вже зустрічалися у власне «Концепції...» 2015 р. та у її редакції 2019 р. Остання й стала осердям затвердженої наказом МОН України від 6 червня 2022 р. «Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України». Доцільним було б подати її другим виданням, доповненим і переробленим «Концепції...» 2015 р. (у редакції 2019 р.), бо її текст щонайменше на 85-90% слово в слово повторює останню, що нагтовхує на думку про ознаки самоплагіату.

Певні відмінності існують, однак у сфері методологічних заasad (преамбула, мета і завдання національно-патріотичного виховання та його принципи) вони ледь помітні і не відіграють суттєвого значення, хоча дещо підсилюють використання принципу національної ідентичності й мови. Торкнемося головніших із них. Доречним виглядає доповнення в преамбулі, що у період війни «виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів – спрямованих на посилення національно-патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі, національних та європейських цінностей»⁵⁹. Воно важливе й актуальне! Але ж сам зміст запропонованої концепції аж ніяк не є плодом такого «переосмислення», а залишається в основному копією «Концепції...» 2015 р.

Не аргументованим вважаємо включення до переліку складових національно-патріотичного виховання *екологічного виховання*. Зате повторюється застереження аби воно не породило «ідеї культурного імперіалізму», лише слово «прищеплювати» замінене на «формувати». Раціональним вбачається висловлене міркування про те, що патріотичне виховання має носити «випереджувальний характер, відповідати віковим і сенситивним періодам розвитку дитини та особистісним характеристикам, ґрунтуватися на духовно-моральних засадах»⁶⁰. Погоджуємося з доцільністю внесення доповнень як до сформульованої мети національно-патріотичного виховання у розумінні того, що вона має полягати й у готовності громадянина-патріота до «... формування активної громадянської позиції, *утвердження національної ідентичності громадян на основі духовно-моральних цінностей Українського народу, національної самобутності* (виділено нами – авт.)», так і до переліку виховних завдань пункту про *розвиток духовності і моральності у суспільстві, утвердження традиційних сімейних цінностей* (виділено нами – авт.). Досить вдалим є долучення до змісту принци-

пу національної спрямованості після «... шанобливого ставлення до його культури» наступних слів: «історії, традиції; поваги до культури всіх народів, які населяють Україну» (виділено нами – авт.)⁶⁰. Отож і все. За тим, що зміст «Концепції...» 2022 р. майже тотожний змісту «Концепції...» у редакції 2019 р., розглядати її методологічні засади окремо не має потреби. Тому всі судження, висловлені нами щодо них під час аналізу «Концепції...» 2015 р., повністю стосуються і «Концепції ...» 2022 р.

Маємо підстави зробити наступні висновки. **Перший** полягає в тому, що спромоглися визначити основні методологічні принципи національно-патріотичного виховання й розкрити їхній зміст. **Другий** – упродовж 2009-2022 рр. не спостерігалось прямолінійного процесу вдосконалення / збагачення принципів методологічних засад розробки «концепцій» національно-патріотичного виховання. Він проходив у відповідних документах стрибкоподібно: шляхом піднесення у 2009 р. і першій половині 2019 р.; занепаду у 2015, другій половині 2019 – першій половині 2022 рр. **Третій** – у комплексі методологічних принципів провідна роль належала національній ідентичності й мові та органічно пов'язаних з ним принципам історичної пам'яті й свідомості, які, як правило, використовувалися у поєднанні. Помітно менша увага приділялася використанню принципу історичних традицій. За винятком «Стратегії...», майже повністю ігнорувалися принципи історизму й системності. **Четвертий** – індикатором наростання російськофільства у політикумі й владних структурах України, зміцнення, особливо у Криму, східних і південних регіонах, ідеології малоросійства, «руського мира» й українофобії завжди стало згортання національно-патріотичного виховання й зведення нанівець в його концепціях застосування принципу національної ідентичності й мови. **П'ятий** – висловлені авторами судження й умовиводи, а також запропоновані ними шляхи подолання виявлених проблем разом з критичними заувагами, аж ніяк не претендують на доконечну істину.

Примітки:

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді // Наказ МОН України від 16.06.2015 №641 «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. URL: https://zakonline.com.ua/dokuments/show/35420_35420 (дата звернення: 18.08.2022). С. 3/59.
2. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України // Наказ МОН України від 06.06.2022 р. №527 «Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах України та визнання таким, що втратив чинність, наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 №641. URL: <https://62a0421e24258666156501.pdf> (дата звернення: 02-03.08.2022). С. 4/24.
3. Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді: рішення Колегії Міністерства освіти і науки України

- від 25 червня 2009 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/Vr-2-4290-09#Text> (дата звернення: 12.08.2022).
4. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ; Чернівці: Букрек, 2018. 296 с.; Виховання активних і відповідальних патріотів України // Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / за загальною ред. В.Г. Кременя. Київ: КОНВІПРИНТ, 2021. С. 67-75; «Військово-патріотичне виховання»: методичний poradnik. Вінниця. 74 с.; Від студентських ініціатив до активного громадянина-патріота: колективна монографія з досвіду роботи формування громадянської позиції майбутніх фахівців засобами розвитку студентських ініціатив. Лисичанськ: ФОП Пронькіна К.В., 2017. 356 с.; Гула Р.В. Патриотизм и национализм. Опыт исторического анализа: монография. Днепропетровск: Герда, 2014. 195 с.; Діденко О.Г. Формування й реалізація державної політики національно-патріотичного виховання молоді в умовах соціокультурних трансформацій в Україні: автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.02. Київ, 2014. 20 с.; Козловець М.А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 558 с.; Красильник Ю.С. Патріотичне виховання військовослужбовців Збройних Сил України засобами української етнопедагогіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 254 с.; Петронговський Р.Р. Теорія і практика формування патріотизму старшокласників: монографія. Житомир: Полісся, 2003. 220 с.; Стьопа Іна О.Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2007. 23 с.; Формування патріотичних якостей особистості військового керівника у період навчання у вищих військових навчальних закладах: монографія. Харків, 2015. 206 с.
 5. Бех І.Д. Проблема патріотизму у сучасному науковому осмисленні // Директор шк., ліцею, гімназії. 2015. №4/5. С. 6-12; Бех І.Д., Чорна К.І. Концептуальні засади українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді: [програма, метод. рек.]. Київ, 2015. 28 с.; Бугайцева Г. Принципи патріотичного виховання української молоді // Історія в школі. 1995. №5. С. 7-10; Голубка М.М. Методологічні засади виховання патріотизму як свідомого почуття // Українські педагоги про національно-патріотичне виховання: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. семінару. Київ, 2016. С. 45-46; Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави // Рідна школа. 2001. №2. С. 9-14; Гула Р.В. Націоналізм, патріотизм та інтернаціоналізм: методологічні й проксеологічні аспекти // Укр. іст. журн. 2016. №6. С. 175-191; Діденко О. Критерії ефективності державної політики національно-патріотичного виховання молоді в Україні // Державне управління та місцеве самоврядування: зб. наук. пр. Дніпропетровськ, 2014. №1. С. 175-184; Дідовець М. Коли бракує концепції національного виховання // Віче. 2005. №2. С. 30-32; Івашковський В. Концепція військово-патріотичного виховання молоді України // Теорія та методика хоргізму. 2014. №2. С. 28-45; Івченко Ю.В. Соціально-філософський зміст патріотизму // Філософські та методологічні проблеми права. Київ, 2016. №1. С. 154-163; Калакура Я.С. Історична пам'ять як чинник са-

- моідентифікації українців // Українознавство. 2004. С. 3-4; Його ж. Історичні засади українознавства. Київ: НДІУ. 2007. 381 с.; Калакура Я.С., Рафальський О.О., Юрій М.Ю. Ментальний вимір української цивілізації. Київ: Генеза, 2017. 560 с.; Масненко В.В. Історична пам'ять як основа формування національної свідомості // Укр. іст. журн. 2002. №5. С. 49-62; Науково-методологічний та методичний супровід – ключова умова модернізації освіти // Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / [редкол.: В.Г. Кремень (голова) та ін.]; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. С. 25-33; Поплавська Т.А. Теоретико-методологічні засади національно-патріотичного виховання в сучасному педагогічному процесі // Духовно-історичні засади розвитку української нації: матеріали п'ятої наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Хмельницький. 15-16 листопада 2017 р. Хмельницький, 2017. С. 64-68; Ряшко В.І. Теоретико-методологічний аналіз національно-патріотичного виховання студентської молоді // Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: зб. наук. пр. Юридичні науки. Львів, 2016. Вип. 837. С. 418-425; Скотна Н.В. Патріотичне виховання в Україні: реалії та перспективи // Проблеми українського національного виховання: зб. наук. пр. Дрогобич, 2013. С. 19-26; Старева А.М. Методика навчання історії: особистісно-орієнтований підхід: навч. посіб. Миколаїв: Вид-во «Ліон», 2007. 332 с.; Сьомін С.В. Проблеми патріотичного виховання в Україні: теоретико-методологічний та правовий аспект // Стратегічні пріоритети. 2016. №2. С. 96-105; Терно С. Нові підходи у вивченні історії: прогрес в науці чи шлях в нікуди? // Історія в школах України. 2003. №1. С. 45-51; Його ж. Революція Гідності 2013-2014 рр.: які уроки варто винести? // Історія в рідній школі. 2017. №7-8. С. 37-39; Чепіль М. Теоретико-методологічні аспекти патріотичного виховання // Проблеми українського національного виховання. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2013. С. 34-43.
6. Концепція національно-патріотичного виховання... від 16.06.2015 р. №641.
 7. Федотова Г.А. Методология и методика психологических исследований: учебное пособие. Великий Новгород, 2006. URL: <https://studfile.net/preview/2957545/page:2> (дата звернення: 31.07.2022).
 8. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента №347/2002 від 17.04.02 року. URL: <https://osvita.ua/legislation/other/2827/> (дата звернення: 07.08.2022).
 9. Там само.
 10. Рюзен Й. Нові шляхи історичного мислення / пер. з нім. В. Кам'янець. Львів: Літопис, 2010. С. 201-202.
 11. Шкільна історія очима істориків-науковців: Матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України / упоряд. Н. Яковенко. Київ: Видавництво імені Олени Теліги, 2008. С. 8-45, 66-107, 119-127.
 12. Вчені закликали не замінити історію України у вузах історією української культури. URL: <https://ua.korrespondent.net/ukraine/858878-ucheni-zaklikali-nezaminyati...> (дата звернення: 06.08.2022); Майдачевський І. Жартуете, пане міністре?

- Виховання ідентичності: в українських університетах вітчизняну історію викидають на звалище. URL: <https://tyzden.ua/Publication/2256> (дата звернення: 16.08.2022).
13. Майдачевський І. Жартуєте, пане міністрі?
 14. Концепція національного виховання...
 15. Там само.
 16. Там само.
 17. Там само.
 18. Концепція національно-патріотичного виховання молоді. Затверджена наказом Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту; освіти і науки, оборони України, культури і туризму від 27.10.2009 №3754/981/538/49. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v3754643-09#Text> (дата звернення: 09.08.2022).
 19. Там само.
 20. Там само.
 21. Там само.
 22. Тош Д. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка. Москва: Изд-во «Весь Мир», 2000. С. 53-54.
 23. Рюзен Й. Нові шляхи... С. 201-202.
 24. Там само. С. 198.
 25. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 10.08.2022).
 26. Там само.
 27. Там само.
 28. Там само.
 29. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII (із змінами і доповненнями, внесеними Законами України. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/T14/556?an=1> (дата звернення: 08.08.2022)).
 30. Там само.
 31. Там само.
 32. Товажнянский Л.А. Партнерство и сотрудничество – путь к взаимопониманию и дружбе // Переяславська рада: її історичне значення та перспективи розвитку східнослов'янської цивілізації: зб. наук. пр. за матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції 19-20 грудня 2012 року. У двох частинах. Харьков: НТУ «ХПИ», 2013. Ч. 1. С. 7.
 33. Там само. С. 4-8.
 34. Романовский А.Г. Духовность как основа единства славянских народов в настоящем и будущем // Переяславська рада ... С. 13.
 35. Там само. С. 15.
 36. Маланюк Є. Малоросійство. Нариси з історії нашої культури. 2-е вид. Київ: Вид-во ПрАТ «Українська прес-група», 2013. С. 15, 17-19.
 37. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Наказ МОН України 16.06.2015. №641.
 38. Там само.
 39. Там само.
 40. Там само.
 41. Там само.
 42. Там само.

43. Там само.
44. Там само.
45. Там само.
46. Там само.
47. Там само.
48. Там само.
49. Стратегія національно-патріотичного виховання // Указ Президента України №286/2019. Про Стратегію національно-патріотичного виховання. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/show/286/2019#Text> (дата звернення: 15.08.2022).
50. Там само.
51. Там само.
52. Там само.
53. Там само.
54. Там само.
55. Ексклюзивне інтерв'ю президента України Володимира Зеленського інформаційному агентству Інтерфакс-Україна під час робочої поїздки голови держави до Львівської області. URL: <https://ua.interfax.com.ua/news/interview/640622.html> (дата звернення: 15.08.2022).
56. Новорічна промова Президента України Володимира Зеленського 2019. URL: https://uk.m.wikisowice.org/wiki/Новорічна_промова_Президента_України_Володимира_Зеленського_2019_року (дата звернення: 15.08.2022).
57. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 29.07.2019 №1038). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text> (дата звернення: 01-03.08.2022).
58. Постанова Кабміну України від 9 жовтня 2020 р. №932 Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-p#Text> (дата звернення: 15.08.2022).
59. Концепція національно-патріотичного виховання... від 06.06.2022 р. С. 3/24.
60. Там само. С. 3/24 – 5/24.
61. Там само. С. 5/24 – 7/24.

The article attempts to outline the main theoretical principles (predominantly of world outlook character) of the developed concepts of national patriotic education in the education system in 2009-2022. The authors have tried not only to find out their content, and identify existing significant shortcomings but also to suggest ways to fix them.

Key words: *methodology, concept, patriotism. national-patriotic education, national consciousness, national identity, history, historical consciousness, historical memory, education, and youth.*

Отримано 05.08.2022 р.

ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКИХ ВІЙН У ШКІЛЬНИХ І УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ КУРСАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається проблема вивчення, в історичній ретроспективі, російсько-українських війн з XIV ст. до сьогодення в закладах середньої та вищої освіти. Звертається увага на подібності та особливості ведення війн на певному етапі з боку Московії/Росії. Автором пропонується власний підхід до викладання російсько-українських війн, починаючи зі змін у навчальних програмах і підручниках, закінчуючи дотриманням принципу послідовності при вивченні російсько-українських війн у кожному наступному класі та закладі освіти.

Ключові слова: російсько-українські війни, викладання історії, навчальна програма, модель навчання історії, підручник історії, Московія, Росія, українська держава, стратегія війни.

Вітчизняна війна за незалежність, яка розпочалася у 2014 р. у зв'язку з віроломною агресією Росії, а особливо повномасштабне вторгнення 24 лютого 2022 р. змусила переглянути чимало стереотипів, нав'язуваних у науковому, ідеологічному, освітньому та культурному просторах з 1990-х рр. Частина з них заходить у ділянку викладання історії в середній школі та закладах вищої освіти, а також стосується компонування навчальних програм. Настирливі заклики до акцентування уваги на позаконфронтаційній складовій коштом стишеного висвітлення, а то й узагалі виведення за дужки міжетнічних станових, міждержавних та інших конфліктів і воєн довгий час визначали тло дискурсу про сутнісне та емоційне наповнення відповідних навчальних курсів. Підложжя такого підходу формували не менш наполегливо пропаговані настанови про начебто відхід у минуле епохи глобальних воєн, усвідомлення людством безальтернативності вирішення протиріч мирним шляхом на засадах толерантності та пошуку компромісів. А наявність у багатьох країн ядерної зброї розглядалася як самодостатня запорука стримування провідних за масштабами озброєння держав світу від гарячих воєн. Мовляв, можливість фізичного багаторазового знищення всього живого на Земній кулі діє охолоджувально, не даючи розкрутитися спіралі конфронтації до переростання у відкриті військові дії.

За таких умов нібито відпадала потреба триматися попередньої моделі формування історичного знання, яка, беручи в загальних рисах, передбачала посилену увагу до політичної та військової історії, що у свою чергу задавало траєкторію випуклого зображення конфліктів і війн. Відповідно сучасні моделі історичної пам'яті мають базуватися на ідеї ледве не рівноважного оцінювання інтересів різних соціальних груп та осіб, виясненні мотивів тих чи інших соціальних стратегій, визнанні правомірнос-

ті усього спектру останніх. «Вони /він по своєму розуміли / розумів інтереси, приміром, України», – така опція нав'язувалася як основна для толерантних оціночних підходів. Під цим кутом на одному щаблі опинялися й ті, хто розбудовував Українську державу, й ті, хто з нею затято воював, бо останні по своєму «любили Україну», керуючись певними становими чи груповими інтересами. Пішли навіть (у рефрені) навіювання ідеї шкідливості будь-яких збройних змагань за власну державу, бо це неминуче супроводжується руйнуваннями, жертвами та іншими катаклізмами. Достатньо поглянути, бодай, на проект програми шкільного курсу з історії України, упорядкований у 2008 р., де всі страхіття воєн як таких пропонувалося розглянути на прикладі... української Національно-визвольної війни середини XVII ст.¹

Новітня російсько-українська війна відтінила облудність так старанно пропагованих засновків. Ураз із граничною прямою з'ясувалося, що головний суспільний запит сьогодення полягає зовсім не в тому, щоб зрозуміти й поставити на одну дошку мотиви різновекторних поведінкових стратегій груп та осіб. Притомна частина суспільства потребувала не толерантності до окупантів та їхніх посібників. Вона волила від громадян однозначної готовності захищати власну державу від російських окупантів, жертвності, а не самозаспокоювань та виправдань бездіяльності тим, що «я теж люблю Україну, але по своєму». Відповідно серед інших питань на порядок денний висувається серйозного коригування навчальних програм з історії України для середніх шкіл та вишів. Інакше учень, вихований на таких засадах, ставши дорослим громадянином своєї країни, страждатиме на безволя, пасуватиме перед зовнішнім тиском та «п'ятою колоною» і не стане захищати рідну землю. Бо ж завжди можна знайти виправдання: мовляв, я теж люблю Україну, але по-своєму.

Одним із ключових напрямків стає акцентування уваги на проблематиці конфліктів, військової історії з фокусом на минулих російсько-українських війнах. Саме представлення у навчальних програмах та підручниках цих війн слід покласти в основу формування ціннісних уявлень українців про минуле відносин з Росією. У такий спосіб належить замінити у світобаченні та історичній пам'яті навіювані понад двохсотлітніми російськими ідеологічними зусиллями фальшиві стереотипи в дусі мантр про «тісне переплетення історичних доль», «неухильне прагнення до єднання», Переяславську раду 1654 року як кульмінацію такого прагнення і «торжество історичної справедливості» тощо. Без ревізії викладання історії в цьому напрямку неможливо сформуувати світоглядний бар'єр проти теперішніх та майбутніх ідеологічних маніпуляцій, спрямованих на розмивання української ідентичності, а також проти агресивних намірів стосовно України з будь-якого боку.

З огляду на типологічне співвідношення новітньої російсько-української війни з попередніми аналогами² відправним пунктом для вибору підходів до пояснення в освітньому процесі сутності відкритих російсько-українських збройних протистоянь найпродуктивнішим бачиться щільне вписування сучасної війни,

яка надзвичайно сильно резонує у всіх прошарках суспільства, у контекст попередніх. Теза про те, що новітня війна не є несподіваним поворотом в українсько-російських взаєминах та маніакальності наявної російської суспільної верхівки мусить перетворитися на стрижень сенсів, які продукує навчальна програма. Натомість наголошення на суворій закономірності цієї війни, яка виявилася черговою в довгому переліку аналогів, її обумовленості всією попередньою канвою російсько-українських взаємин має заступити попередні фальшиві постулати про ці стосунки. Саме війни, а не якесь міфічне ніде у світі небачене «братерство та єднання» визначили ество українсько-російських відносин.

Ключова ідея, яка в такому випадку пронизуватиме курс історії, полягатиме в педалюванні на тому, що упродовж понад п'яти століть українцям довелось постійно протистояти московській експансії, покликаний у сухому залишку не тільки загарбати українські землі, а й повністю асимілювати українців у російському етнічному морі. Москва цієї мети ніколи особливо й не приховувала. Сучасна концепція «русского міра» – підретушована копія проекту «великої російської нації» родом з XIX ст., який не залишав на земній кулі місця ані українцям, ані білорусам. Багатостолітнє протистояння агресії північно-східного сусіда далось українському світові нелегко. Гірку часу бездержавності та московської тиранії Україні судилося випити до дна. Нелюдський Голодомор-Геноцид, страхітливі репресії, нищення української мови, повальна русифікація – наочне тому підтвердження. Але попри все українство встояло, продемонструвавши подиву гідну здатність виживати в найкритичніших ситуаціях, коли, здавалося б, уже було приречене і тепер, на початку XXI ст., піднявшись з колін, веде війну за справжню незалежність.

Наступною наріжною ідеєю військової історії, нав'язувані Україні упродовж ранньомодерної доби та нового й новітнього часу періодичні війни, Московія / Росія виробила низку стратегій, які в різних комбінаціях та в різному наповненні простежуються від кінця XV до сучасної війни за незалежність. Починаючи війну з Україною, сучасні російські еліти насправді не спромоглися на щось принципово нове. Усі елементи війни, які використовує нині Кремль, мають своїх генетичних попередників і відрізняються від них лише особливостями, продиктованими вимогами часу й відповідними технічними можливостями XXI ст. Це стосується й гібридної та інформаційної воєн, і спроб видати вторгнення за внутрішній конфлікт, і ставки на «п'яту колону», і риторики про захист «істинного» православ'я та співвітчизників і, зрештою, тактики «випаленої землі». Тож, виділення типологічних рис та увипуклення перегуків з сучасною війною має стати провідною технологією в поданні кожної з війн. Це сприятиме формуванню цілісних уявлень і переконань, а також розумінню як справжніх корінь, так і закономірностей новітнього російсько-українського збройного протистояння. У концептуальному плані продуктивним буде виділити п'ять блоків московських стратегій, які виразно проявляються у сучасній війні, й акцентувати уваги на перегуках у попередніх війнах. Схематично це демонструє таблиця.

Розгляд російсько-українських війн на основі цієї матриці систематизує знання й унеможливить ідеологічні маніпуляції з боку російської ідеологічної машини. Разючих перегуків між сучасними стратегіями та їхніми генетичними попередниками в минулих російсько-українських війнах для яскравого, дохідливого й ефективного відтінення спадкоємності не бракує.

Приміром, виразним аналогом сучасної інформаційної війни є «війна маніфестів» між Петром I та гетьманом Іваном Мазепою, розв'язана з використанням тодішніх технологій. А війни 1500-1503, 1507-1508, 1658-1659 рр. Москва видавала за конфлікт регіональних еліт з центральною владою. Ставка на п'яту колону вперше використали ще під час війни 1500-1503 рр., а потім неодноразово дублювалася. Фабула війни 1658-1659 рр. до болю нагадує події 2014 р. У 1658 р. на Січі було інспіровано заколот проти центральної влади. Згодом долучився прикордонний Полтавський полк, однак зробив це після того, як царські воеводи порубіжних міст запевнили у своїй підтримці. Потім дійшло до відкритого вторгнення московського війська, в обозі якого перебував претендент на гетьманську булаву Іван Безпалий³. Сюди ж добре в'яжеться й прецедент з Донецько-Криворізькою та іншими «республіками» під час війни 1917-1921 рр., відтінюючи спадкоємність російських підходів.

Таблиця

Російські стратегії війн з Україною

Віктор Бреху- ненко	Війна 1492-1494	Війна 1500-1503	Війна 1507-1508	Війна 1512-1522	Війна 1558-1582	Війна 1632-1634	Війна 1658-1659	Війна 1674-1676	Війна 1708-1709	Війна 1917-1921	Війна проти УПА
Гібридна війна	+	+	+		+		+	+	+	+	+
Ставка на «П'яту колону»	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+
Спроба вида- ти вторгнення за внутрішній конфлікт		+	+				+	+		+	
Інформаційна війна		+	+	+		+	+	+	+	+	+
Риторика про захист православ'я («русского міра»)		+	+	+	+	+			+		
Тактика випа- леної землі				+					+		+

Гібридність була притаманна майже всім війнам, як і готовність не зупинятися перед спустошенням української території та знищенням мирного населення. Достатньо під час викладу війн другої половини XVII ст. згадати трагічну долю столиці Гетьманщини Чигирин, цинічно відданого Московою на поталу турецькому вій-

ську в 1678 р., аби тільки серце відновленої Богданом Хмельницьким Української держави було знищене⁴. У листопаді ж 1708 р. Європа жажнулася від загибелі Батурина, подібно до того, як нині з трагедії Маріуполя, Лисичанська Сіверськодонецька. Столиця І. Мазепи була зруйнована до тла і спалена російським військом О. Меншикова, а більшість мешканців, включно з жінками та дітьми, по-звірячому страчені. У Франції, верхівка якої нині так переймається збереженням обличчя Путіну, газети тоді вийшли із заголовками: «Тиранське поводження росіян», «Страшна різня», «Жінки й діти на вітрях шабель». А «Газет де Франс», «Летре гісторик» писала: «Усі мешканці Батурина без огляду на вік і стать вирізани, як велять нелюдські звичай мокалів», «Ціла Україна купається в крові. Меншиков уживає засобів московського варварства»⁵.

Незадовго перед цим Петро I концептуалізував тактику «випаленої землі», яку у ХХ ст. перейняв під час Другої світової війни Сталін, а нині на свій копил реалізовує Путін: «Якщо ж ворог (шведи. – Авт.) піде в Україну, тоді йти у нього попереду і скрізь провіанти та фураж, також хліб на полях і в коморах або в житницях по селах (крім тільки міст) польський та свій палити... Усі млини палити також, не шкодуючи будівлі, перед ним і по сторонах також псувати мости, ліси вирубувати...а мешканців усіх висилати в ліси з пожитками та худобою. Також щоб жорен не залишали, брали з собою та розбивали. А якщо де не захочуть іти в ліси, то й села палити. І про це наперед сказати, якщо хто повезе неприятелю що-небудь, той буде повішений, також і той, хто відає, але не скаже. Ті села, з яких вивезуть, теж палити». Невдовзі на виконання наказу були спалені містечка Мена та Борзна.

Назавжди закарбувалися звірства більшовицьких загонів під командуванням сумнозвісного М. Муравйова. Після захоплення Києва на початку лютого 1918 р. під страхітливі репресії потрапило все українське, оголошене ворожим і «контрреволюційним». Розстрілювали за українській стрій, мову і навіть коли знаходили освідчення, написані нею. За кілька тижнів російська окупаційна влада знищила у Києві до 3 тис. осіб⁶.

Інший важливий компонент при викладанні історії російсько-українських війн має полягати у тому, щоб укорінити уявлення про «гарячі» російсько-українські війни як наверхшля послідовного упродовж кількох століть курсу Московії на заперечення самодостатності українського світу та його презентацію за відгалуження власного. У цьому сенсі на особливе акцентування заслуговує перший такий крок з боку московських еліт, пов'язаний з висловлюванням 1658 р. московського посла до гетьмана Івана Виговського Василя Кікіна, яке перевертало з ніг на голову концепцію нової української еліти про Гетьманщину як Малу Росію, тобто питому Русь, первісне ядро середньовічної держави Русь. «Малу Росі відтяту гілку до природного кореня, до Великої Росії, приєднав сам Бог»⁷.

На такому тлі прищеплюватиметься системний погляд на російсько-українські війни, а не лише як на збройне протистояння. Стане набагато зрозумілішим, що в 2014 р. розпочалася лише гаря-

ча фаза новітньої війни, адже після відновлення Україною незалежності в 1991 р. Москва ні на мить не припиняла спроб відіграти все назад. І Кремль, і російська еліта загалом, і пересічні росіяни постійно давали зрозуміти, що в Росії не сприймають Української держави, крах СРСР вважають історичним непорозумінням та мислять категоріями неминучості повернення України у московське стійдо. Чого варті лише одкровення президента Росії Володимира Путіна в розмові з президентом США Джорджем Бушем на саміті НАТО в Бухаресті (2008): *«Ти ж розумієш, Джордже, що Україна – це навіть не держава. Що таке Україна? Частина її території – це Східна Європа, а частина і значна подарована нами».*

Відкрито висловлювалися й територіальні претензії. Уже в 1994 р. російська Державна дума ухвалила закон, який проголошував Севастополь російським містом. Москва всіляко торпедувала процес демаркації та делімітації сухопутного та морського кордонів з Україною. Восени 2003 р. Москва намагалася силоміць захопити стратегічно важливий острів Тузла в Керченській протоці, розпочавши будівництво перешийку між ним та Краснодарським краєм. Це викликало гостру реакцію в Україні, протверезивши багатьох, але не всіх! Навіть президент Л. Кучма був змушений заявити, що проведenu Росією борозну вже ніколи вдасться затерти. А Верховна рада 23 жовтня конституційною більшістю (369 голосів) ухвалила постанову «Про усунення загрози територіальній цілісності України, яка виникла внаслідок будівництва Російською Федерацією дамби в Керченській протоці».

Проте різке падіння ролі Росії на міжнародній арені після розвалу СРСР та різке економічне відставання від Заходу змушували Кремль понад два десятиліття відмовлятися від силового сценарію. Відтак у середині 1990-х рр. з'явилася доктрина, яка пропонувала погодитися з формальним існуванням зовнішніх атрибутів Української держави (президент, уряд, парламент, герб, гімн, прапор, дипломатія, грошова одиниця), навзаємн формуванню неподоланної залежності України від Росії в усіх сферах, із зовнішньою політикою включно. Поступово викристалізувалися головні підходи Росії до уярмлення України позавійськовими засобами.

У методичному плані для забезпечення функціональності наративу про російсько-українські війни основні проблеми виникають у середній школі. Створюють їх вікові особливості учнів. Базові, а від того й найскладніші для розуміння засад і логіки багатівкового протистояння війни ранньомодерної доби вчатьс у сьомому-восьмому класах, коли учні ще не здатні осягнути матеріал у потрібному форматі. Відтак єдино можливий вихід якраз і полягає у тому, щоб у наступних класах вписувати нові війни у попередній контекст. А вивчення проблематики у закладах вищої освіти закріпить необхідні уявлення.

У підсумку під кутом вивчення російсько-українських війн сформуються чіткі історичні уявлення, пов'язані з об'ємним сприйняттям сьогodenня крізь українську перспективу. Новітня війна поставатиме логічним продовженням попередніх війн. Вона з про-

низливою відвертістю віддзеркалюватиме чітке розуміння московськими елітами того факту, що Україна остаточно позбувається пут, які їм вдалося накинати у процесі знищення ранньомодерної Української держави – Гетьманщини, а потім все тугіше затягувати впродовж XIX-XX ст.

Примітки:

1. Концепція та програми викладання історії України в школі (проект) /упоряд. Н. Яковенко. Київ, 2009.
2. Брехуненко В., Ковальчук В, Ковальчук М., Корнієнко В. «Братня навала»: війни Росії проти України XII-XXI ст. Київ, 2018.
3. Бульвінський А. Українсько-російські взаємини 1657-1659 років в умовах цивілізаційного розмежування на Сході Європи. Київ, 2008. С. 280-281, 290-294.
4. Мицик Ю. Чигирин – гетьманська столиця. Київ, 2007. С. 230-289.
5. Павлик С. Загибель Батурина 2 листопада 1708 р. Київ, 2009. С. 101.
6. Ковальчук М. Битва двох революцій. Київ, 2016. С. 108-110.
7. Акты, относящиеся к истории Южной и Западной России. Санкт-Петербург, 1863. Т. IV. С. 145.

In this article, the problem of studying the historical perspective of Russian-Ukrainian armies from the XIV century up to this time at the institutions of secondary and higher education is examined. Attention is drawn to the similarities and peculiarities of waging wars at a certain stage on the part of Moscovia/Russia. The author offers his own approach to the teaching of the Russian-Ukrainian wars, starting from changes in educational programs and textbooks to the principle of consistency in the study of Russian-Ukrainian wars in each grade and institution of higher education.

Key words: *Russian-Ukrainian wars, history teaching, curriculum, history teaching model, history textbook, Moscovia, Russia, Ukrainian state, war strategy.*

Отримано 18.07.2022 р.

ІСТОРИЧНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК КУЛЬТУРИ ПРИМИРЕННЯ: ДОСВІД БАЛКАНСЬКИХ КРАЇН – РЕСПУБЛІК КОЛИШНЬОЇ ЮГОСЛАВІЇ

У статті досліджуються проекти міжнародних організацій та організації громадянського суспільства щодо реформування викладання історії, які покликані побороти етноцентризм у шкільній історичній освіті в балканських країнах.

Ключові слова: історична освіта, культура примирення, республіки колишньої Югославії, підручники та посібники з історії, семінари для вчителів.

Відомо, що одним з головних завдань історичної освіти є виховання громадянина-патріота своєї держави та народу. Викладання історії у більшості держав базувалося на позитивному образі свого народу та негативному – сусідів. Практики формування образу ворога через історію набули значного поширення у міжвоєнний період 20-40 років ХХ ст. у Європі. Відтак, школа також була визнана відповідальною за розв'язування Другої світової війни. Так само у колишній Югославії поширювані негативні історичні стереотипи щодо інших народів були визнані однією з причин міжетнічних війн на її території¹. Оскільки погляди на історію та викладання історії були одними з основних чинників, які спричиняли глибокі розбіжності між народами в регіоні Південно-Східній Європі, саме на історичну освіту вирішено зробити особливий акцент у процесі примирення.

Окремі аспекти зазначеної проблеми знайшли висвітлення у вітчизняній історіографії. Н. Коваль у своїх статтях проаналізувала особливості посібників, виданих у рамках проекту альтернативного викладання історії², а також висвітлила одне з практичних втілень нової концепції історичної освіти «Спільний історичний проект», який був реалізований у більшості країн балканського регіону³. Оскільки проекти щодо трансформації історичної освіти як чинника примирення продовжували втілюватися у регіоні зазначена тема потребує подальших досліджень.

У статті ставиться **мета** висвітлити та проаналізувати практики реалізації проектів трансформації історичної освіти республік, які постали на території колишньої Югославії як складника політики примирення: подолання негативних етностереотипів у викладанні історії і формування підґрунтя для унормування відносин усередині багатонаціональних суспільств новостворених держав та між державами.

Травматичні наслідки військових протистоянь на території колишньої Югославії у 1990-х роках спонукали міжнародні та громадські організації ініціювати та втілювати проекти спрямовані на міжнаціональне примирення в регіоні. Вбачалося, що про-

цес примирення буде мати позитивні результати, якщо, передусім, апелювати до широкого загалу молоді, а формування свідомості толерантності може бути найкраще втілено через історичну освіту.

Ще під час війни, розуміючи значний вплив на військово-політичне протистояння, історичного контенту, у 1998 р. хорватські та сербські історики почали «Діалоги істориків» під егідою Фонду Фрідріха Науманна з ФРН. У численних міжнародних наукових засіданнях брали участь 165 вчених з Сербії, Хорватії, ФРН і США, які обговорювали історичні витоки драматичних подій⁴.

У 1999 р. ухвалено «Пакт стабільності для Південно-Східної Європи», яким історична освіта визначена одним з ключових питань для процесу примирення та демократизації, а також для довгострокової стабільності в регіоні. Створено робочу групу з питань освіти та молоді. Стратегічний план її роботи передбачав такі пріоритетні напрямки: підготовка вчителів історії згідно нових методологій, розвиток навчальних ресурсів, історія та історична освіта на вищому рівні та у професійній освіті⁵.

Низка проєктів у балканських країнах щодо перегляду викладання історії були ініційовані міжнародними або неурядовими організаціями, такими як ЮНЕСКО, Рада Європи тощо, які співпрацювали з урядами і могли вплинути на освітню політику. Ці проєкти мали на меті усунути стереотипи та вороже ставлення до сусідів, і включали аналіз підручників, підготовку вчителів та формування нових навчальних матеріалів.

Однією з наймасштабніших ініціатив був «Спільний історичний проєкт» (СІП) започаткований у 1999 році Центром демократії і примирення в Південно-Східній Європі (ЦДППСЄ). Його головним пріоритетом стала історична освіта. Мета полягала у тому, щоб дослідивши стан справ у сфері викладання історії на Балканах, запропонувати зміни до навчальних програм шляхом публікації альтернативних навчальних матеріалів для школи. Для розробки пропозицій щодо перегляду підручників і навчальних програм сформували Комітет з історичної освіти. У нього запрошено істориків, які представляли всі країни регіону, здебільшого вчених, які були експертами в галузі сучасної історії та історичної освіти.

У ініціаторів СІП було розуміння, що реалізація плану щодо перегляду викладання історії через зацікавлені сторони громадянського суспільства звичайно ж мала зустрітися з значними труднощами. У балканському регіоні система освіти перебувала під значним контролем державних органів: підручники затверджувалися відділами освіти на основі жорстких вимог навчального плану і вчителі користувалися дуже незначною автономією у роботі. У більшості балканських країн зміст навчання був суто етноцентричним і викладання здебільшого будувалося навколо національного «ми».

За задумом ініціаторів СІП мав бути вироблений новий, альтернативний, не ультранационалістичний спосіб викладання історії. Для цього заучили до співпраці широке коло академічних істориків та шкільних учителів різних країн. Відповідно ставилися три основні цілі: сформувати історичну свідомість і навички критичного мислення учнів за допомогою нарративу, що показує різні точки

зору на історичні події у Балканському регіоні з XIV до XXI століття; кинути виклик замкненому, етноцентричному нарративу національних історій, який вибірково виключає сусідів і маргіналізує «інших»; запропонувати парадигму співпраці для істориків з країн, які до недавнього часу перебували у стані війни і де історія використовувалася для того, щоб війна здавалася законною і справедливою⁶.

Ініціатори СІП зазначали, що треба наголошувати на спільній історії регіону, однак ця нова історія не повинна бути новим текстом, який би замінив національну історію. Це швидше нова інтерпретація національного минулого, заснована на спільній балканській культурній та інституційній спадщині⁷.

Учасники проєкту спочатку проаналізували підручники та навчальні програми, провели серію семінарів під назвою «Викладання чутливих та суперечливих питань в історії Південно-Східної Європи». Питання, які розглядалися, були делікатними регіональними питаннями, що виникали і мали вплив на тлумачення минулого та на викладання історії. Головною метою семінарів було визначити ситуацію у викладанні історії у всіх балканських країнах. Також були представлені доповіді з історіографії, засобів масової інформації, процесу побудови нації та побудови національних ідентичностей.

Оскільки важливою складовою проєкту була підготовка викладачів, проведено п'ять регіональних майстер-класів з підготовки вчителів, присвячених спільним історичним питанням у всіх навчальних програмах, таких як Балканські війни, Перша світова війна, Друга світова війна, занепад Османської імперії та створення національних держав. Під час цих семінарів історики з різних країн Південно-Східної Європи викладали одне й те саме історичне питання групі вчителів історії з іншої країни, таким чином транслювався альтернативний погляд на історичні події. Практикувалися багатосторонні дискусії, обговорювали складні історичні питання.

Наслідки реалізації заходів СІП визнано корисними та плідними у багатьох аспектах:

- 1) проаналізовано балканські освітні системи, підручники та навчальні плани з історії, визначено ступінь державного контролю у різних країнах;
- 2) вони сприяли мобілізації людського потенціалу у регіоні та створенню мережі регіональних істориків та викладачів, особливо молодого покоління;
- 3) обговорення матеріалів, що відбувалося на високому академічному рівні допомогло зрозуміти конкретні проблеми викладання історії у кожному конкретному випадку та порівняти ситуації в різних країнах;
- 4) визнано необхідність перегляду змісту підручників (як їх етноцентричного змісту, так і науково-освітньої якості викладу матеріалу) і методів навчання та потребу виготовлення альтернативних навчальних матеріалів.

Відповідно зроблено висновки:

- 1) результати аналізу підручників і вимог їх оновлення, потрібно поширювати у всіх країнах Південно-Східної Європи, особливо серед осіб, які приймають рішення у сфері викладання історії;

- 2) ключове місце у поширенні стереотипів та упередженого тлумачення історії займають учителі і щоб досягнути суттєвих змін у викладанні історії, потрібно суттєво поліпшувати їх кваліфікацію шляхом організації семінарів та курсів.

У 2002 році видано книгу «Кліо на Балканах. Політика історичної освіти», де подано інформацію про освітні системи балканських країн, проаналізовано підручники та навчальні програми з історії, визначено зв'язки між академічною історією та шкільною історією⁸.

Досвід, накопичений на попередніх етапах СІП, дав можливість створити альтернативні навчальні матеріали, які можна використовувати в школах усіх країн Південно-Східної Європи. Виконуючи перші фази СІП його ініціатори та виконавці не мали на увазі написання спільної історії Балкан. Вони розуміли, що такий намір важко реалізувати, оскільки на Балканах існує багато соціокультурних, релігійних і мовних відмінностей.

Ухвалено рішення не обмежуватися академічним аналізом навчальних програм та підручників, а запропонувати конкретну методико викладання історії з точки зору примирення та стабілізації регіону. Підготовлено шість навчальних посібників під назвою «Викладання сучасної історії Південно-Східної Європи: альтернативні навчальні матеріали» (2005 і 2016). Це збірники текстових і візуальних джерел по аспектам політичної та військової історії, а також соціальної, економічної та культурної історії. Вони доступні як в електронних, так і в друкованих публікаціях.

На першому етапі підготовлено 4 робочі зошити. При їх написанні враховано пропозиції практикуючих вчителів регіону, а також їх бажання мати доступ до альтернативних навчальних матеріалів, які доповнюють підручники. Після початкової публікації англійською мовою всі робочі зошити СІП були перекладені на різні мови Балканських народів. Для того, щоб ознайомити вчителів як користуватися широким спектром нових і незнайомих джерел з дозволу відповідних державних органів різних країн було організовано низку семінарів для вчителів.

При створенні робочих зошитів враховано навчальні програми та освітні системи усіх країн Південно-Східної Європи. Авторський колектив поділяв думку, що неможливо описати історію Балкан в єдиному підручнику, який можна було б використовувати у всіх країнах. Саме це стало головною причиною, чому учасники проекту вирішили видавати тематичні книги джерел, а не класичні підручники. Обрано чотири історичні періоди, які вивчалися у всіх країнах:

1. Османська імперія.
2. Нації та держави.
3. Балканські війни.
4. Друга світова війна.

Усі чотири теми належать до сучасної історії, періоду, коли спільні події визначали спільну історію народів регіону через співіснування та конфлікти⁹.

Визначено головні елементи методології, за якими групувалися матеріали збірників.

1. Викладання історії Балкан інтегровано в рамки більш широкого контексту європейської історії та історіографії в цілому.
2. Боротьба зі стереотипами та дискримінацією є однією з основних цілей навчання історії Балкан. Існує принаймні два види стереотипів, на які націлено виклад матеріалу: стереотипи, які кожен балканський народ дотримується щодо своїх сусідів, і стереотипи щодо Балкан, які є у Західній Європі.
3. Історія викладається не з етноцентричної точки зору, а через порівняльний та багатоперспективний підхід. Тому джерела не класифікувалися за країнами чи народами, а об'єднувалися у більші тематичні одиниці незалежно від їх походження.
4. Регіональна історія сприймається не як гармонійний лінійний процес, а як синтез співіснування та конфліктів. І врешті показати спільний історичний досвід¹⁰Через мультиперспективний підхід робочі зошити мали на меті навчити історично мислити, аналізуючи та узагальнюючи докази, виявляти співпереживання, стаючи на місце іншого, порівнювати не лише різні джерела, а й різні інтерпретації джерел. Кінцевою метою такого підходу мала стати інтеграція «іншого» в колективний предмет історичного оповідання та припинення викладання етноцентричної ексклюзивної історії.

Другий етап проєкту «Спільного історичного проєкту» розпочався у 2016 році. Оpubліковано дві книги, які охоплюють холодну війну та перехідний період у Європі, включаючи війни в Югославії 1990-х років та її розпад, досвід ринкової економіки та глобалізації.

До пропозицій запровадити шість зошитів у навчальний процес у державних структурах та суспільствах різних балканських країн ставилися «від конструктивного ентузіазму до відкритої ворожості»¹¹. Однак констатувався певний успіх, оскільки офіційні органи Сербії, Хорватії, Чорногорії та Північної Македонії дозволили поширення робочих зошитів у школах і навчання вчителів щодо їх використання. Автори, що брали участь у підготовці робочих зошитів зазначили, що для них особливо важливими були позитивні коментарі приблизно 10 000 учителів, які взяли участь у навчальних семінарах. Хоча й вказано протидію частини батьків їхніх учнів.

Як на Балканах так і на міжнародному рівні ці навчальні посібники продовжують залишатися предметом дискусій і вважаються повчальним свідченням перетворюючої педагогіки для примирення¹². Врешті, багато істориків, викладачів, громадських діячів оцінили підготовлені робочі зошити для викладання сучасної історії Балкан, як цікавий та вагомий приклад того, як можна вивчати історію у розділених суспільствах і в країнах, що воювали між собою.

Досить болючим і суперечливим питанням для всіх країн колишньої Югославії, подією, що стоїть на заваді примирення народів, є історія недавніх війн, які точилися в 90-х роках ХХ ст. на їх території. У деяких державах ця тема піднімається під час уроків, у інших – лише частково або взагалі замовчується. У різних країнах, які воювали між собою, дивляться на ці події суперечливо та взаємовиключно. Частина істориків і викладачів вважає,

що саме з цієї причини згаданий період історії ще не став минулим, яке слід вивчати.

У 2016 р. асоціація європейських викладачів історії Єврокляю в співпраці зі своїми партнерами запустила проєкт під назвою «Вивчення історії, яка ще не стала історією», присвячений питанню про те, як висвітлювати тему воєн у колишній Югославії в 1990-х роках. Він був реалізований у співпраці з партнерськими організаціями з Боснії та Герцеговини, Чорногорії, Хорватії та Сербії. Мета проєкту полягала у тому, щоб спростити доступ до ресурсів та матеріалів, які можуть бути застосовані при вивченні надзвичайно контроверсійної теми¹³. Регіональна команда фахівців згаданих країн, дотримуючись принципу мультиперспективності, спільно створила базу даних з матеріалів для вивчення воєн на території колишньої Югославії, що можуть застосовувати у навчанні.

Мотивація вчителів викладати суперечливі та делікатні питання з недавнього минулого, підвищення їх компетентності – основний задум проєкту. Насамперед необхідно навчити учнів розуміти цю частину недавнього минулого. Висвітлюючи факти з різних сторін, вчителі мають дати молодим людям своєрідну настанову: долати упередження, розбіжності та нетерпимість, які можуть призвести до нових конфліктів¹⁴. Оскільки кожен народ у югославських війнах вважав себе жертвою нападу сусідніх народів, то об'єктивне викладання цих подій важко було втілити. У 2016-2018 роках асоціація європейських викладачів Єврокляю в партнерстві з Центром демократії і примирення в Південно-Східній Європі розпочали новий Проєкт eРАСТ – «Освітнє партнерство для адвокатиї, нарощування потенціалу та трансформації»¹⁵. Загальна мета проєкту – сприяти підтримці процесу демократизації та підвищення чутливості до конфліктів на Західних Балканах за допомогою реформ і внесення змін у формальну шкільну систему. Він спрямований на те, щоб органи освіти і громадянське суспільство спільно реформували освіту і школи в регіоні, щоб підвищити критичне мислення і активну громадянську позицію молоді. Ці дві компетенції є ключовими рушійними силами всіх форм розвитку, однак особливо розвитку динамічного громадянського суспільства, готового захищати демократичні цінності і культуру ненасильницького вирішення конфліктів ([PARTNER] eРАСТ). Для виконання проєкту створено дві постійні робочі групи: одну з інноваційних дидактичних підходів, а іншу – з історичної освіти, де будуть співпрацювати політики, експерти, представники громадянського суспільства та викладачі.

Разом зі своїми членськими асоціаціями на Західних Балканах Єврокляю та Центр демократії і примирення в Південно-Східній Європі провели широке дослідження потреб у реформі освіти за інноваційними дидактичними підходами у цілому, і історичної освіти, зокрема. У 2017 р. в Брюсселі, в Будинку європейської історії, презентовано звіт «Вчителі в навчанні: як практикуючи фахівці бачать поточний стан і перспективи розвитку історичної освіти на Західних Балканах», написаний у контексті

проекту «Освітнє партнерство з метою пропаганди, нарощування потенціалу та трансформації», який спрямовано на просування більш демократичної системи освіти на Західних Балканах за допомогою реформи формальної системи шкільної освіти. Проект і звіт присвячені спробам відповісти на питання про те, які орієнтири викладання історії в постконфліктному просторі. Як зазначено в редакційній статті до звіту: «Для усталених суспільних і політичних культур існує очевидна трудність утримуватися від використання історичних інтерпретацій і концепцій в якості інструментів поділу або, що ще гірше, від використання історії як зброї»¹⁶. Проект спрямований на те, щоб просувати викладання історії таким чином, щоб це сприяло розвитку критичного мислення та активної і відповідальної громадянської позиції, а не використовувати історію для ретрансляції негативних стереотипів.

Ініціатори та учасники усіх проектів щодо реформування історичної освіти у країнах Південно-Східної Європи добре розуміли, що примирення, тобто робота для порозуміння та співпраці, є довгостроковим процесом, який вимагає постійних зусиль усіх суб'єктів освітньої сфери.

Підготовка нових навчальних матеріалів на основі мультиперспективного підходу, підвищення кваліфікації вчителів та їх навчання сучасним методам викладання, все це сприяло припиненню викладання етноцентричної ексклюзивної історії, нівеляції негативних стереотипів і «образу ворога», позитивно впливало на процес порозуміння. Політична, соціальна та моральна важливість зміни викладання історії для примирення, формування громадянського суспільства очевидна. Незважаючи на труднощі спільна мета проектів – використовувати історичну освіту в інтересах культури примирення як засобу усвідомлених змін та перетворень у суспільствах країн, які виникли після розпаду Югославії мала позитивні наслідки. Відтак, історична освіта відіграє важливу роль у культивуванні та підтримці культури примирення в регіоні.

Примітки:

1. Koulouri C. The common past of a divided region: Teaching Balkan history in European Studies // Zentrum für Deutschland-und Europastudien. University of Tokyo, 2006. P. 7-29.
2. Коваль Н.Є. Підручник історії як інструмент політики примирення: балканський досвід // Гілея. 2011. Вип. 47. №5. С. 706-712.
3. Коваль Н. Шкільний підручник історії на Балканах. Україна модерна. Київ, 2012. Вип. 19. С. 46-47.
4. Dialog kroatischer und serbischer Historiker. Zagreb: Friedrich Naumann Stiftung, 2000. S. 249-266.
5. Stability Pact for South-eastern Europe: a new perspective for the region Bodo Hombach. URL: <http://sam.gov.tr/pdf/perceptions/Volume-V/september-november-2000/Bodo-Hombach.pdf>.
6. Koulouri C. Teaching on the «Balkan Express». A Collaborative Attempt to Write History for Reconciliation. URL: <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2019/teaching-on-the-balkan-express-a-collaborative-attempt-to-write-history-for-reconciliation>.

7. Clio in the Balkans. The Politics of History Education / [ed. by C. Koulouri]. Thessaloniki: CDRSEE, 2002. 550 p.
8. Там само.
9. Geschichtsbuch als Beitrag zur Versöhnung in Südosteuropa. URL: <https://www.dw.com/de/geschichtsbuch-als-beitrag-zur-vers%C3%B6hnung-in-s%C3%BCdosteuropa/a-1719089>.
10. Koulouri C. The common past... P. 7-27.
11. Koulouri C. Teaching on the «Balkan Express».
12. History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering Joint Textbook Projects / edited By Karina V. Korostelina, S. Lässig. 2013. P. 69-89.
13. Learning a History that is not yet History. URL: <http://devedesete.net/LearningHistorythatisnotyetHistoryII>. URL: <https://www.euroclio.eu/project/learning-history-which-is-not-yet-history-ii>.
14. Там само.
15. Newsynergies. Kick-off meeting CDRSEE-EuroClio project in The Hague. URL: <https://www.euroclio.eu/tag/centre-for-democracy-and-reconciliation-in-south-east-europe/> [PARTNER] ePACT: Education Partnership for Advocacy, Capacity-Building and Transformation URL: <https://www.euroclio.eu/project/epact-education-partnership-advocacy-capacity-building-transformation>.
16. Maric D., Jovanovic R. Teachers On Teaching: How Practitioners See The Current State And Future Developments In History Education Across The Western Balkans (Rep.). Hague, The Netherlands: EUROCLIO, 38 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/322683060_Teachers_On_Teaching_How_Practitioners_See_The_Current_State_And_Future_Developments_In_History_Education_Across_The_Western_Balkans.

This article explores the projects of international and public organizations to reform history teaching that is designed to overcome ethnocentrism in school history education in the Balkan countries.

Key words: *history education, the culture of reconciliation, republics of the former Yugoslavia, history textbooks and manuals, seminars for teachers.*

Отримано 26.06.2022 p.

**ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО
ПРАЦІВНИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: КЛЮЧОВІ ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ**

У статті акцентується увага на важливості та актуальності, в умовах сьогодення, актуалізації проблеми удосконалення професійної культури науково-педагогічного працівника ЗВО. Підкреслюється, що професія передбачає певний набір необхідних особистісних якостей, які інтегруючись у структурі особистості, створюють той чи інший рівень її професійної культури. Специфіка ж професійної культури визначається головним чином своєрідністю діяльності, широким спектром функцій, компетенцій, які покладються на фахівця. У широкому розумінні культура професійної діяльності визначається, як певний рівень виконання людиною своїх обов'язків.

Ключові слова: професійна культура, вища школа, освітянин, цінності, перспективи.

Випробування часом, яке ми сьогодні спостерігаємо (спад економіки, пандемія, агресія Росії) робить надзвичайно вразливим не тільки доросле населення, але в першу чергу, безумовно, саме молодь. *Ось чому, реформуючи сьогодні освітню галузь необхідно більш уважлише акцентувати свої погляди також на проблемі формування професійної культури педагогів, адже саме від цього буде залежить рівень етичності, моральності та інтелігентності їх учнів.*

Освіта як специфічна людська діяльність безперечно є певною формою втручання у світ, ось чому так важливо, щоб це «втручання» відбувалось за допомогою людей, яких ми дійсно можемо назвати носіями професійної культури.¹

Необхідно зазначити, що проблема формування професійної культури сучасного освітянина знаходиться у колі інтересів багатьох науковців (Андрущенко В., Бех І., Буряк В., Гриньова В., Євтух М., Карпенчук С., Кремень В., Лаврентєва О., Левченко Т., Луговий В., Малихін О., Матукова Г., Огнев'юк В., Павленко І., Сисоєва С., Химинець В. тощо). Визначаючи її як одну з головних, у форматі удосконалення навчальної діяльності й розвитку здобувача через вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості педагога, сучасні науковці акцентують свою увагу на важливості пошуку ціннісних пріоритетів у процесі формування професійної вишуканості освітянина. У своїх роботах педагоги наголошують на важливості даної проблематики в умовах сучасного реформування освітніх систем.

Метою статті є висвітлення та акцентування уваги на пріоритетних орієнтирах формування професійної культури сучасного освітянина.

Як відомо, кожна професія передбачає певний набір необхідних особистісних якостей, які інтегруючись у структурі особистості, створюють той чи інший рівень її професійної культури. Специфіка ж професійної культури визначається головним чином своєрідністю

діяльності, широким спектром функцій, компетенцій, що покладаються на фахівця. У широкому розумінні культура професійної діяльності – це певний рівень виконання людиною своїх обов'язків.

Як акцентує увагу В. Гриньова, рівень професійно-педагогічної культури, а саме її сформованості залежить від: спрямованості та стійкості *соціально значущих мотивів діяльності* (потреб, інтересів, цінностей, поглядів); *відповідності психофізичних властивостей особистості вимогам професійної діяльності*; *ступеня розвитку психічних процесів особистості* (мислення, пам'яті, емоцій, почуттів, волі); *повноти та глибини* засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, тобто набутого досвіду; *соціальної активності*². Цікавою є точка зору вченої на те, що професійно-педагогічна культура, викладача ЗВО визначається як діалектична інтегрована єдність *педагогічних цінностей*: цінностей – цілей і цінностей – мотивів; цінностей – знань; технологічних цінностей; цінностей – властивостей; цінностей – відношень. Вони, на погляд дослідниці, є свого роду вісями координат, на основі яких окреслюється модель професійно-педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльності педагога, його перфекціонізм³. Так, *функціями* педагогічної культури, на думку дослідника В. Бураяка, є: функція трансляції соціального досвіду; регулятивна, яка коригує поведінку того, хто навчає, а також якісні показники того, кого навчають, у процесі трансляції соціального досвіду; знакова; аксіологічна; творча функції⁴ (див. рис. 1).



Рис. 1. Ключові аспекти формування професійно-педагогічної культури науково-педагогічного працівника вищої школи

Цілком слушною є думка педагога С. Кухарчук, яка акцентує увагу на важливості в умовах сьогодення відчувати саме *потребу* жити і творити у гармонії зі світом, внутрішньою красою в умовах здорового способу життя⁵. Вона наголошує, що людина позбавлена професійної культури категорично не може працювати у галузі освіти, адже від наслідків її роботи буде страждати не тільки особистість, наша молодь, але й і країна в цілому. Цілком погоджуємося з даною точкою зору, без перебільшення наше студентство сьогодні – це майбутній потенціал завтра, і яким він буде, залежить також і від освітянина, його компетентності та культури.

Цікавою є точка зору педагогів О. Малихіна, І. Павленко, О. Лаврентьєвої, Г. Матукової, що у своїй роботі «Методика викладання у вищій школі» виділяють *три групи суперечностей* формування та розвитку професійно-педагогічної культури викладача: *соціокультурні, загальнопедагогічні і індивідуально-творчі*⁶. А саме, на їх погляд:

- а) **Соціокультурні суперечності** знаходять своє вирішення через пошук шляхів подолання кризи педагогічної культури. Причинами такої кризи, є відставання педагогічної системи від змін, які відбуваються в суспільстві, недооцінка соціокультурної ролі педагогічної освіти, відсутність необхідного педагогічного «банку інформації» тощо. Криза педагогічної культури свідчить про наявність невідповідності між умовами навколишньої соціальної реальності, соціокультурними процесами та розвитком професійно-педагогічної культури науково-педагогічних працівників вищої школи. Усунення цих протиріч допомогло б створити образ ідеального сучасного викладача – вченого – педагога, носія високої моральності, інтелегентності, ерудиції.
- б) **Загальнопедагогічні суперечності** відображують особливості освітнього процесу у вищій школі, характер педагогічної взаємодії викладачів і здобувачів. Інтенсивність пізнання й засвоєння нових цінностей педагогічної культури визначається зміною пріоритетів у теорії та практиці, рівнем розробленості технологій освітнього й виховного процесів, а також професійно-орієнтованими установками науково-педагогічного працівника, його мотивацією, ступенем задоволеності педагогічною діяльністю. Задля усунення такої суперечності важливе значення має спрямованість особистості викладача, педагогічних колективів на гармонійне оволодіння й розвиток цінностей – цілей, цінностей – знань, цінностей – технологій, на цілеспрямоване формування цінностей – відносин і цінностей – якостей у освітньому процесі вищої школи. Визнання нових педагогічних цінностей стимулює творчий пошук викладачів, сприяє утвердженню перспективних підходів, технологій, систем відносин у педагогічному процесі. У таких випадках, коли не відбувається систематичне відновлення арсеналу педагогічних цінностей, підвищується ймовірність появи стереотипних дій, елементів педагогічного консерватизму й застою.
- в) Виявлення й усунення **індивідуально-творчих суперечностей** педагогів пов'язують з творчою самореалізацією особис-

тості викладача у процесі педагогічної діяльності⁷. Насамперед, це суперечності між суспільною формою існування професійно-педагогічної культури й індивідуально-творчою формою її присвоєння та розвитку. Традиційні форми трансляції педагогічної культури у вищій школі, як правило, спрямовані на репродуктивні способи пізнання й відтворення педагогічних цінностей, у той час як їхня творча природа вимагає індивідуально-особистісних форм освоєння, що орієнтує педагогів на пізнання та переосмислення власного досвіду, на розвиток особистої педагогічної системи, професійного «Я», на перегляд ціннісних орієнтирів, а також на корекцію різних видів педагогічної діяльності відповідно до отриманого зворотного зв'язку.

Безперечно, педагогічні цінності, як і будь які інші духовні цінності, залежать від соціальних, педагогічних, економічних відносин у суспільстві. Бажане й необхідне на рівні суспільства часто вступають у протиріччя, які людина долає за силу своїх переконань, світогляду, ідеалів, здібностей.

Усе частіше ми сьогодні чуємо про важливість наявності у педагогів *морального досвіду*, що характеризує *моральну зрілість* (якість особистості, яка сформувалася під впливом конкретно-історичних суспільних і індивідуальних умов, навчання, морального виховання і самовиховання). Моральна зрілість – це високий рівень сформованості в людини моральної самосвідомості, морального ставлення й самореалізації власних дій, вчинків, емоцій і поведінки.

Не може бути остеронь й тема *педагогічної творчості*, адже вона є характерною особливістю педагогічної діяльності як важливий засіб розвитку спроможності в тих хто навчається, до творчої самореалізації. Педагогічна творчість є вищою формою активності педагога, діяльність, яка породжує щось якісне нове, що вирізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю.

Питання формування професійно-педагогічної культури не буде повним без висвітлення важливого, на наш погляд, аспекту, а саме: *компетентності* сучасного науково-педагогічного працівника вищої школи. Вважаємо, що розкриття феномену компетентності в умовах інформаційного суспільства, якому притаманні постійне оновлення і швидка зміна технологій, технік, прийомів, зростаюча динамічність процесів суспільного розвитку, має бути доповненим уведенням до її складу такої характеристики, як здатність до життєдіяльності в умовах постійних змін і трансформацій, а особливо тих, яких ми спостерігаємо в умовах сьогодення. Ефективне використання здібностей людини в інформаційному суспільстві не можливе без швидкої та гнучкої реакції на динаміку змін ситуацій і середовища, прийняття різноманіття у роботі, спрямованості на використання інновацій. Компетентний фахівець має бути готовим успішно працювати в умовах відсутності готових алгоритмів, проявляючи творчість у нестандартних ситуаціях. Цілком очевидним, є те, що компетентність фахівця, у нашому випадку сучасного викладача закладу вищої освіти, є складною інтегрованою характеристикою особистості, що зумовлює його

здатність до реалізації власного потенціалу (особистісних якостей, знань, умінь, досвіду) для успішної діяльності в професійній і соціальній сферах, усвідомлюючи соціально-громадянську значимість та особистісну відповідальність за результати освітньої діяльності, необхідність її удосконалення, прагнення до інноваційності в умовах динамічності світу, а інколи і його змін.

Ось, чому так важливо в умовах сьогодення, не нехтувати питанням *готовності* науково-педагогічного працівника до професійної педагогічної діяльності, яка полягає в засвоєнні повного складу спеціальних знань, володінні професійно-педагогічною культурою, психолого-педагогічних дій у вищій школі та соціальних відносин, у сформованості й зрілості професійно-значущих і громадських якостей особистості. Бути професійно-педагогічно компетентним означає мати багатокомпонентний склад інтеграційних професійних знань і умінь, що забезпечує усвідомлення вольових рішень, ціннісних орієнтирів, виконання творчих дій з конструювання процесу навчання, проєктування та моделювання комунікативних зв'язків.

Очевидно, що професійна готовність науково-педагогічного працівника до педагогічної діяльності передбачає його етико-естетичний рівень, професійну кваліфікацію, певну сукупність особистісних якостей і властивостей.

Вважаємо, що професійна кваліфікація науково-педагогічного працівника повинна містити такі складові (див. рис. 2)

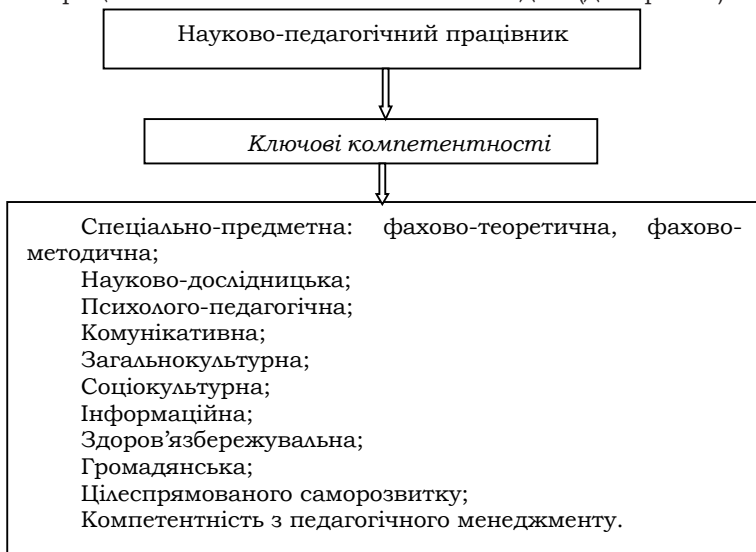


Рис. 2. Пріоритетні складові професійної кваліфікації науково-педагогічного працівника вищої школи

Вважаємо за необхідне зазначити, що *спеціально-предметна* компетентність відображає глибокі та всебічні знання з навчаль-

ної дисципліни, яку викладає науково-педагогічний працівник, а також широка ерудиція в цій науково-предметній галузі.

Комунікативна компетентність науково-педагогічного працівника виявляється в його здатності здійснювати педагогічне спілкування під час освітнього процесу.

Загальнокультурна визначається у знанні наукових і культурних досягнень світової цивілізації; історії, культури, традицій свого народу та держави; норм моральної та етичної поведінки; етики ділового спілкування.

Соціокультурна компетентність відображає знання глобальних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, основ соціології, економіки, менеджменту та права, володіння сучасними інформаційними технологіями, а також необхідний рівень загальної, національної, громадянської й педагогічної культури, засоби її продукування серед студентів, творчість у розв'язанні різних педагогічних завдань.

Інформаційна компетентність полягає у методах пошуку, класифікації, перетворенні, аналізу та збереженню інформації; можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, Інтернет – ресурсів, прикладних програмних засобів для здійснення професійної та соціальної діяльності.

Психолого-педагогічна компетентність науково-педагогічного працівника виявляє його глибокі теоретичні знання з психології і педагогіки, а також уміння втілити їх у практиці освітнього процесу у вищій школі.

Здоров'язбережувальна потребує готовності до здорового способу життя, збереження власного здоров'я та здоров'я оточуючих людей, дбале ставлення до природних ресурсів.

Громадянська компетентність передбачає знання прав та обов'язків громадянина; міжнародного життя та політичних процесів в Україні; геополітичної ситуації та місця і ролі України в сучасному світі; основних засад розбудови громадянського суспільства; норм Конституції України, чинного законодавства.

Цілеспрямованого саморозвитку дає розуміння важливості саморозвитку та необхідності професійної мобільності; знання методів самоаналізу та адекватної самооцінки; методів і прийомів саморозвитку та самовиховання.

Науково-дослідницька компетентність відображає знання методології наукового пізнання; сучасних наукових категорій і концепцій філософії освіти; сутності та основних вимог до організації й проведення наукового дослідження, оформлення його результатів; методів проведення досліджень, статистичної та математичної обробки їх результатів; особливостей використання експериментальних даних в освітньому процесі; основних напрямів науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти.

Компетентність з педагогічного менеджменту дає розуміння наукових основ філософії управління; особливостей управління соціальними системами; наукових основ освітнього менеджменту; психології управління; наукових основ самоменеджменту та тайм-менеджменту⁸.

Зауважимо, ключові компетентності вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, рефлексії, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення. Оволодіння ключовими компетентностями забезпечить, з одного боку, успішне особистісне та соціальне функціонування особистості, а з іншого – задоволення суспільних потреб у людських ресурсах певної якості.

Вважаємо за доцільне підкреслити *характерні ознаки ключових компетентностей*, а саме:

- *багатофункціональність* (дає змогу людині вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному та соціальному житті, досягати важливих цілей і вирішувати різноманітні завдання);
- *багатомірність* (передбачають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння);
- *надпредметність і міждисциплінарність* (можуть застосовуватися в різних ситуаціях у професійній, соціальній і побутовій сферах);
- *динамічність* (залежать від пріоритетів суспільства та особистості, які мають рухливу природу).

Отже, сформована професійна культура та ґрунтовна компетентність науково-педагогічного працівника безумовно стане запорукою якісного, ефективного, більш змістовного та функціонального освітнього процесу.

У контексті вище зазначеного, актуальним та своєчасним є висловлення відомого бразильського педагога, філософа і громадського діяча Пауло Фрейре («Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність») «Педагоги, які не підходять з усією серйозністю до своєї власної освіти, не навчаються, не докладають значних зусиль, щоб іти в ногу з часом, не мають морального права організувати заняття. ... Інша важлива якість – це благородство. Сила справжньої авторитетності при формуванні учнів вихолощується і втрачає свою здатність через обмеженість, оскільки вона так само збіднюється фарисейською чи гордовитою пихою. Тією пихою, яка поблажлива до самої себе й до тих, хто належить до кола їй подібних. Ця пиха заперечує благородство й скромність, бо жодна з цих якостей не задовольняється, коли агресивно ставишся до людини чи бачиш, як когось упорюють. Атмосфера поваги, що народжується зі справедливих, серйозних, шанобливих і благородних стосунків, у яких авторитет педагога і свобода учнів етично обґрунтовані, – це те, що перетворює педагогічний простір на справжню освітню діяльність»⁹.

Отже, у процесі формування професійно-педагогічної культури, в умовах сьогодення, особливе місце займає розв'язання суперечності між педагогічними стереотипами, дидактичними кліше та необхідністю їхнього подолання. Педагогічна культура, як сфера творчої самореалізації особистості, припускає подолання власної «педагогічності», стереотипності в оцінках поведінки студентів і своєї власної поведінки, переоцінку власної методики викладання, варіювання прийомів педагогічного спілкування.

В умовах сучасного реформування освіти, як ніколи гостро постає питання значущості ролі педагогічних цінностей, а саме: цінностей – цілей і цінностей – мотивів; цінностей – знань; технологічних цінностей; цінностей – властивостей; цінностей – відношень. Категоричним є, у контексті вище зазначеного, обов'язкова наявність у науково-педагогічного працівника ЗВО моральної зрілості, компетентності та педагогічної творчості.

Примітки:

1. Кучинська І.О. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2020. С. 292.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): дис. ... докт. пед. наук. Харків, 2000. С. 520.
3. Там само.
4. Буряк В.К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. Київ: Демур, 2005. С. 232.
5. Кухарчук С.К. Костянтин Валентинович Павленко – рекордсмен світу з важкої атлетики // 100 років спорту на Поділлі: історичні витоки, сучасний стан та перспективи розвитку: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. С. 68-74.
6. Малихін О.В., Павленко І.Г., Лаврентьєва О.О., Матукова Г.І. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Київ: КНТ, 2014. С. 262.
7. Там само.
8. Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / за ред. В.О. Огнев'юка. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. С. 336.
9. Фрейре Пауло. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / Пер. з англ. О. Дем'янчука. Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2004. С. 124.

The article focuses on the importance and relevance, in the present, the actualization of the problem of improving the professional culture of the scientific-pedagogical employees of higher education institutions. It is emphasized that the profession requires a specific set of necessary personal qualities, which are integrated into the structure of the personality, creating a particular level of professional culture. The specificity of professional culture is mainly determined by the peculiarity of activities various functions, and competencies assigned to the specialist. In the broad sense of the word, professional culture is determined by a certain level of human performance in his/her duties.

Key words: professional culture, higher school, educator, values, perspectives.

Отримано 06.06.2022 р.

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРИНЦИП ПОБУДОВИ Й РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Розвиток наукоємних технологій й їх стрімке поширення у повсякденному житті людини сприяли розвитку низки інноваційних методів й прийомів візуалізації інформації, які можуть бути ефективними в освітньому процесі. Застосування методів візуалізації історичних фактів та подій не лише зробить уроків цікавими, а й збільшує можливість реалізації діяльнісного підходу, створюючи сприятливі умови для осмислення запропонованої інформації та співпраці з усіма учасниками освітньої взаємодії. Продуктивним є розуміння того, що візуалізація не лише унаочнює, ілюструє для людини певну інформацію, а є дієвим інструментом у її розумінні й осмисленні. Людський мозок сприймає інформаційний ресурс у комплексі й комплексно його «опрацює», використовуючи різні мисленнєві операції, як-то: синтез, аналіз, порівняння тощо.

Ключові слова: візуалізація, наочність, дидактика, інновації, методи навчання, освіта.

Дидактика як будь-яка інша дослідницька царина постійно перебуває у розвитку. Науковці й педагоги-практики модернізують наявні й винаходять нові методи навчання. Очевидно, що смислова й концептуальна основа їх залишається незмінною, оскільки ґрунтується на людській здатності сприймати й засвоювати нову інформацію. Безсумнівно, що засадничу роль у процесі сприйняття й освоєння нової інформації відіграють органи відчуття: зір, слух, смак, дотик, нюх. Тому розуміння їх ролі у пізнавальних процесах є базовим у винайденні, розробці й використанні різноманітних способів й підходів, форм навчальної діяльності.

Важливу роль у пізнавальних процесах відіграє зір. За твердженням психологів візуальна інформація краще фізіологічно сприймається людиною. Зокрема, 90% інформації людина сприймає через зір, оскільки 70% сенсорних рецепторів знаходяться в очах й близько половини нейронів головного мозку людини приймають участь в обробці візуальної інформації. Як результат продуктивність людини, що працює з візуальною інформацією на 17% вище у порівнянні з роботою з текстовою¹.

Актуальність й релевантність використання методів візуалізації у навчання історії також зумовлені сучасними суспільними змінами. Мова йде про стрімкий розвиток наукоємних інформаційних технологій й засобів трансляції інформаційного ресурсу. Цей розвиток зачепив не лише усі сфери суспільного життя, а й власне саму людину, її психіку, світогляд, вплинув на систему морально-ціннісних орієнтацій тощо. Збільшення потреби у візуальному сприйнятті інформації зумовлена, передусім, із кризою читання, сприйняття тексту. Поряд із традиційними для людини засобами комунікації як-то: телефон, телебачення, телеграф виникли й набу-

ли розвитку аналогові у вигляді мобільного зв'язку, відео, Інтернету й соціальних мереж тощо. Також стрімко розвивається реклама. Усе це посилює привабливість візуального. Після багатьох годин віртуальної реальності дітям все складніше обробляти інформацію в класі, тому що вони звикли до високого рівня стимуляції, які надають відеоігри. Очевидно, що багатогодинне перебування й світі віртуального й посилення «декорованості» світу довкола різноманітними маркерами візуального спричинила низку проблем у навчальній діяльності. Йдеться про труднощі у дітей сприймати й засвоювати інформацію з більш низьким рівнем стимуляції, й це негативно впливає на їх здатність вирішувати навчальні завдання. Попри те, що шляхів вирішення проблем сучасного освітнього процесу є безліч, усе ж має бути усвідомлення того, що сучасні реалії світу потребують нових, адекватних епіс, підходів, прийомів й методів навчання. Підлаштувати принципи й форми освітнього процесу, навіть ефективні й продуктивні упродовж минулих десятиліть, навряд чи вийде. Освітня сфера й дидактика зокрема, мають бути надзвичайно гнучкими, щоб бути здатними «відгукуватися» на виклики сучасного світу й варіантивно пропонувати ефективні методи навчання людини майбутнього й для майбутнього. Отож, сучасні технічні й технологічні винаходи зумовлюють необхідність педагогів «переформатувати» свою практичну діяльність й враховувати сучасні суспільні потреби й тренди, які попри свою інноваційність усе ж ґрунтуються на органах відчуття й сприйняття інформації, зокрема на засадах візуалізації.

Варто зазначити, що акцентування уваги в освітньому процесі на прийомах візуалізації є не лише потребою часу, а й простором для розвитку креативності учасників освітньої взаємодії. Йдеться про те, що використання методів навчання на основі прийомів візуалізації для педагога – це творчість й відхід від буденності, а для учнів – розвиток критичного й креативного мислення, зорового сприйняття, візуальної грамотності й культури.

Метою статті є розгляд особливостей побудови й використання методів навчання історії на принципах візуалізації.

Варто зауважимо, що у педагогічній літературі поняття візуалізації традиційно ширше розуміється як наочність. З огляду на цю заувагу, зазначимо, що питання наочності у навчальному процесі у своїх працях розглядали знаними педагогами-дидактами Я.А. Коменським, К. Ушинським, І. Песталоцці та іншими. Зокрема, Я.А. Коменський уперше розглянув питання використання наочності у процесі побудови навчальної діяльності на конкретних образах. З психологічних позицій важливість побудови освітнього процесу на принципах візуалізації розглядали Л. Виготський, В. Давидов, Л. Рубінштейн та інші. Дослідники М. Максименко, С. Костюк у своїх наукових розвідках розглядають проблему наочності у поєднанні з проблемою розробки та використання у навчанні технічних засобів. Л. Занков, А. Халтобін, А. Зільберштейн, Л. Хитяєва визначають роль наочності у розвитку пізнавальної активності школярів. Проблему використання

моделювання як засобу наочності у навчанні історії досліджують В. Болтянський, М. Буслова, А. Рашит та інші. Створенню оригінальних прийомів комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу, розробці нових методик її застосування у викладанні конкретних дисциплін присвячені роботи А. Білоусової, Н. Житеньової, О. Мансурова, А. Соболевої, Б. Стариченко, С. Шушкевич. Особливості мислення цифрового покоління відображені в роботах Дж. Коатс, Г. Солдатова, О. Стрикун, Д. Фельдштейн та інших.

Тлумачний словник української мови трактує поняття візуалізації як одержання (подання) видимого зображення яких-небудь предметів, явищ, процесів, недоступних для безпосереднього спостереження². Йдеться загалом про представлення візуального образу текстової чи математичної інформації, що робить її наочною, а отже, зрозумілішою, продуктивнішою й зручнішою для аналізу й осмислення. Очевидно, що візуалізація допомагає побачити проблему, виявити суперечності й продукувати нові ідеї та їх аналізувати. Продуктивним є розуміння того, що візуалізація не лише унаочнює, ілюструє для людини певну інформацію, а є дієвим інструментом у її розумінні й осмисленні. Людський мозок сприймає інформаційний ресурс у комплексі й комплексно його «опрацює», використовуючи різні мисленеві операції, як-то: синтез, аналіз, порівняння тощо. Зрозуміло, що поширення серед частини дослідників та педагогів-практиків думок про особливості сприйняття людиною інформації залежно від розвитку певного органу чуття й відповідно потреба у розробці відповідного стилю навчання потребує уточнення, оскільки не позбавлена стереотипів й упереджень. Проілюструємо наші міркування на прикладі теорії VARK, розробленої новозеландцем Нілом Флемінгом наприкінці ХХ століття. У своїй теорії дослідник висловив припущення, що люди по-різному сприймають інформацію залежно від розвитку певного органу відчуття. Науковець виокремив чотири види сприйняття інформації: візуальний (V), аудальний (A), читання (R), кінестатичний (K). Зауважимо, що ця теорія набула неабиякого поширення серед педагогів й як результат укорінилася розуміння, що кожного учня можна зацікавити й мотивувати, якщо підійти до нього з розумінням його особливостей сприйняття інформації й відповідно стилю навчання³. Не заперечуючи природу індивідуальних особливостей сприйняття людиною інформації, все ж висловлюємо припущення, що сприйняття людиною світу та себе у ньому відбувається комплексно, а тому відокремлення особливостей сприйняття за певним органом відчуття все ж зумовить стереотипне й досить поверхове розуміння індивідуальної природи навчання. Людина є цілісна складність, а тому, до прикладу, аудальне сприйняття інформації буде повним за умови врахування кінестатичних, візуальних особливостей тощо. До прикладу ґрунтовні дослідження у галузі когнітивної психології внесли суттєві корективи у розумінні ефективності візуалізації у навчанні. Психологи Гарольд Пешлер, Марк Макденіелу, Даг Рорер й Боб Бйорк стверджують, що візуалізація

є важливою компонентою у різних стилях й формах навчання. У своїх дослідженнях вони дійшли висновку, що обсяг використання візуалізації залежить від теми й змісту матеріалу, а не наперед, є визначеним у особливостях сприйняття⁴. Саме такий підхід, на нашу думку, дозволить розуміти принцип візуалізації як комплексний не лише у сприйнятті, а у осмисленні інформації. До прикладу чим більше проблемності у наочній інформації, тим вищим буде ступінь розумової активності школярів. Візуальне мислення є найвищим рівнем розвитку наочних форм мисленнєвої діяльності. У цьому процесі є релевантним розуміння того, що семантичне (факти) й епізодичне (візуальне) мислення перебувають у постійній взаємодії⁵. Отож, суттєвим аспектом використання візуальних навчальних матеріалів є визначення оптимального співвідношення наочних образів, словесної й символічної інформації.

Яким чином принцип візуалізації може бути продуктивним у створенні й використанні методів навчання на уроках історії? Відповідь на це запитання має ґрунтуватися на розумінні того, що історія виросла з прагнення людей фіксувати те, що пережили. А тому, володіння інформацією про минуле й здатність її відтворювати й надавати переконливу перевагу є релевантним завданням істориків. І у цьому процесі візуалізація є одним із ефективних способів збереження, трансляції й осмислення інформаційного ресурсу про життя минулих епох. Тому низка сучасних способів візуалізації інформації допомагають систематизувати історичну інформацію, висловити власну позицію та її аргументувати. Важливість використання принципу візуалізації посилюється з урахуванням постійного збільшення обсягу інформації, в якій усе важче орієнтуватися. Актуальність методів побудованих на принципі візуалізації ґрунтується на тому, що людина велику кількість інформації сприймає образами. Сучасні діти краще сприймають образи, ніж слова, тому навчальна інформація у малюнках, графіках, схемах, а також у формі інфографіки, відеороликів сприймається краще й є більш ефективною на практиці. Дані при візуалізації можуть бути перетворені у форму, що посилює сприйняття та аналіз цієї інформації. Концептуальна візуалізація дозволяє розробляти складні концепції та продукувати інноваційні ідеї й плани за допомогою концептуальних карт, діаграм Ганта, графів з мінімальним шляхом та інших подібних видів діаграм. Графічно організувати структурну інформацію можна за допомогою мап, графічних пірамід допоможе метафорична візуалізація.

Візуалізацію можна продуктивно використовувати на усіх етапах проведення уроку: під час сприйняття та усвідомлення нового матеріалу, повторення, закріплення, узагальнення та систематизації нових знань, як форма виконання домашнього завдання чи самостійної роботи тощо. Принцип візуалізації є ефективним у набутті різних компетенцій, а саме географічно-просторової, хронологічної, роботи із історичними джерелами тощо. До прикладу, школярам досить складно запам'ятовувати низку історичних дат, особливо, якщо вони є мало пов'язані між собою. У цій справі на допомо-

гу можуть прийти прикладні комп'ютерні програми, веб-сервіси. За їх допомогою, не витрачаючи багато часу й зусиль, можна створити авторську модель хронологічної стрічки time line. Ця модель надає можливість «оживити» події минулого й додати у хронологічну стрічку фото, відео та покликання на додаткові джерела.

Візуалізація історичних подій на карті з датами та ілюстративним матеріалом дозволяє представити різні часові виміри історичного буття, показати незворотність історичного часу й проілюструвати поняття послідовності та тривалості історичних подій конкретними графічними зображеннями. На думку дослідників-дидактів й фахівців-практиків, створення стрічки time line можна використовувати як під час вивчення нової теми, так і у процесі перевірки набутих знань та компетенцій⁶.

Зазначимо, що розвиток наукоємних технологій й їх стрімке поширення у повсякденному житті людини сприяли розвитку низки інноваційних методів й прийомів візуалізації інформації, які можуть бути ефективними в освітньому процесі. Зокрема, в останні роки педагоги у своїх практиках навчання історії активно використовують скрайбінг, інфографіку, інтелект-карти, буктрейлери, створення сторінки історичного героя у соціальних мережах тощо⁷. Розглянемо їх детальніше.

Скрайбінг – це новітня техніка презентації. Назва цієї техніки походить від англ. «scribe» – створювати ескізи або малюнки). Її винайшов британський художник Ендрю Парк. Інформація презентується через малюнок (карикатуру, схему, графік) і супроводжується розповіддю (поясненням). Малюнок можна створювати як на папері, гаджеті чи класній дошці.

Дослідники, залежно від того, які матеріали використовуються для створення скрайбінгу розрізняють такі види:

- мальований (схеми та малюнки зроблені від руки на будь-якій поверхні);
- аплікаційний (на фон наклеюються чи накладаються готові зображення);
- магнітний (зображення закріплюються на поверхні за допомогою магнітів);
- фланелеграфний (готові зображення чіпляються до ворсистій поверхні за допомогою лигучок тощо);
- 3-D скрайбінг (об'ємні малюнки, які створюються за допомогою 3-D ручки).

Методика створення технології скрайбінгу має такі етапи:

- складання плану презентації;
- аналіз інформації (необхідно проаналізувати основні ідеї та візуальні образи презентації);
- візуалізація (використання різних малюнків, аудіо та відеоряду);
- таймінг (хронометраж скрайбінгу – є важливим етапом, оскільки будь-яка презентація завжди обмежена у часі)⁸.

Наступним інноваційним методом візуалізації інформації є інфографіка. Це спосіб передачі великого обсягу інформації за допомогою зрозумілих візуальних методів, який передбачає поєднання

графіки з текстом у найрізноманітніших варіаціях. Уважається, що сучасна інфографіка було презентована американською газетою «USA Today» наприкінці ХХ століття. Це видання порушило «табу» друкованих ЗМІ і почало надавати графічному контенту більше площі, ніж текстовому. У чому полягає ефективність цього методу у вивченні історії? Насамперед, інфографіка дає змогу організувати освітній процес у двох взаємозалежних напрямках – від загального до конкретного і, навпаки. Її переваги у можливості наочно структурувати великий за обсягом матеріал й, головне, стисло візуалізувати інформацію. Як ілюстрація, алгоритм створення інфографіки у вивченні нового матеріалу. Насамперед, у створенні необхідно повідомити: – про зміст подій – про пов'язані між собою факти ілюструвати: – дії – алгоритми – правила – норми – масштаби процесів демонструвати: – статистичні чи порівняльні дані – алгоритмізовані дії на кшталт «якщо результат х – то дія А, якщо у – то дія В» – кореляцію між взаємо дотичними даними (як-от положеннями кількох нормативно-правових актів про освіту) – ієрархію та логічні зв'язки між подіями – шлях від загального до конкретного (як в інтелект-картах) пояснювати і тлумачити складні та заплутані поняття, процеси, явища акцентувати увагу на: – фактах, а не оціночних судженнях – головному, а не другорядному економити час на: ознайомленні з новою інформацією – розумінні взаємозв'язків між подіями, явищами⁹. Перед створенням інфографіки необхідно дати відповіді на три запитання: який тип інформації буде представлений в інфографіці (хронологічний, просторовий, кількісний, комбінований); наскільки гармонійно виглядатиме інфографіка у загальній картині інформаційного ресурсу; якою буде тип подачі інформації (статичний, динамічний, інтерактивний).

Ще одним ефективним способом візуалізації інформації на уроках історії є інтелектуальні карти. В основі їх створення знаходиться ідея пошуку асоціативних зв'язків й причинно-наслідкових співвідношень між окремими елементами певного інформаційного ресурсу. Очевидно, що інтелектуальна карта є комбінованим методом навчання. Вона поєднує пізнавальну, мовленнєву, художньо-образну й навіть кінетичну діяльність. Зазначимо, що уперше подібний метод візуалізації інформації було використано ще у III ст. н.е. мислителем Порфирієм Тіроським. Стародавній філософ використовував цей метод для аналізу концепцій Аристотеля. Пізніше ідеї цього методу набули розвитку у дидактичних дослідженнях і у середині минулого століття виокремилася у самостійний мультидисциплінарний метод дослідження й осмислення нових знань. Зазвичай, його використовують у теорії семантичних мереж стосовно вивчення людського мислення у процесі навчання. Засадничі прийоми у використанні «Concept mapping» розробив професор Корнуельського університету Джозеф Новак. Свої міркування він розвинув довкола теорії Девіда Аусубела щодо важливості набутого й усталеного досвіду у формуванні нових міркувань та концепцій. Цю ідею наступності відомого й нового досвіду використав дослідник проблем інтелекту Тоні Бьюзен¹⁰. Він уза-

гальнив попередній досвід створення візуальних інтелектуальних карт й запропонував їх побудову за радіальним принципом (в центрі схеми, малюнку візуально зображається центральна думка чи проблема). Ця технологія отримала назву Mind Mapping¹¹. Як зауважують фахівці-практики, розміщення у центрі інтелектуальної карти графічного образу чи візуального малюнка підвищує ефективність цієї схеми. Таким чином, інтелектуальні карти є дієвим методом навчання історії, з огляду на те, що вони не лише використовують візуальні образи, а й самі є візуальними образами.

Ефективним методом навчання історії, створеним на основі принципу візуалізації, є також створення «хмари слів». Цей метод є дієвим на різних етапах проведення уроку історії, оскільки не лише сприяє запам'ятовуванню значних масивів матеріалу, а й закріпити отримані раніше знання та використати при підготовці домашнього завдання. «Хмару слів» можна згенерувати, використавши спеціальні додатки.

Інноваційним методом, який набирає популярності на уроках історії, є буктрейлер (з англ. book – це книга; trailer – тягач, причіп призначений для перевезення вантажів, дослівний переклад; тягнути книгу на причепі). Цей метод передбачає створення короткого відеоролика за мотивами книги або кліп за книгою. Освітній буктрейлер набуває лише розвитку. Для цього методу є необхідним врахування: підбір необхідних картинок, ілюстрацій із книг, пошук відео за тематикою в Інтернеті або знімання власного відео; запис озвученого тексту передбаченого сценарієм. Для запису і редагування звуку можна використовувати програму Sound Forge; для створення кліпів, відеопрезентацій та обробки аматорського відео широко застосовується програма Windows Movie Maker, в якій можна обробляти відеофайли з цифрової відеокамери, створювати зображення слайд-шоу, додавати до відео заготовки, вирізати необхідні фрагменти і склеювати їх, створюючи при цьому ефектні переходи від фрагмента до фрагмента; заключний етап – відеомонтаж. Вирізати або скласти кілька фрагментів відео, додати звукову доріжку, змінити розмір відео, накласти ефекти, переходи.

Таким чином, використання на уроках історії низки методів побудованих на принципі візуалізації інформаційного ресурсу засвідчили свою продуктивність й ефективність й дозволило урізноманітнити навчальний процес, зробити його цікавим для школяра. Візуалізація історичних подій на карті з датами та ілюстративним матеріалом дозволяє представити різні часові виміри історичного буття, показати незворотність історичного часу й проілюструвати поняття послідовності та тривалості історичних подій конкретними графічними зображеннями.

Розвиток наукоємних технологій й їх стрімке поширення у повсякденному житті людини сприяли розвитку низки інноваційних методів й прийомів візуалізації інформації, які можуть бути ефективними в освітньому процесі. Застосування методів візуалізації історичних фактів та подій не лише зробить уроків цікавим, а й збільшує можливість реалізації діяльнісного підходу, створюю-

ючи сприятливі умовами для осмислення запропонованої інформації та співпраці з усіма учасниками освітньої взаємодії.

Примітки:

1. Бьюзен Тони и Бьюзен Барри. Супермышление / пер. с англ. Е.А. Самсонов. Минск: ООО «Попурри», 2003. 304 с.
2. Великий глумачний словник української мови / за ред. В. Бусел. Київ: Либідь, 2004. С. 56.
3. Khazan Olga The Myth of «Learning Styles». URL: <https://www.com/science/archive/2018/04/the-myth-of-learning-styles/557687/>
4. Браун П., Редігер Г., Макденіел М. Засіло в голові. Наука успішного навчання / пер. з англ. Ю. Кузьменко. Київ: Наш формат, 2019. С. 126.
5. Оклі Б., Сейновські Т., Макконвіл Ел. Уроки без мороки. Хороші оцінки без зайвих страждань / пер. з англ. Д. Кожедуб. Київ: Наш формат, 2019. С. 18.
6. Візуалізація в освітньому процесі. URL: <https://college.nuph.edu.ua>.
7. Великий глумачний словник української мови / за ред. В. Бусел. Київ: Либідь, 2004.
8. Там само.
9. Кіндрат І.Р. Використання інтелектуальних карт у плануванні та організації освітнього процесу URL: <https://www.ar25.org/article/vykorystannya-intelektualnyh-kart-u-planuvanni-ta-organizaciyi-osvitnogo-procesu.html>
10. Бьюзен Тони и Бьюзен Барри. Названа праця. С. 38.
11. Там само.

The development of knowledge-intensive technologies and their rapid dissemination in everyday life have contributed to the development of many innovative methods and techniques of visualizing information that can prove effective in the educational process. The use of visualization methods of historical facts and events will not only make lessons interesting but also increase the possibility of implementing an activity-based approach, creating favorable conditions for comprehension of the proposed information and cooperation with all participants of the educational interaction. It is productive to understand that visualization not only illustrates certain information for a person but is also an effective tool for understanding and comprehending it. The human brain perceives an information resource in a complex and comprehensively «develops» it using various thinking operations, such as synthesis, analysis, and comparison.

Key words: visualization, didactics, innovation, learning, education.

Отримано 02.04.2022 р.

ІСТОРІЯ, СПРЯМОВАНА У МАЙБУТНЄ: ДОСЛІДНИЦЬКО-ПРОЄКТУВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

У статті порушуються проблеми трактування історії у контексті реалізації дослідницько-проектувального потенціалу, використання її резервів задля модернізації освітнього процесу, забезпечення інтеграції навчальної та дослідницької складової в структурі компетентнісно зорієнтованої навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, а також формування закладу вищої освіти з високим дослідницьким потенціалом.

Ключові слова: історія, компетентнісна освіта, дослідження, проєктування, дослідницький університет.

Інноваційні освітні стандарти, спрямованість на формування ключових компетентностей детермінують принципово новий підхід до трактування сутності професійної підготовки фахівця, вчителя історії у тому числі. Однією з найбільш характерних особливостей компетентнісного освітнього формату є органічне поєднання навчання з дослідницькою діяльністю, яка реалізується на різних рівнях, як результат – здійснюється перехід на модель формування фахівця на основі «Я-концепції». У глобальних смислах, як зазначає Саймон Марґінсон, «...вища освіта та дослідження є визначальною складовою побудови успішних національних проєктів та національних стратегій, які є запорукою інтеграції в глобальний простір»¹. У цьому контексті історичне знання набуває більш широкого функціоналу, відповідно, варіативних форм об'єктивації.

Найвищим виявом симбіозу навчання та досліджень є дослідницький університет, який є освітнім закладом, альтернативним традиційному, і концепція якого пояснює логіку формування системи, значення історії у її контексті. За трактуванням українського філософа Сергія Курбатова, який вивчав модель дослідницького університету як втілення інноваційної парадигми в системі вищої освіти, «... на темпоральному перехресті університет як інституція, визначально орієнтована на навчання, тобто трансляцію знань з минулого в сучасність, перетворюється на дослідницьку інституцію, тобто інституцію, зосереджену на виробництві нових знань, або ж трансляції знань з майбутнього в сучасність»². Отож, одним із найбільш валідних аргументів на користь пошуку доцільної моделі дослідницького університету було трактування ракурсу глобальної спрямованості освітньої діяльності, зокрема її переорієнтації з *минулого* (традиційний варіант) на *майбутнє* (інноваційний). Принципова відмінність полягає у концепції (відповідно технології, методах) засвоєння знання, тобто роботи з навчальною інформацією.

Традиційний варіант позиціонує інформаційно-повідомлювальну освіту, відповідно до якої передбачається, що здобувач освіти повинен засвоїти найбільш значущу інформацію, що відображає суттєві історичні надбання, пов'язані з розвитком люд-

ства, здобутки науки з різних сфер діяльності людини, тощо. Інтегрально йдеться про навчальну інформацію, що акумулює досягнення минулого, засвоєння якої дозволить формувати базові знання та здатність здобувача освіти в перспективі використовувати їх у різних освітніх, професійних ситуаціях.

Другий варіант – *інноваційний* ценрується на пріоритетах майбутнього в концепції освітньої діяльності. При тому слід зазначити, що «виробництво нових знань» (як і «трансляцію знань з майбутнього в сучасність») доцільно розглядати як у об'єктивно заданому сенсі – як результат наукової діяльності, так і суб'єктивному – як спосіб «привласнення» знань, тобто інтеріоризацію їх у власний досвід. Саме трансформація знання у досвід забезпечує їх мобільність, активність та поліфункціональність, а відтак і можливість бути використаними не лише в освітніх чи професійних ситуаціях, а й у контексті власного життєвого простору, проєктувати вектори їх розвитку.

Форми об'єктивної дослідницької складової різні і закономірно вони починаються зі збільшення питомої ваги досліджень у структурі освітньої діяльності, починаючи від дошкільної та початкової освіти («Я досліджую світ» і себе у ньому), завершуючи долученням здобувачів освіти до дослідницьких груп, реальної проєктної діяльності (МАН, стартапи, конкурси наукових робіт тощо). Немає необхідності доводити, що основу у цьому складно структурованому процесі визначає навчання як головний вид діяльності здобувача освіти всіх рівнів. Університет у цьому контексті має найвищий потенціал і реалізує системотвірну функцію. Як стверджує Тетяна Жижко «Зв'язок освіти та науки сьогодні не просто очевидна для всіх тенденція, не тільки необхідність, створена часом, а й єдиний шлях розвитку університету. Якщо прийняти за константу думку про те, що університет завжди відрізнявся від інших навчальних закладів, і відповідно до власного призначення повинен відрізнитися й надалі, то освіта через науку – єдиний шлях сучасного університету. Саме він визначає умови інтелектуалізації нації. Без перебільшення можна сказати, що в єдності науки і освіти – майбутнє цивілізації, вирішальна умова стійкого соціального розвитку»³.

З означеного ракурсу можна досліджувати, проєктувати та програмувати перспективи інноваційного розвитку Університету, що має свою абсолютно унікальну історію розвитку, осмислення якої допоможе виробити модель реформ і буде органічним продовженням історичного поступу, орієнтуючись на сформований потенціал (ресурсний, географічний, іміджевий тощо). Це буде альтернативою абсолютно конфліктогенному процесу «насадження» реформ за принципом їх копіювання з європейського освітнього простору, як і конкретно будь-якого успішного університету. Конфлікт систем неминуче призведе до деструктивних процесів, а відтак і дискредитації інноваційних освітніх моделей (які апріорі не можна копіювати чи наслідувати), їх закономірного відторгнення (або що ще гірше – імітації інновацій через орієнтацію на форму, недооцінюючи зміст).

Отож, Університет має свої історично детерміновані потенційні можливості реалізації напрацьованого ресурсу, який може

бути реалізованим виключно за умови його аналітичного осмислення (а не лише опису та «складування» історичної інформації). Об'єктом ретроспективного аналізу може бути як *історія Університету, так і історія професійного становлення та розвитку учасників освітньої діяльності*. Тобто історія тут розглядається у самому широкому смислі, як історія:

- університету як суб'єкту регіонального розвитку у комплексі найвищих проявів (чи нівелювання) суб'єктності його позиції;
- розвитку освітньої системи університету, чинників, які найбільшою мірою його обумовлювали;
- освітньої діяльності у контексті різних освітніх рівнів, професійного становлення студента в Університеті;
- професійного розвитку викладача, історії становлення його професійної концепції, особистісно зорієнтованої методики діяльності;
- освітньої діяльності студента у комплексі найбільш значущих факторів впливу на її продуктивність, індивідуального, особистісно детермінованого стилю освітньої діяльності, що має свою історію становлення та розвитку;
- життєздійснення всіх суб'єктів освітньої діяльності Університету у контексті гармонізації життєвих, освітніх та професійних смислів.

Усі ці «історії» різні за рівнем об'єктивності, масштабності чи характеру дослідницьких пошуків, однак усіх їх об'єднує спільна цільова спрямованість: *пізнати минуле задля більш глибокого та фундаментального розуміння реальності з тим, аби коректно спроектувати наступний етап перспективного розвитку*.

Важливим є розуміння того, що проаналізувати історичні передумови актуальної ситуації необхідно не для того, щоб не допустити помилок минулого (традиційна позиція), а на основі її комплексного осмислення аргументовано спроектувати очікувану модель поведінки досліджуваного об'єкта. Слід зважати на те, що кожна зміна об'єкта/ситуації привносить нову конфігурацію обставин та умов, однак, досвід (історія питання), який був предметом системного дослідження/аналізу дає можливість комплексно зрозуміти суть функціонування та розвитку об'єкта у комплексі інваріантних складових, які формують фундамент процесу і ідентифікують його як найвищу цінність, та у комплексі варіативних складових, які найбільш активно реагують на зміну ситуації.

У такий спосіб ми аналізуємо історію становлення системи, етимологію її розвитку аби, з одного боку, не втратити напрацьовані фундаментальні цінності, з іншого – оперативно реагувати на нові виклики часу, кон'юнктури ринку праці, освітніх послуг зокрема.

Саме тому значне збільшення питомої ваги досліджень у структурі формування професійної компетентності майбутнього педагога є безальтернативним і стосується всіх без винятку навчальних дисциплін, слугуючи головним чинником формування функціональної грамотності фахівців безвідносно до їх фахової спрямованості. Закономірно, що інноваційна освітня парадиг-

ма передбачає переосмислення як пріоритетних форм діяльності, так і орієнтацію на принципово інші освітні результати – компетентності. У процесі використання інноваційних/інтерактивних методів роботи з навчальною інформацією спостерігається підвищення значення розвитку soft skills. У такий спосіб забезпечується поліфункціональність навчальної інформації, здатність здобувача освіти її адаптувати не лише до ситуацій, які постійно змінюються, а й ефективно використати у глобальних і локальних життєвих смислах, проєктуючи свою концепцію життєздійснення, базові цінності, принципові позиції.

У цьому відношенні архіважливу роль відіграє історія у самих широких смислових вимірах. Зокрема, історія, яка традиційно сприймається як **погляд у минуле**, може бути переосмислена у контексті вищезазначеного. При тому йдеться про історію як глобальний та поліфункціональний феномен, тобто історію:

- а) як навчальний предмет, який передбачає вивчення історичного минулого різних періодів та у різних ракурсах;
- б) вивчення будь-якої навчальної дисципліни, яка представляє етимологію її розвитку аж до сучасного зрізу;
- в) розвитку проблеми у рамках будь-якого дослідницького процесу;
- г) написання літературного твору; біографію письменника як історію становлення автора творів, його життєпис;
- д) вивчення питання/проблеми, що має свої передумови, коріння, етимологію розвитку тощо.

Головними є видозмінені цільові установки вивчення історії: не для того, щоб знати чи пам'ятати, а й щоб з позиції цього цінного знання можна було осмислити суть актуальної ситуації, зрозуміти її у контексті причинно-наслідкових зв'язків і на їх основі аргументовано прогнозувати та проєктувати перспективи розвитку. Наприклад, передісторія написання твору у контексті життєздійснення автора відкриває значні можливості щодо більш глибокого та системного розуміння його сенсів, епохи, персоналій, а також закладеної авторської позиції, а відтак і особистісного трактування тексту. Всі ці ракурси вивчення історії надзвичайно різні, однак вони мають спільний функціонал, а також високий проєктний потенціал через *загальну спрямованість у майбутнє*. І, як уже зазначалось, це не залежить від навчальної дисципліни, проблеми чи ситуації, а від поставлених перспективних цілей та адекватного інструментарію опрацювання інформації, пов'язаної з історичним минулим.

Вищезазначене представляє особливу цінність для системної наукової діяльності, оскільки в інтегральному сенсі цільова спрямованість дослідження історії полягає у тому, що вона забезпечує фундаментальність осмислення сучасних реалій через розуміння їх передумов у рамках досліджуваного феномену, на цій основі – прогнозування візії та проєктування алгоритмів його перспективного розвитку.

Загалом у процесі наукового пошуку історія має надзвичайно високий потенціал, який складно переоцінити в рамках будь-

якої наукової проблеми, яка інспірує дослідницьку роботу через те, що вона дає можливість:

- забезпечити системний підхід у дослідженні проблеми, визначаючи логіку поведінки досліджуваного об'єкта, що має свою історію створення, функціонування та розвитку, закладені принципи та алгоритми роботи, що значною мірою пояснює його актуальний стан у комплексі базових характеристик;
- простежити динаміку розвитку об'єкта через накопичення та осмислення досвіду щодо особливостей його реалізації у різних ситуаціях, обставинах та виявлення факторів та тенденцій конструктивного розвитку, як і регресивних процесів;
- визначити інваріантні складові розвитку, які є базовими та незмінними, оскільки регулюють процес за будь-яких обставин і на які слід зважати передусім;
- групувати історії успіхів та провалів, підйомів та спадів, виявляти та систематизувати чинники, які мали найбільший вплив на зміни стану об'єкта.

У комплексі це свідчить про фундаментальність історичної складової структури дослідницької компетентності фахівця, майбутнього вчителя у тому числі. Будь-які процеси матимуть позитивні перспективи розвитку, якщо вони базуються на осмисленні реалій (які вже за мить закономірно стають історією), а також ретроспективному аналізі поведінки об'єкта, динаміки розвитку процесу. В іншому випадку будемо мати справу з проектуванням перспектив «на голому місці», або «будуванням замків з піску», «будівель без фундаменту»... Усе це безпосередньо стосується концепції та алгоритмів роботи з історичним матеріалом.

Також важливо акцентувати увагу на тому, що компетентнісна система освіти є особистісно зорієнтованою, тобто сприяє розвитку компетентностей на основі «Я-концепції», що свідчить про тісну кореляцію освітнього та життєвого простору здобувача освіти (зрештою, як і викладача). За таких умов освіта реалізує свій життєтворчий потенціал, а здобувач, як суб'єкт освітньої діяльності, використовує напрацьовані алгоритми роботи з інформацією для програмування своїх життєвих перспектив, розбудови власного життєвого простору. У цьому контексті актуалізується проблема осмислення історії власного життя, особистісного становлення у комплексі традиційних поведінкових реакцій, алгоритмів організації та здійснення діяльності, а також з позиції своїх найвищих досягнень, як і найбільш суттєвих депресивних станів. Аналітичний підхід до історії власного життя уможливає протидію стихійним процесам через посилення суб'єктності позиції щодо розбудови власного освітнього простору в структурі життєвого, соціально детермінованого. Саме тому робота, пов'язана з історичним матеріалом, має найвищий аналітичний потенціал, оскільки реалізується на рівні з'ясування причинно-наслідкових зв'язків у рамках осмислення будь-якої проблемної ситуації. Причини – це результат дослідницького погляду на сучасне з позиції минулого, акумульованого у попередньому досві-

ді, а прогнозовані на його основі перспективи слугують проектуванню правильних орієнтирів щодо роботи в рамках актуальної ситуації (наукової, освітньої, життєвої).

Це можна продемонструвати на прикладі компетентностей, які відповідають за здійснення освітнього процесу впродовж життя, а також соціалізацію особистості. У доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти для XXI століття (1996 р.) було сформульовано чотири принципи, на яких має базуватись освіта: *навчитися жити разом, навчитися набувати знання, навчитися працювати, навчитися жити*. Далі пропонується видозмінений варіант їх інтеграції у три домінуючі напрями: *соціальні*, які стосуються процесів соціалізації, тобто безконфліктної інтеграції особистості у різні соціальні спільноти; *мотиваційні*, які вказують на суб'єктність позиції індивіда у всіх видах діяльності, що визначає його здатність до усвідомленого вибору власних пріоритетів розвитку на основі визначених цінностей, життєвих установок, потенційних індивідуальних можливостей особистісної самореалізації; *функціональні*, які відповідають за мобільність особистості, її здатність оперувати отриманими науковими знаннями, творчо застосовувати їх в кожній конкретній ситуації, враховуючи її специфічні особливості.

Ці принципи, які відповідно визначають домінуючі напрями діяльності, ще трактується як глобальні компетентності, формування яких має досить складні алгоритми дій і безпосередньо пов'язане з досвідним, історичним матеріалом. Тут спостерігається радикальна відмінність класичної/*інформаційно-репродуктивної* освіти, що базується на засвоєнні визначених стереотипів діяльності, від компетентнісної/особистісно зорієнтованої, відповідно до якої, кожна ситуація – унікальна і вирішувати проблему чи визначити оптимальний алгоритм дій потрібно на основі дослідницьких дій (навіть експрес-дослідження). Будь-яке дослідження – це осмислення ретроспективи проблеми (історії конкретної ситуації) та гіпотетичне проектування адекватних їй дій.

Проаналізуємо окремі з них. Насамперед, слід вказати на високий рівень взаємозалежності між зазначеними компетентностями – напрямками освітньої діяльності. Наприклад, соціалізація особистості здобувача освіти будь-якого рівня буде ефективною, якщо актуалізуються мотиваційні чинники діяльності та суб'єкт освітньої діяльності розуміє і приймає загальні, спільні для всіх мотиваційні установки, виокремлюючи на їх основі свої, персоналізовані, які є продуктом власних аналітичних дій, досліджень, тобто осмислення у контексті свого життєвого простору. Однією з найскладніших компетентностей у рамках соціального напрямку є вміння *жити разом*, яка розглядається як у глобальному контексті як здатність жити у соціумі (державі, регіоні, місті), так і локальному, формуючи сферу свого найближчого оточення.

Сутність ключових компетентностей полягає у їх надпредметній природі. Тобто немає і не може бути навчальних дисциплін, які би могли реалізувати функції сприяння безконфліктній соціалізації особистості. Ця освітня функція може реалізовуватися лише у

рамках цілісного освітнього простору, в умовах якого всі учасники освітньої діяльності (викладачі та студенти) є суб'єктами його формування. Цей процес можна означити, як свого роду «зустрічний рух», «взаємодію» загальноприйнятих, спільних для всіх правил міжособистісних взаємовідносин та персоніфікованих, тобто необхідних умов для самореалізації кожного.

За таких умов формується ситуація, коли освітнє, соціально зорієнтоване середовище вчить «жити разом» і задає оптимальні для цього стандарти. Воно не розвивається стихійно, а є предметом дослідження, постійно шукаючи оптимальні варіанти взаємовідносин загального/групового та індивідуального/персоніфікованого. Закономірно, що початок будь-якої дослідницької роботи (університету, факультету, академічної групи), яка буде переслідувати мету оптимізації соціальної функції освітньої системи, підвищуючи рівень її адаптивності, чи індивідуальної позиції її суб'єкта, буде починатися з історичного ракурсу. Це дозволить зрозуміти суть актуальної ситуації з позиції динаміки становлення освітнього середовища, взаємовідносин його суб'єктів, причин, які його обумовлюють, а також фіксації досягнення успіхів та кризових проявів найбільш деструктивних взаємовідносин.

Те саме стосується і індивідуальних досліджень викладача та студента з позиції сформованості їх компетентності, пов'язаної зі здатністю жити разом у різних соціальних спільнотах. Історія питання – це історична ретроспектива, осмислення якої дає можливість зрозуміти себе у різних соціальних контекстах, чинники, які регулюють процес, а відтак і проектувати, програмувати особистісний саморозвиток у цьому відношенні. Тому у плані соціалізаційних процесів особливо значущими є процеси глобальної, національної, індивідуальної самоідентифікації, які неодмінно мають базуватися на історичному підґрунті, починаючи від осмислення історії розвитку цивілізацій, завершуючи історією своєї родини і себе як їх суб'єктів.

Оскільки компетентність фахівця передбачає здатність діяти та приймати ефективні рішення у контексті ситуацій, які постійно змінюються, практично немає сфери діяльності, яка могла би успішно працювати за наперед сформованими трафаретками, стандартизованими програмами дій. Це означає, що кожна така ситуація (соціальна, життєва у тому числі) може розглядатися як об'єкт для дослідження, що передбачає у скороченому, алгоритмізованому режимі прийняття адекватного плану дій, моделі вирішення педагогічної ситуації. В результаті формується фахівець, компетентний не лише у своїй професійній діяльності, а й здатний інтегрувати її і свій життєвий простір, а значить сприймати свою професію як значущий чинник особистісної самореалізації.

Отже, результати аналізу дослідницько-проектувального потенціалу історії свідчить про значні його резерви щодо оновлення моделей оптимізації освітніх інституцій, зокрема університету, забезпеченні інтеграції освітньої та дослідницької складових у структурі навчальної діяльності здобувачів освіти. Особливо це важливо у процесі підготовки майбутнього вчителя історії, ком-

петентність якого полягає не лише в тому, щоб допомагати учням вивчати історію, а й формувати загальну функціональну грамотність, яка дозволить працювати з історичним матеріалом різних рівнів і на його основі досліджувати реалії нашого часу і себе в них, проектувати перспективи подальшого розвитку. Інтегрально все це сприяє формуванню над предметних компетентностей, які є важливими для вивчення всіх навчальних дисциплін на особистісно зорієнтованій основі.

Примітки:

1. Marginson S. Dynamics of National and Global Competition in Higher Education // Higher Education. 2006. Vol. 52. P. 36.
2. Курбатов С. Феномен університету в контексті глобальних трансформацій. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Kurbatov_29.09.2015_avtoref.pdf.
3. Жижко Т.А. Філософія академічної освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. С. 60-61.

The article deals with the problems of interpreting history in the context of realization of research and project potential, the use of its capacity for the modernization of the educational process, provision of integration of research and educational parts in the complex competence-oriented educational activities of students, and the formation of an educational institution with high research potential.

Key words: history, competency-based education, research, projection, research university.

Отримано 10.06.2022 р.

УДК 37.091.32:94]:75

**Ігор Коляда,
Яніна Камбалова**
м. Київ

ТВОРИ ЖИВОПИСУ НА УРОЦІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ

У статті висвітлено теоретичні підходи методики використання творів живопису на уроках історії України, розроблено технології використання засобів живопису при формуванні образних уявлень у здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти про видатних діячів козацької доби при вивченні історії України у 8 класі.

Ключові слова: засоби навчання історії, твори живопису, гетьмани України, методичні прийоми.

З метою розвитку предметних історичних компетентностей споживачів освітніх послуг та підвищення ефективності процесу навчання історії сучасними дослідниками розроблено різноманітні методичні рекомендації щодо вивчення історичних особистостей на уроці. Серед них: широке застосування історичних джерел; використання пам'яток складання історичних та політичних пор-

третів; постановка проблемних та дискусійних питань, які дадуть висловити різні погляди в оцінці історичної постаті; використання уривків з творів художньої літератури; ознайомлення здобувачів освіти з уривками біографій, автобіографій, щоденників, листів; самостійна підготовка здобувачами освіти доповідей чи повідомлень про видатних історичних осіб; проведення дидактичних та інтелектуальних ігор; використання прийому драматизації; використання інтерактивних технологій навчання використання відео- та мультимедійних матеріалів; застосування проблемного методу навчання; проведення аналізу історичних портретів тощо.

Учитель, на думку українського дослідника А. Пінчука, формуючи в здобувачів освіти знання про історичну особу, має використовувати такі методичні прийоми: «словесний портрет», сюжетну розповідь, характеристику історичної постаті, групову характеристику кількох осіб, прийом контрасту – протиставлення кількох історичних особистостей, розгорнуто оцінку видатної історичної постаті й обґрунтування цієї оцінки, доведення, умовисновки, роботу з історичним портретом¹.

Як зазначає український вчений-методист К. Баханов, «кожну історичну особу слід вивчати через сукупність джерел, які при конструктивній оцінці дають змогу цілісно збагнути причину доленості її дій у загальноісторичному процесі»².

До таких джерел дослідник відносить:

- 1) письмові: літературні та документальні джерела у вигляді творів, спогадів, мемуарів, біографій, виступів, маніфестів тощо;
- 2) матеріальні: предмети побуту, прикраси, архітектурні споруди тощо;
- 3) зображальні: історичні картини, портрети, ілюстрації тощо;
- 4) фотоматеріали.

Для характеристики типових рис видатних історичних осіб (політиків, полководців, вчених, діячів культури), вказує сучасний учений-методист, автор підручника «Методика викладання історії в школі» М. Студенікин, що використовується документальний матеріал, портрети, фотографії, художня література³.

Отже, сучасні вчені-методисти, вважають використання творів живопису, зокрема історичного портрету, одним з важливих навчальних засобів у процесі формування уявлень здобувачів освіти про історичну персоналію.

Пам'ятки живопису постають, як наочне джерело знань, що дозволяє використовувати та розвивати всі види сприйняття і пам'яті. Важливе місце при вивченні художніх пам'яток та складання їх опису, характеристики чи інших видів аналізу займає естетичне сприйняття, про яке методист В. Васильєва зазначає, що воно є активною діяльністю, котрій треба навчати.

Досвід навчання історії переконує в необхідності знайомства здобувачів освіти з образною мовою мистецтва, розвитку у них уміння «прочитати» пам'ятку культури, зрозуміти і розкрити її зміст. Потрібно використовувати уявлення здобувачів освіти про образотворче поняття того, що художник особливою мовою виражає своє відношення до світу⁴.

Робота з творами живопису є важливою складовою частиною сучасної історичної освіти та тісно пов'язана з формуванням предметних історичних компетентностей, зокрема, інформаційної, логічної, аксіологічної.

Використання творів живопису на уроці історії України, вказує методист Г. Косова, що, дозволяє здобувачам освіти повніше і глибше осмислити життя суспільства, яке їх створило, яскравіше і емоційніше відчутти хід історичних подій, які пов'язані із створенням тієї чи іншої пам'ятки культури. На уроках історії України ці пам'ятки є багатоплановими. Як джерела знань, вони розповідають про матеріальне і духовне життя суспільства, перш за все про звичаї і психологію людей, свідчать про художній розвиток людства, розширення сфери мистецтва, збагачення його образотворчої мови⁵.

Працюючи з портретним зображеннями видатних історичних персоналій на уроках історії України, здобувачі освіти хочуть детальніше ознайомитися з фактами їх біографії, особливостями історичної епохи. Портрет допомагає розкрити моральне обличчя історичного діяча.

Перш ніж розпочати розмову про методичні прийоми роботи з історичним портретом, необхідно з'ясувати, про який, власне, портрет йтиме мова. У методиці викладання історії більшу увагу завжди приділяли історичному портрету як характеристиці особи в контексті біографічних даних, світогляду, основних етапів життя. У цьому плані ми маємо значну спадщину радянських та українських педагогів, методичний багаж яких складається з різноманітних порад, планів, пам'яток та алгоритмів складання історичного портрета як певної характеристики історичної особи. Однак, викладаючи здобувачам освіти біографічний матеріал та дбаючи про творче засвоєння ними необхідної суми знань про ту чи іншу історичну особу, ми часом не здатні досягти, щоб вона стала для здобувачів освіти живою та реальною, а не тінню давнини. На нашу думку, одна з причин цього явища полягає у тому, що на уроках не приділяється достатньо уваги портрету як твору образотворчого мистецтва, який містить зображення певної людини чи групи людей. Тому в подальшому йтиметься про картину-портрет, основне завдання якої – допомогти здобувачам освіти відтворити образи історичних діячів⁶.

Картини-портрети допомагають відтворити образи історичних діячів. З метою унаочнення викладу вчителі часто звертаються до художнього або документального портрета. Як правило, найбільший інтерес до портретів виникає у старшокласників. Інтерес до зовнішності людини пояснюється тим, що нерідко буває так, що зовнішність краще передає характер людини, його сильні та слабкі сторони, ніж відгуки і спогади сучасників, висловлювання самої особи, думки істориків.

Портрет – це твір образотворчого мистецтва, що містить зображення певної людини чи групи людей (у живописі, скульптурі, графіці чи фотографії). За іншим визначенням, портрет – це форма зображення людини, де основний фокус тримається на її обличчі, а також передає її психологічний стан, соціальний статус і приналежність до певної історичної епохи.

На даний момент, найдавнішим малюнком людського обличчя є зображення, знайдене в печері Вільонер, Франція. Можливий вік даного портрета становить 27 000 років. Однак, місцем зародження портретного жанру вважається не Франція, а стародавній середземноморські цивілізації, до яких відносяться Єгипет, Греція, Рим та Візантія. Вважається, що перші портрети з'явилися саме тут, оскільки мистецтво тісно перепліталося з похоронними обрядами того часу.

За часів середньовіччя портрет, як жанр, втратив актуальність і носив виключно релігійний характер. Крім зображень на іконах, художники малювали портрети переважно знатних людей, правителів. Перші спроби портретних зображень на українських землях з'явилися в іконописному мистецтві. Ще за часи Київської Русі на фресках соборів (Софійський, Михайлівський) зображували князів та їх родини.

Так званий тип ікони-портрету з'явився в середньовіччі та набув свого розквіту в барочну добу, коли людина підносилася до рівня Бога, тобто відбувалося возвеличення людини. На них часто можна побачити представників московського та українського уряду, українських козаків, церковних діячів. Іноді майстер навіть надавав самим святим образам схожості з національними героями – Іваном Гонтою, Богданом Хмельницьким⁷.

У козацький період портрет почав розвиватися з традиції поховальної культури, його використовували винятково у поховальних практиках. Існувало таке поняття, як поховальна хоругва. На жаль, через те, що їх дуже часто виконували на тканині, сьогодні ми практично не маємо цих хоругв⁸.

До середини XVII ст. портретний жанр на українських землях переважно був пов'язаний з іконописом. Перехідну роль між іконописом і світським портретним живописом займали так звані парсуни – портрети, виконані прийомами іконописної техніки. З другої половини XVII у Лівобережній Україні поширюється і у XVIII ст. розвивається світський портрет (йому, однак, досить довго були притаманні риси іконописності й репрезентативності), зокрема – парадний. Він прославляв нових героїв – представників козацької верхівки – гетьманів, козацьких полковників, військових товаришів, – які поставали втіленням ідеальних якостей – воїнської доблесті і мужності, він утверджував також їхню станову значущість і знатність⁹.

Один з перших портретних типів, який вже мав самостійне від ікони зображення – ктиторські та донаторські портрети. Вони функціонально стоять поруч з іконопортретами. Ктиторські та донаторські портрети, створені митцями для ушлявлення їх діяльності. Традиції донаторського портрету збереглися ще з часів Київської Русі, на яких портретовані тримають в руках споруджений ними храм¹⁰. Ктиторські портрети ще з часів Київської Русі поміщали в інтер'єри православних храмів для прославлення благочинності і заслуг зображених. Ктиторів писали на іконах поруч зі святими образами, а з XVII ст. почали зображати на портретах. Ці портрети мають свої особливості написання, відмінні від решти портретних зображень¹¹.

В Україні було прийнято зображати ктиторів у повний зріст, як правило, одягнених у парадний одяг, з атрибутами влади в руках, біля святого розп'яття та з родинним гербом. У часи Гетьманщини ктиторами були гетьмани і козацькі старшини. У розписах Успенського собору Києво-Печерської лаври в галереї ктиторських зображень був портрет Б. Хмельницького на повний зріст (XVIII ст.).

Особливим видом портрета був епітафійний портрет, або надгробний, який, як правило, виконували на повний зріст. Під час поховальної церемонії його могли ставити біля труни. Є опис поховання Богдана Хмельницького, де згадано, що біля труни стояв портрет. На подібні речі натрапляємо в описі поховання представників козацької старшини¹².

Поширеною є думка, що будь-яка людина на той час могла замовити собі портрет. Але, як стверджує історик Ольга Ковалевська, це є типовою помилкою. Ніколи ніхто нічого собі не замовляв. Взагалі навіть такого поняття не було. Існувала інша традиція. Річ у тому, що портрети мали кілька функцій. Ці функції з'являлися у певний час, розвивалися, деякі трансформувалися, деякі потім відмирали, а нові з'являлися¹³.

Наприкінці XVII ст. замість настінних ктиторських зображень почали поширюватися станкові портрети (прижиттєві чи посмертні) козацької верхівки, які стали неодмінними атрибутами в церковних інтер'єрах (їх несли поміж ікон під час процесії). Вони призначалися для широкого загалу глядачів, їх стиль увібрав риси української фольклорної образотворчої традиції. Новим явищем у станковому малярстві Лівобережжя і Наддніпрянщини стає формування родових збірок портретів козацької старшини. На Правобережжі у цей період розквіт традиції репрезентативного ростового портрета пов'язаний із започаткованою у першій половині XVII ст. практикою створення родинно-меморіальних портретних галерей у резиденціях магнатів і шляхти, наприклад, формується галерея портретів Вишневецьких з замку в Вишневці на Волині (1730-1740-і рр.)¹⁴.

Розквіт світського портретного живопису припадає на другу половину XVIII століття. В цю епоху почали виникати різноманітні форми портрета. Портрети могли бути різні: і погрудні, і поясні, і на повний зріст. Їх створювали за певних обставин. Залежно від того, для чого їх створювали, яку функцію мали виконувати.

Особливу популярністю користувався саме портрет по груді. Він почав ділитися і за характером: парадні та інтимні. Також, стали з'являтися подружні і групові портрети. Однак, їм був притаманний певний недолік: фон і герой картини здавалися не пов'язаними між собою, що створювало відчуття штучності і, часом, невідповідності реаліям¹⁵.

У XVIII ст. в середовищі козацької старшини набули розповсюдження камерні портрети, створювалися родові галереї (Сулим, Галаганів, Дараганів)¹⁶. У XVIII-XIX століттях усе частіше на портретах з'являються не знатні персони і їх сім'ї, а прості люди в повсякденному оточенні. Даний жанр став одним з найяскравіших способів висловити політичні та соціальні погляди, а також, передати настрої і дух епохи.

На сучасному етапі розвиток технологій, поява фото і відео робить істотний вплив на портретний жанр. З'явилися інші способи відображення реальності. Але жанр не зник, він знайшов втілення в нових стилістичних напрямках, завданням яких стало вже не стільки відображення реальності, скільки передача психологічного портрета особистості¹⁷.

Портрети, залежно від призначення і способу поділяються на багато видів: парадний; камерний; костюмований; колективний; мініатюрний;; портрет-прогулянка; сімейний; релігійний; автопортрет; історичний портрет.

Дослідники розрізняють такі види історичних портретів:

- а) сюжетне портретне зображення, котре включене в сюжетну композицію, характерну для життя та діяльності історичної особи. До сюжетного матеріалу вчитель звертається при викладі моментів життя чи діяльності даної особи. Сюжетний портрет доступний для здобувачів освіти будь-якого шкільного віку. Він дає можливість характеризувати історичного діяча, показавши його у відповідному соціальному середовищі. Методика роботи з таким портретом нагадує методику роботи з картиною;
- б) груповий портрет. Він може використовуватись як один із навчальних засобів розкриття соціальних відносин епохи, що вивчається. Особливо ефективним є прийом зіставлення групових портретів, які характеризують різноманітні соціальні верстви та групи; в) індивідуальний портрет (героїчний). використовується у тих випадках, коли вчитель ставить за мету підкреслити суспільну та державну роль історичного діяча, показати його як історичну фігуру; г) індивідуальний (інтимно-реалістичний). Він використовується в тому випадку, коли завданням вчителя є розкриття внутрішнього образу історичного діяча. Робота з таким типом портретів надзвичайно складна, тому що мова повинна йти не про історичну особистість, а про характеристику історичного портрета, про з'ясування для здобувачів освіти характерних, особистості та індивідуальних особливостей образу.

Роботу з портретами вчитель не може зводити до одного лише показу портретного зображення. Різноманітні методичні прийоми роботи з історичним портретом дозволяють урізноманітнити освітній процес, викликати стійкий інтерес здобувачів освіти на уроці. До таких прийомів можна віднести: художній та аналітичний опис; демонстрацію портрета у поєднанні з повідомленням біографічних відомостей; розповідь про історичне чи культурне значення зображеної особи; цитування її висловів; зачитування історичного джерела; аналіз уривка з науково-популярної або художньої літератури тощо¹⁸.

Портрети можна вивчати з різних позицій. У першу чергу при вивченні портрета увага звертається на риси обличчя, що характеризують зображену на ньому людину як особистість. Поряд з розглядом анатомічних рис обличчя та їхнього розшифровку велика увага звертається на одяг, нагороди, знаки відмінності, інтер'єр приміщення, в якому знаходиться людина тощо. Отже, крім власне встановлення, якою була зовнішність історичної особи, робота з портре-

том може бути спрямована на вивчення деталей одягу, взуття, зачісок та інших культурно-побутових деталей певної історичної епохи.

У цьому випадку ми використовуємо прийом опису. У методиці вирізняють такі його види: опис; аналітичний опис; опис картинний; характеристика.

Опис є базовою процедурою при організації роботи здобувачів освіти над портретом. Наприклад, доктор педагогічних наук О. Пометун радить супроводжувати демонстрацію портретів живописців описом історичних постатей. В опис можуть бути включені спогади людей, які знали людину, зображену на портреті, документи, що стосуються її, листи, мемуари, уривки з художньої літератури¹⁹.

Аналізувати під час роботи з портретами історичних діячів особливості художніх шкіл і напрямів мистецтва не потрібно, оскільки це не є завданням курсу історії України. Проте необхідно використовувати соціальні характеристики, вивчати історико-побутові деталі.

Уважний аналіз таких деталей: костюмів, нагород, зброї, предметів побуту так само важливий, як розгляд рис обличчя особи, зображеної на портреті. Ці деталі мають суттєве значення для визначення приналежності до соціальної верстви та оцінки історичної ролі зображеної персоналії як діяча власної епохи. Усе це коментується і дає можливість для змістовної характеристики зображеної особистості та її місця в історії.

Проводячи такий вид опису, як аналітичний, ми з'ясуємо, кого саме та як зображено; з якою метою; яку думку вклав художник у свій твір. Реалізуючи загальні завдання естетичного виховання, слід повідомлювати здобувачам освіти хоча б елементарні відомості про задум автора, який створив портрет, який аналізується.

Для того щоб глядачам було зрозумілий задум автора, його почуття, його ставлення до зображеного, про які він не може розповісти словами, художник зображує саме ту ситуацію і саме ті вирази обличчя героїв і їхні пози, які впливають на почуття здобувачів освіти, змущують їх переноситись у часі і замислюватися над подією, особою, а також зрозуміти задум художника і реалізацією цього задуму²⁰.

Опис може також бути історико-психологічним, коли перед споживачами освітніх послуг постає завдання відтворити психологічний портрет зображеної людини й простежити, як індивідуальний характер історичної особи вплинув на її діяльність. При такому описі портрета у першу чергу увага звертається на риси обличчя, що характеризують людину як особистість²¹.

Крім розгляду портрета з художньої точки зору, вчитель має ознайомити школярів з біографією та діяльністю зображеної історичної персоналії. Такий опис, який умовно можна назвати історико-біографічним, пропонує використовувати російський педагог А. Степанищев. При такому описі, поряд з розглядом анатомічних рис обличчя та їх розшифровкою, значна увага звертається на одяг, нагороди, відзнаки, інтер'єр приміщення, в якому перебуває людина тощо. Усе це коментується і дає можливість зробити змістовну характеристику зображеної особистості та її місця в історії²².

Доцільно використовувати при роботі з історичним портретом ще один вид опису – характеристику. Характеристика – це точний перелік істотних рис та особливостей історичного явища в їх внутрішньому зв'язку. Вона може бути розгорнутою та стислою.

На прикладі характеристики історичного героя виховуються такі важливі риси та якості особистості здобувачів освіти, як патріотизм, мужність, справедливість, громадянська позиція. Характеристики учасників подій сприяють і кращому усвідомленню самих подій. Усвідомлення характеристик історичних осіб підвищується, якщо вони супроводжуються демонстрацією їх портретів²³.

Українські дослідники пропонують використовувати такий план розгорнутої характеристики історичної особистості:

1. Коротка характеристика епохи, в якій жив діяч.
2. Історичні умови, що відіграли роль у формуванні поглядів, якостей особи (стислі біографічні дані).
3. Шлях становлення історичного діяча (основні етапи, події в яких приймав участь).
4. Особистісні якості та риси характеру.
5. Найбільш важливі вчинки, досягнення особистості.
6. Якими були наслідки діяльності особистості:
 - а) для сучасників;
 - б) для нащадків.
7. Ваше ставлення до історичного діяча:
 - а) визначте, які почуття викликає у вас його діяльність;
 - б) ваше ставлення до засобів та методів його діяльності;
 - в) як оцінюється діяльність цієї людини в наші дні? (Як згадується його ім'я? Які населені пункти, географічні об'єкти тощо носять його ім'я? Як часто цитують цю людину?)²⁴.

Для складання характеристики славетних українських гетьманів, життєдіяльність яких розглядається здобувачами освіти на уроках історії України у 8 класі, пропонуємо використовувати матеріали, які вміщено у розділі першому навчально-методичного посібника «Звитягою і пером уславлені. Гетьмани України. Художньо-літературний образ. Книга для здобувачів освіти основної школи. Ч.1». К.: «ПП «Фоліант»», 2020. 415 с.

Ще одним з прийомів, який сприяє естетичному розвитку здобувачів освіти, є прийом порівняльного аналізу портретних зображень.

Порівняльний метод – це один з чільних логічних прийомів пізнання предметів, явищ, подій зовнішнього світу, що починається з відокремлення від усіх предметів і (або) встановлення їх схожості з родинними предметами та явищами. Метод порівняльного аналізу найчастіше використовується серед емпіричних методів дослідження певних подій. Завдяки йому виявляються загальні і відмінні риси (характеристики) будь-якого явища, досліджуваного процесу на різних етапах розвитку (тимчасових, подієвих і т.д.). При роботі з творами живопису можна порівнювати історичні портрети, які належать різним історичним персоналіям або відносяться до різних манер творчості.

При роботі з портретом однієї особи можна використати такий методичний прийом, як «галерея портретів». Він полягає у використанні кількох альтернативних зображень. Адже портрети писалися художниками, яким герої могли бути симпатичні, байдужі, неприємні, навіть ненависні. Крім того, багато портретів писалися за замовленням, отже, художники повинні були задовольняти капризи замовників (наприклад, так звані «парадні» портрети). Тому декілька портретів може дати більш об'єктивні уявлення про людину. Наприклад, зважаючи на те, що до сьогоднішнього дня збереглося понад півсотні портретів Хмельницького, інколи важко зрозуміти, якою ж насправді була зовнішність гетьмана.

Висвітлюючи теми присвячені життєдіяльності відомих українських гетьманів XVI-XVII ст., учитель може використовувати такі альтернативні портрети: Дмитро Вишневецький (Байда). До наших днів збереглися два портрети його, які були створені у XVIII ст. Один із них експонується в Національному музеї історії України. Портрет надійшов до збірки музею на самому початку існування закладу – в 1899 р. Це полотно разом із іншими картинами (загалом 28) із Вишневецького замку передав київський градоначальник В. Толлі. Із тієї збірки збереглося 16 полотен, 12 із них – портрети представників роду Вишневецьких.

Учитель може запропонувати здобувачам освіти порівняти портрет князя Дмитра Вишневецького (Байди) (невідомий художник. XVIII ст.) та портрет невідомого автора з картинної галереї Вишневецького замку.

Петро Конашевич-Сагайдачний. Можна порадити вчителю використати кінний портрет гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного з книги Касіяна Саковича «Вірші на жалісний погреб шляхетного рицаря Петра Конашевича-Сагайдачного» 1622 р., на якому можна чітко роздивитися особливості його одягу, спорядження, портрет гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного XVIII (або XIX століття невідомого автора, що знаходиться у Національному музеї історії України, портрет Конашевича-Сагайдачного художника Сергія Васильківського (близько 1900 р.).

Богдан Хмельницький. Деякі дослідники вважають, що намальовані з натури портрети гетьмана Б.Хмельницького не збереглися. Однак можна стверджувати, що найточніше відтворив зображення видатного гетьмана на своїй гравюрі на міді гданський майстер Вільгельм Гондіус (1597-1658 рр.), адже створив він її за життя Богдана Хмельницького.

Ще існує версія, що сам Гондіус для роботи, очевидно, використовував єдине прижиттєве зображення Б. Хмельницького, автором якого вважають голландця А. ван Вестерфельда (він був придворним художником литовського гетьмана князя Я. Радзивілла, який влітку 1651 стояв табором під містом Біла Церква, де у той час підписувався Білоцерківський договір)²⁵.

У 1651 р. Гондіус створив гравюру, яка стала найвідомішим прижиттєвим зображенням гетьмана Б. Хмельницького «Bohdan Chmielnicki Exercitus Zaporovieñ. Præfectus, Belli Servilis

Autor Rebelliumq. Cosaccorum et Plebis Ukrayneŭ Dux» («Богдан Хмельницький. Війська Запорізького Головнокомандувач, Війни Хлопської Зачинатель, Повсталого Козацтва і Народу Українського Князь»). Загалом Гондіус створив декілька майстерно вирізьблених, очевидно, за малюнком з натури, портретів гетьмана Богдана Хмельницького (деякі науковці говорять про три портрети). Через кілька років після смерті Хмельницького, саме опираючись на гравюру Гондіуса, починають робити інші варіації та повторення. Станом на XVII-XVIII століття нараховують 21 портрет Богдана Хмельницького, 19 з них орієнтовані на гондіуський тип²⁶.

Таким чином, можемо уявити собі зовнішній вигляд нашого видатного співвітчизника. Тонкі брови на втоменому обличчі підкреслюють відкритий і водночас владний погляд темних очей. Високе чоло, трохи задовгий ніс, закручені донизу вуса, міцно стулені тонкі губи, неважке, але круто зрізане підборіддя. До цього можна додати свідчення сучасників, які відзначали, що Хмельницький був вище середнього зросту, мав міцну будову тіла – був «широкий у кістках»²⁷.

Існують ще два іконографічні типи, на які менше орієнтувалися, однак їх теж використовували. Це зображення з літопису Самійла Величка. Зараз завдяки появі повного тексту літопису ми дізналися, що ці портрети були створені не на початку XVIII століття, а, цілком ймовірно, наприкінці XVII століття. Тобто довіряти їм як джерелам у нас є значно більше підстав.

І ще є третій варіант. Він мало поширений в Україні, тому що походив з Підгорецького замку, а сьогодні зберігається в Окружному музеї Тарнова. В Україну його привозили один раз, здається, у 2006 році, хоча це відоме зображення, його публікували в кількох каталогах²⁸.

Як наголошує українська дослідниця І. Ласка, цілому зображення з літопису Самійла Величка не подібне до гравюри В. Гондіуса. Ще одне зображення гетьмана, також не подібне до гравюрного, є на історичній ілюстрації «Освячення козацької корогви» до Службника єпископа Лазаря (Барановича), написаного в Новгород-Сіверському Спасо-Преображенському монастирі (1665, нині зберігається в Історичному музеї у Москві). На цій ілюстрації, позначеній правдивими життєвими рисами, гетьман зображений разом з козаками. Портрет Б. Хмельницького на повний зріст знаходиться у розписах Успенського собору Києво-Печерської лаври в галереї ктиторийських зображень був (18 ст.)²⁹.

Історик Ольга Ковалевська у своїй монографії «Таємниці козацьких портретів» так пише про зовнішність Богдана Хмельницького: «Яка б велика за обсягом не була загальна іконографія Хмельницького, типологічно вона походить від трьох основних портретів, схожих між собою в передачі головних характеристик гетьмана. Це гравюра Вільгельма Гондіуса (фламандський живописець) за прижиттєвим малюнком Абрахама ван Вестерфельда; портрет із колишнього палацу Жевуських у Підгірцях, переданий у 1940-х роках до музею в Тарнуві; а також малюнок із літопису Самійла Величка 1720 р.»³⁰.

Про зовнішність Юрія Хмельницького можна судити з двох портретів, один з яких подавався в німецькій друкованій хроніці «Театр Європи», а другий – у літописі Самійла Величка. Не суперечить цим портретам і словесний опис зовнішності Ю. Хмельницького. Молодого гетьманича описали дуже лаконічно: темно-волосий юнак, сором'язливий, скромний, скутий у рухах, більше скидався на ченця. Сорокарічного Юрія Хмельницького описали детальніше і в дещо інший спосіб: людина невелика на зріст, зграбна, яка мала видовжене обличчя з невеликими, глибоко посадженими очима, що робило погляд гострим і дещо насмішкуватим, гострий ніс, маленький рот. Чисте обличчя, невеликі вуса. Одягнений у жупан, шапку, оперезаний польським пасом, мав при собі шаблю, самопал і пістолі³¹.

Крім цього, можна запропонувати здобувачам освіти портрет цього гетьмана з репродукції твору XVII ст., портрет з музею Івана Гончара, 1840-х рр., портрет Юрія Хмельницького з музею Б. Хмельницького (Чигирин).

Існує кілька альтернативних портретів гетьмана Івана Виговського: портрет Івана Виговського (невідомий художник XIX ст.), твір сучасного художника А. Томіна «Іван Виговський» (2013).

На думку, дослідниці О. Ковалевської, дуже важко однозначно сказати про якийсь рік чи конкретний день, від якого можна рахувати, що ми знаємо, який вигляд мали люди елітарного походження, козацькі ватажки.

У дослідженні іконографії українських старшин важливо розуміти кілька речей. По-перше, коли з'явилися ці зображення. Якщо за життя того чи іншого діяча – тоді можемо однозначно довіряти джерелу. По-друге, чи наявні описи його зовнішності. Бо якщо ми маємо лише зображення, при цьому не маємо можливості перевірити, порівняти з іншими, тоді стверджувати, що людина мала саме такий вигляд, не можна³².

На сучасному етапі портрети козацьких гетьманів зберігаються у різних фондах. Частина зображень зберігають в українських музеях, наприклад, у Національному художньому музеї, Національному музеї історії України, декількох регіональних музеях. Відома колекція Тарновського в Чернігові або колекція Яворницького в Дніпрі. Але є деякі, що перебувають за межами України. Частина – в Польщі. Оригінали портретів з літопису Величка – у Росії у Петербурзі.

При роботі з альтернативними зображеннями завдання для роботи здобувачів освіти можуть бути такими: виявити подібні риси обличчя на портретах; встановити, який з портретів найбільш відповідає історичній дійсності; співвіднести зображення особи на різних портретах з описом зовнішності сучасниками історичного діяча³³.

Учитель може продемонструвати здобувачам освіти, як упереджене ставлення часто впливає на сприйняття зовнішності певної історичної особи, застосовуючи методичний прийом, суть якого полягає в порівнянні власних вражень здобувачів освіти з упередженим описом. Цей методичний прийом може мати декілька варіантів і щоразу по-різному збуджувати пізнавальну активність здобувачів освіти.

Учитель також може організувати проведення конкурсу «Чи знаєш ти історичних діячів?». Завдання може бути сформульовано так: дізнатися про історичного діяча за портретом без підпису і розповісти про його діяльність або за портретами двох історичних діячів (без підпису) визначити, кому з них належить наведене висловлення, взяте з підручника³⁴.

Ще завдання може бути таким: на основі фрагмента художнього тексту визначити, про якого діяча йде мова, розповісти про його роль в історії, знайти його портрет серед задалегідь підготовлених³⁵.

Особливу категорію складають твори живопису на історичну тематику, створені в радянську епоху. Організуючи роботу над такими історичними портретами та сюжетними історичними картинами, слід нагадувати здобувачам освіти, що вони працюють над продуктом заідеологізованого мистецтва. Такого роду картини-портрети мають багато спільного з пропагандистським плакатом, основне призначення якого – викликати певні запрограмовані почуття, спонукати до певних дій.

Завдання таких творів живопису часто полягають у тому, аби впливати не тільки на свідомість, а й на підсвідомість глядача. Тому історична інформація, яку можна отримати на підставі їхнього аналізу, може бути лише опосередкованою. Переважно це інформація про ідеологію³⁶.

Як приклад, можна навести культову картину українського радянського художника Михайла Хмелька «Навіки з Москвою, навіки з російським народом», на якій зображено кульмінаційний момент Переяславської ради. Твір було написано в 1951 році, тобто він є яскравим прикладом тоталітарного мистецтва. Картина була присвячена до 300-річного ювілею «возз'єднання України з Росією». На ній, як вважали комуністичні вожді, було представлено офіційно визнаний радянською владою «правильний» образ Переяславської ради. І на цій картині, і в офіційній радянській історіографії Переяславська рада постає як таке собі торжество одностайного вибору українського народу, підготовленого всім попереднім ходом історії.

Аналізуючи живописні твори радянських художників, вчителів слід ставити такі запитання: Які почуття мав викликати у народу цей твір? Якій аудиторії він був адресований? Наскільки, на ваш погляд, він був дієвим у цьому сенсі?

Досвід багатьох учителів доводить, що робота із зображенням історичних діячів стає більш змістовною та глибокою, коли це зображення вкомпоновано в сюжетну історичну картину. Тому, створюючи уявлення про історичні персоналії, вчитель має приділяти велику увагу використанню сюжетно-тематичних картин.

Репродукції історичних картин, зазначають відомі методисти, автори підручника «Теорія та методика навчання історії» Є. Вяземський та О. Стрелова, які в навчанні історії є зразками мистецтва епохи, яка вивчається, потребують особливого підходу. При аналізі картини з таких позицій рекомендується ознайомлювати школярів з творчістю художника, особливостями його епохи, аналізувати сюжет картини та зображувальні засоби, за допомогою яких автор виразив власне уявлення про життя³⁷.

Сюжетні тематичні картини бувають кількох жанрів: історичного; батального; казково-балинного; релігійно-міфологічного; побутового.

У першу чергу, нас цікавлять сюжетно-тематичні картини перших двох жанрів. Адже саме на таких полотнах ми можемо зустріти зображення відомих історичних персоналій.

Історичні сюжети й образи розкриваються у творах графіки, живопису, скульптури. Якщо художник прагне зобразити певні події в історії людства, показати значення в них окремих історичних осіб, тоді він звертається до історичного жанру.

Історичний жанр тісно пов'язаний із міфологічним, релігійним і батальним жанрами. Він включає твори на тему великого суспільного звучання, що відображають значні для історії народу події. Ці твори можуть бути присвячені подіям як минулих, так і подій наших днів. Характерним для творів на історичні теми є відтворення одягу персонажів, предметного середовища, притаманних певній добі та країнам.

Розвиток козацької тематики в образотворчому мистецтві умовно можна поділити на два періоди – період козацької доби, коли митці могли творити художні образи конкретних видатних українських козаків з їхніх живих прототипів, і період посткозацької доби, коли такої можливості у митців уже не було.

Одними з перших образотворчих робіт козацької тематики є три гравюри, якими було ілюстровано панегірик ректора Київської братської школи Касіяна (Саковича), декламований на похороні гетьмана П. Конашевича-Сагайдачного. Ці гравюри відтворювали похоронну хоругву з кінним портретом (вершник на коні) П. Конашевича-Сагайдачного і двома сюжетами: угорі – «Здобуття Кафи запорозцями», внизу – «Герб Війська Запорозького» (постать козака з мушкетом через плече).

Прикладами сюжетних історичних полотен, на яких зображено Богдана Хмельницького, можуть стати такі твори живопису:

1. «Вїзд Богдана Хмельницького до Києва 1649 року» (автор Микола Івасюк). Це монументальне полотно розміром 4х6 метрів є одним з найвизначніших творів українського історичного малярства. На картині відображено подію 2 січня 1649-го, коли гетьман Війська Запорозького Богдан Хмельницький після переможного для нього року під церковні передзвони й гарматні постріли вїхав до Києва через Золоті ворота. Попереду кількатисячного натовпу гетьмана зустрічали ерусалимський патріарх Паїсій, який був проїздом у місті, і київський митрополит Сильвестр Косів із духовенством.
2. «Переяславська рада» (автор М. Деревус). До сюжету автор звертався тричі – 1948, 1951 і 1954 р. Гетьман зображений у святковому червоному вбранні, з булавою у простягнутій руці в момент звернення до народу, що півколом оточив поміст, на якому поряд з Богданом стояли російський посол В. Бутурлін, козацькі ватажки і старшини.

3. «Московські посли вручають грамоту Б. Хмельницькому» (автор І. Шульга) (1944).
4. «Богдан Хмельницький залишає в заставу кримському хану свого сина Тимоша» (автор І. Задорожний) (1954).
5. «Богдан Хмельницький поклонився вбитому запорожцю» (автор Микола Стороженко).
6. «Хмельницький з Тугай-беєм під Львовом» (автор Ян Матейко).
7. Вїзд Богдана Хмельницького в Київ 1650 року, після перемоги над поляками (автор В. Івасюк).
8. «Переговори Хмельницького з послом Речі Посполитої Смяровським» (автор невідомий).
9. «Смерть Богдана Хмельницького» (автор Т. Шевченко), (1836-1837).

Батальний жанр – жанр образотворчого мистецтва, присвячений темам війни та військового життя. Ключове місце у батальному жанрі відіграють сцени сухопутних, морських битв і військових походів. Назва походить від французької – «битва» – присвячений темам війни, битв, походів та епізодів військового життя. Він може бути складовою історичного та міфологічного жанру, а також зображати сучасне життя армії та флоту³⁸.

Як приклади батального мистецтва із зображеннями видатних українських гетьманів можна навести твори Миколи Івасюка («Богдан Хмельницький під Зборовим» (1893), «Зустріч Б. Хмельницького з тілом сина Тимоша», Олександра Климка «Сагайдачний громить турків» (1938), Андрія Серебрякова «Гетьман Петро Сагайдачний та Михайло Дорошенко перед Арбатськими воротами Москви.1618 рік», твори польських художників Юліуша Коссака «З'єднання козаків Хмельницького з кримцями Тугай-бея», Вітольда Пивницького «Битва під Цецорою» (1878), твір невідомого автора «Богдан Хмельницький з полками», твір Андрія Холоменюка «Гетьман Іван Виговський на шанях під Конотопом», Івана Вельського «Іван Виговський під Конотопом» (1659), картини сучасного українського художника-баталіста Артура Орлюнова «Конотопська битва 1659 року» (2010), «Битва під Берестечком», твір Мирослава Добрянського «Богдан Хмельницький. На Корсуні!».

Відомий методист Н. Запорожець пропонувала такі завдання для роботи з історичною картиною:

1. Ім'я автора і час створення твору.
2. Зміст твору: його сюжет, хто зображений, що зображено (передній план, центр, задній план, обстановка, у якій зображені люди, – інтер'єр приміщення, пейзаж).
3. Засоби виразності: об'ємність, пропорційність, перспективність, колір.
4. Які почуття та ідеї вклав художник в свій твір?³⁹

Можливо запропонувати здобувачам освіти розповісти, які реальні події покладено в основу картини, створеної художником. При роз'ясненні сюжету картини, наголошують автори підручника «Методика навчання історії в школі» О. Пометун та Г. Фрейман, учитель конкретизує її зміст, включаючи засвоєний здобувачами

освіти навчальний матеріал. При роботі з картиною учні набувають умінь її аналізувати; «витягати» знання з-під образу; використовувати картину у своїй розповіді і самостійно будувати розповідь з її використанням. Вони пропонують використовувати такий алгоритм роботи з сюжетною:

I. Опис зображення:

- 1) хто або що зображено?
- 2) у яких стосунках один з одним перебувають зображені на картині люди та навколишнє середовище, природа, предмети (в гармонії чи протидії)?
- 3) простір картини;
- 4) форми і лінії;
- 5) колір та кольорові ефекти;
- 6) чи є в картині рух, контрасти рухів?
- 7) композиція картини;
- 8) на чому сфокусовано зображення?

II. Інтерпретація зображення:

- 1) хто ці люди, зображені на картині?
- 2) який факт або подія на ній відображені?
- 3) що відбувається?
- 4) хто автор зображеного і для кого або чого воно призначалося?
- 5) чи виконував художник, скульптор цей твір за власним бажанням, чи на замовлення?
- 6) які засоби використав автор, щоб відобразити правдивість образу?
- 7) наскільки картина відповідає історичним реаліям?
- 8) що в картині є домислом художника, а що – правдою?
- 9) які духовні цінності чи авторські ідеали ви знайшли на картині?
- 10) чи належить даний твір мистецтва до заідеологізованих?
- 11) як картина змінила ваші історичні уявлення? тощо⁴⁰.

Ефективним прийомом роботи може бути демонстрація зображення історичної персоналії у поєднанні з цитатами художніх творів. Використання художньої літератури є одним із важливих засобів конкретизації історичних подій. Звернення до художньої літератури, емоційно насичуючи урок, дає вчителю змогу уникнути абстрактності, схематичності. Емоційність викладу, його естетична принагідність підтримують неослабну увагу здобувачів освіти впродовж всього уроку. А це допомагає їм глибше засвоїти матеріал уроку. Як наголошували видатні методисти радянської доби О. Вагін та Н. Сперанська: «художньо-літературні екскурси посилюють інтерес до історичної науки взагалі і, зокрема, до епохи, що вивчається. Крім того, вони спонукають школярів прочитати весь твір, а це, в свою чергу, підвищує їх загальноосвітній рівень, робить знання, здобуті на уроці, глибшими, міцнішими»⁴¹.

Теоретичні засади використання художньої літератури на уроках історії та у позакласній роботі були розроблені відомим методистом радянської школи Г. Цвікальською. «Залучення уривків з художніх творів під час вивчення історії, – писала дослідниця, – сприяє

глибокому і свідомому засвоєнню матеріалу, оскільки викладач використовує водночас два способи – переконання здобувачів освіти: наукове доведення і показ за допомогою літературних засобів»⁴².

Одним з методів, який розробила Г. Цвікальська є комбінований. Ним передбачено проведення роботи над художньою літературою в поєднанні з іншими прийомами роботи в класі – роботою над цитатами, роботою над історичним документом, історичною картиною, схемою, ілюстраціями підручника. Художня література часто застосовується вчителями історії в поєднанні з використанням історичної картини, ілюстрації підручника, схеми. І тоді уривки з книг, пояснюючі картину або схему, замінюють собою розповідь вчителя⁴³.

Можна запропонувати здобувачам освіти при ознайомленні з портретом Богдана Хмельницького проаналізувати та порівняти кілька описів гетьмана у різних текстах:

- 1) опис сучасників;
 - 2) опис з наукової літератури;
 - 3) опис з науково-популярного твору; описи з твору художньої літератури.
1. «Обличчя видовжене, худорляве, ніс доволі довгий, вузький, вуса тонкі і довгі, «козацькі»⁴⁴.
 2. «У гетьмана виразне обличчя – складка на переніссі, запалі щоки під вилицями, опущені темні вуса, впевнений, але неवेशий погляд, масивна статична постать».
 3. «Тонкі брови на втомленому обличчі підкреслюють відкритий і водночас владний погляд темних очей. Високе чоло, трохи задовгий ніс, закручені донизу вуса, міцно стуглені тонкі губи, неважке, але круто зрізане підборіддя. До цього можна додати свідчення сучасників, які відзначали, що Хмельницький був вище середнього зросту, мав міцну будову тіла – був «широкий у кістках»⁴⁵.
 4. «Ішов капітан Хмельницький, знаючи собі повагу, стиснувши вуста, високо піднявши голову. Смагляве обличчя відтінили чорні вуса та борода, підстрижені на іспанський кшталт, кучер упав на чоло, ясне, як відкинене забороло шолома. На капітані був жовтий шкіряний колег, зверху нього панцир. Чоботи носив понімецьки, поверх колін затягнувши, і правицею у довгих, аж до ліктя, білих рукавицях стискав руків'я звичайної рейтарської шаблі. За поясом був застромлений начальницький пірнач».
 5. «Обличчя Богдана Хмельницького раз поринало в темінь, раз виступало з темені, спалахуючи від кармазину заграв, коли червоні кігті кострищ на подвір'ї ... Наче схуд ... Гострішим стало хмуре, в скелі рите й вихором обвіяне обличчя, обрамлене густою, чорною бородою. Важким чолом, мов по осінньому небі, перебігали часті неспокійні хмарки. Карі, недовірливі очі, що рідко, здається бували рахманними, під стріхою густих брів, випирались у бесідників, хотіли проглянути їх наскрізь. А іноді займалися жаром, неначе вовчі, жевріли тихою таємною радістю, щоб за мить погаснути в бездонній, жалібній безнадії»⁴⁶.

Робота здобувачів освіти з творами живопису допоможе творчому вчителеві не тільки урізноманітнити уроки історії України,

але й, збуджуючи інтерес здобувачів освіти, підтримувати стійкий інтерес школярів до навчального матеріалу, адже в силу специфіки самого предмета ми не можемо обійтися без вивчення історичних осіб, аналізу їх діяльності та оцінки її результатів.

Використання живопису при вивченні історії України сприяє повторенню, закріпленню та поглибленню знань, умінь і навичок, здобутих у процесі вивчення матеріалів на уроках, що в багатьох аспектах тісно пов'язані з культурою. Важливим завданням вчителя при вивченні творів живопису на уроках історії є донести до здобувачів освіти розуміння того, що ці твори свідчать про художній розвиток людства, розширення сфери мистецтва, збагачення виразності його мови, що вони розкривають етичний та естетичний ідеали свого часу. До того ж твори живопису можна використати для організації та проведення розвивальних ігор та інших форм роботи, спрямованих на активне засвоєння навчального матеріалу, насичуючи освітній процес візуальним матеріалом.

Таким чином, використання творів живопису на уроках історії України дозволяє використовувати різноманітні види навчально-пізнавальної діяльності учнів та сприяє тому, що процес засвоєння знань відбувається в атмосфері інтелектуальних, моральних та естетичних переживань, спільної творчості учителя та здобувачів освіти, особистих відкриттів. Твори образотворчого мистецтва на уроці історії України, завдяки емоційному впливу, забезпечують шлях засвоєння змісту навчального матеріалу через переживання, формуванню духовності підростаючого покоління.

Примітки:

1. Пінчук А.С. Методичні засади висвітлення історичних постатей у шкільних курсах історії: автореф. дис. ... канд. пед. наук спец.: 13.00.02 теорія і методика навчання історії. Київ: Ін-т педагогіки АПН Укр., 2006. 21 с.
2. Баханов К.О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: дидактичний словник-довідник. Запоріжжя: Просвіта, 2002. С. 72.
3. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2000.
4. Васильева В.М. Изучение вопросов культуры XI-XIII веков на уроках истории СССР. Из опыта работы: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1989. С. 6.
5. Косова Г. Изобразительное искусство в преподавании истории. Москва: Просвещение, 1986. 240 с.
6. Старева А.М. Методика навчання історії: особистісно-орієнтований підхід: навчальний посібник. Миколаїв: Іліон, 2007. С. 64.
7. Суховарова-Жорнова О. Типологічна характеристика історичних портретів XVII-XVIII ст. // Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики. 2004. Вип. 11. С. 244. URL: http://resource.history.org.ua/publ/sid_2004_11_2_244.
8. Тасмниці козацьких портретів. Різні обличчя Мазепи, Хмельницький з рогами та інші секрети від Ольги Ковалевської // ZAXID.NET. URL: https://zaxid.net/tayemnitzi_kozatskih_portretiv_n1513679.
9. Ласка І.М. Козацтво українське в образотворчому мистецтві // Енциклопедія історії України: Т. 4: Ка-Ком / редкол.: В.А. Смо-

- лій (голова) та ін. Київ: В-во «Наукова думка», 2007. 528 с.: іл. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Kozactvo_v_obrazotv_mystectvi
10. Суховарова-Жорнова О. Названа праця.
 11. Ктиторський козацький портрет XVII-XVIII ст. у культурі українського народу. Лекція Олени Походящої // Національний музей історії України. URL: <https://nmiu.org/novyny/1449-den-zakhysnyka-ukrainy-v-nmiu-lektsiia-ktytorskyi-kozatskyi-portret-xvii-xviii-st-u-kulturi-ukrainskoho-narodu-oleny-pokhodiashchoi>
 12. Таємниці козацьких портретів.
 13. Ковалевська О.О. Таємниці козацьких портретів. Київ: ТОВ «Видавництво «Кліо», 2019. С. 68.
 14. Портретне малярство Лівобережжя і Наддніпрянщини першої половини XVIII ст. Нариси з історії українського мистецтва. URL: <http://www.ukrartstory.com.ua>.
 15. Портрету живопису: видита історія жанру. URL: <https://struchaieva.art/uk/blog/portret-v-zhivopisi-vidy-i-istoriya-zhanra>.
 16. Ласка І.М. Названа праця.
 17. Портрет у живопису: види та історія жанру.
 18. Никифоров Д.Н., Склярєнко С.Ф. Наглядность в преподавании истории и обществоведения. Москва: Просвещение, 1978. 319 с.
 19. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. С. 175.
 20. Киященко Н.И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания. Москва: Просвещение, 1971. С. 7.
 21. Старєва А.М. Названа праця. С. 65.
 22. Там само. С. 66.
 23. Степаненко В.П. Работа с историческими портретами на уроках общественных дисциплин // Образовательная социальная сеть. URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2021/03/26/rabota-s-istoricheskimi-portretami-na-urokah-obshchestvennyh>.
 24. Тісліченко О.А. План характеристики історичної особистості // Всеосвіта. Бібліотека методичних матеріалів. URL: <https://vseosvita.ua/library/plan-harakteristiki-istoricnoi-osobistosti-221463.html>
 25. Ласка І.М. Названа праця.
 26. Суховарова-Жорнова О. Названа праця.
 27. Горобець В., Чухліб Т. Незнайома Кліо. Таємниці, казуси і курйози української історії. Козацька доба. Київ: Наукова думка, 2004. С. 53.
 28. Таємниці козацьких портретів.
 29. Ласка І.М. Названа праця.
 30. Ковалевська О.О. Таємниці козацьких портретів. С. 110.
 31. Юрій Хмельницький. URL: <https://uahistory.co/article1/fhalf.html>.
 32. Таємниці козацьких портретів.
 33. Старєва А.М. Названа праця. С. 67.
 34. Лебедева И.М. Организация и проведение исторических олимпиад в 9-х классах: Из опыта работы: Книга для учителя. Москва, 1990.
 35. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Названа праця. С. 175.
 36. Методичні рекомендації «Використання научних засобів навчання в процесі вивчення історії» // На урок. Освітній проект. URL: <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-vikoristannya-naochnih-zasobiv-navchannya-v-procesi-vivchennya-istorii-220336.html>.

37. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. С. 194.
38. Що таке тематична картина визначення. Сюжетно-тематичне малювання. Історичні сюжетні картини. URL: <https://499c.ru/uk/chto-takoe-tematicheskaya-kartina-opredelenie-syuzhetno-tematicheskoe>.
39. Запорожець Н.І. «Актуальні питання методики навчання історії в середній школі. Москва, 1984. С. 32.
40. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Названа праця. С. 173.
41. Вагин А.А., Сперанская Н.В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. Москва, 1959. С. 176-187.
42. Цвікальська Г.О. Використання художньої літератури на уроках історії СРСР в 8-9 класах. Київ, 1958.
43. Там само. С. 17.
44. Всеукраїнська громадська організація «Українське Реєстрове Козацтво». URL: http://www.kozatstvo.net.ua/ua/publications/uk_r.php?d=a&i=2748
45. Незнайома Кліо. С. 53.
46. Косач Ю. Рубікон Хмельницького (історичний роман). Київ: Видавництво «Україна», 2001. С. 13-17, 48-58.

The article highlights the theoretical approaches to the use of paintings in lessons on the History of Ukraine and developed techniques for the use of painting in the formation of figurative ideas in students of general secondary education about prominent figures of the Cossack Era in studying the History of Ukraine in 8th-grade.

Key words: *methods of teaching history, paintings, Hetmans of Ukraine, methodical techniques.*

Отримано 24.05.2022 р.

УДК 811.161.2:001

Зореслава Шевчук
м. Кам'янець-Подільський

АКАДЕМІЧНЕ ЕСЕ ЯК ЖАНР АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА: СТРУКТУРА, РІЗНОВИДИ, ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ

У статті розглянуто ключові погляди науковців щодо трактування есе як виду наукового тексту. Увагу акцентовано на тлумаченні академічного есе як продукті аналітико-дослідницької роботи. Подано основні види академічного есе, розкрито його ключові композиційні елементи. Виокремлено етапи організації роботи над академічним есе та стратегії його написання.

Ключові слова: *есе, академічне есе, інтерпретація, композиція, триада, фрейм.*

Сьогодні академічне письмо є базисом сучасної освіти й науки. Можливість інтеграції у світовий освітньо-науковий простір дає змогу розширити межі традиційного письма у вузькому сенсі до модернізованих технологій навчання академічному письму в більш широкому розумінні.

З огляду на закордонний досвід (I. Leki¹, R. And A. McWilliams², J. Ramage, J. Bean, J. Johnson³) в українській лінгводидактиці важливими є праці вітчизняних дослідників (О. Глазової⁴, Ж. Колоїз⁵, В. Кочубей⁶, С. Ревуцької⁷, О. Семенов⁸, Т. Яхонтової⁹ та ін.), присвячені особливостям побудови, виокремленню жанрових різновидів і способів організації основних етапів написання академічних текстів з урахуванням сучасних наукових вимог.

Опанування основ академічного письма першочергово передбачає розуміння основних принципів академічної доброчесності. Удосконалення мовної компетентності щодо навичок формулювання та обґрунтування власних ідей, написання ефективних академічних текстів, зокрема академічних есе, є свідченням детального опанування засад академічного письма. У такому аспекті простежуємо наступність у формуванні в здобувачів вищої освіти ОС «бакалавр», «магістр» академічної культури, академічної грамотності, практичних навичок усної й писемної мови, необхідних для успішного навчання та здобуття майбутньої професії.

Есе – невеликий за обсягом креативний, довільно організований текст, у якому оригінально висвітлено відповідну проблему, репрезентовано авторські думки, оцінку, позицію, розмірковування щодо колись почутого, прочитаного, пережитого. Загалом за допомогою цього жанрового різновиду академічного тексту автор виражає власні індивідуальні міркування з певної наукової/навчальної проблеми.

На думку О. Глазової, есе, як виразно особистісний текст, побудований на асоціаціях та позначений яскравою образністю, є альтернативою традиційному регламентованому шкільному твору¹⁰. У вищій школі есе часто використовують як елемент самостійної роботи здобувачів освіти. К. Шендеровський влучно зауважує, що есе – це чітко структурований твір, у якому на основі реферованих джерел та власних міркувань обґрунтовано доводиться певна точка зору (зокрема як форма контролю та самостійної роботи)¹¹.

За визначенням Ж. Колоїз, академічне есе – невеликий за обсягом первинний жанр власне наукового (академічного), науковонавчального, науково-популярного та ін. підстилів наукового стилю, що актуалізує конкретну тему чи проблему й орієнтований на конкретного адресата; витвір, об'єктивований у вигляді академічного тексту, у якому в аналітичній формі представлено результати самостійного творчого пошуку, репрезентовано чітку авторську позицію щодо актуалізованої ідеї, наведені переконливі аргументи (чи контраргументи) для обґрунтування відповідних тверджень, зроблено логічні узагальнення і який продукують задля вироблення навичок самостійного творчого мислення й якісного письмового оформлення власних думок¹². Як продукт аналітико-дослідницької роботи академічне есе розглядає В. Кочубей: «Це багатовимірний текст, що інтегрує операційний, культурний та критичний компоненти. Змістове наповнення академічного тексту безпосередньо залежить від глибини аналізу матеріалу, його критичного осмислення та становить підґрунтя для генерування власних ідей»¹³.

Для академічного есе характерні такі ознаки: академічність, логічність і водночас легкість викладу, точність, чіткість, зрозумілість і критичність. Тому якість академічного есе залежить від дотримання структури цього жанру та взаємозв'язку зазначених ознак.

З огляду на практику закордонних досліджень, виокремлюють два види академічного есе:

- *експозитарне (expository)*, мета якого полягає в тому, аби, вивчивши тему, звузити її, сформулювати власну тезу-думку і підібрати до неї вагомі докази; репрезентує різні форми викладу (за і проти; аналіз – порівняння – зіставлення; причина й наслідок; проблема та її розв'язання; опис);
- *аргументаційне (argumentative)* – передбачає розгляд протилежних позицій щодо тієї чи тієї проблеми з обґрунтуванням, наведенням доказів, їх критичним осмисленням, а подекуди й спростуванням¹⁴.

Існує й інша класифікація, більш деталізована і спрямована на виокремлення суб'єктивних фактів й аналітичних доказів, опис гіпотетичних прикладів та пропозицій щодо вирішення ситуації:

- *гештальт-інтерпретація* – аналіз ключових елементів в аспекті семантичного наповнення основного об'єкта (постановка проблеми у вступній частині з виокремленням кількох основних елементів → розмірковування щодо першого елемента (факт або аналітичний доказ) → розмірковування щодо другого елемента (факт або аналітичний доказ) і т. ін. → узагальнення (речення, яке актуалізує ту саму ідею, що й у вступній частині, висловлену в інший спосіб);
- *гештальт-трансляція* – розмірковування щодо оригінальних, цікавих компонентів як суб'єктивно значущих (постановка проблеми у вступній частині з виокремленням суб'єктивно значущих елементів → розмірковування щодо першого елемента (суб'єктивні факти або аналітичні докази) → розмірковування щодо другого елемента (суб'єктивні факти або аналітичні докази) і т. ін. → узагальнення (речення, яке актуалізує ту саму ідею, що й у вступній частині, висловлену в інший, оригінальний, спосіб);
- *фрейм-інтерпретація* – розмірковування-аналіз, спрямований на пошук двох і більше причин виникнення тієї чи тієї проблемної ситуації (розмірковування щодо першої причини проблеми → гіпотетичний приклад (опис або розповідь) → пропозиції стосовно виправлення ситуації → розмірковування щодо другої причини проблеми → гіпотетичний приклад (опис або розповідь) → пропозиції стосовно виправлення ситуації і т. ін. → узагальнення);
- *фрейм-трансляція* – суб'єктивне розмірковування-аналіз, що транслює принципово нову, незвичну позицію на причини помилових взаємостосунків (розмірковування щодо першої причини проблеми → приклад із власного досвіду, що описово й аналітично підтверджує позицію → пропозиції стосовно виправлення ситуації → розмірковування щодо другої причини проблеми → приклад із власного досвіду, що описово й аналі-

тично підтверджує позицію → пропозиції стосовно виправлення ситуації і т. ін. → узагальнення);

- *фрейм-переконання* – передбачає розмірковування задля послідовного обґрунтування, аргументації нової позиції через аналіз уже відомого знання (розмірковування щодо першої причини проблеми → переконливі аргументи → розмірковування щодо другої причини проблеми → переконливі аргументи і т. ін. → узагальнення як передбачення щодо можливої зміни ситуації);
- *сценарій-інтерпретація* – передбачає розмірковування, ґрунтовані на аналізі серії фреймів, що послідовно змінюють один одного (автор аналізує не лише елементи об’єкта, як у попередніх різновидах, але й взаємодію між ситуаціями, узагальнює, використовуючи тактику застереження або пропозиції);
- *сценарій-трансляція* – передбачає розмірковування, ґрунтовані на аналізі серії фреймів, що послідовно змінюють один одного й сконцентровують увагу на деталях, особливостях, окремих випадках, які допомагають зрозуміти масштаби тієї чи тієї проблеми;
- *сценарій-переконання* – автор часто відштовхується від загальновідомого твердження, в істинності якого він сумнівається, аби згодом, з кожним наступним абзацом, наводити відповідні аргументи (у такий спосіб здебільшого доводять хибність вихідного судження)¹⁵.

Традиційно виокремлюють три основних композиційних елементи академічного есе:

1. Вступ – автор окреслює відповідну проблему через тезу, яка чітко формулює основну ідею.
2. Аргументаційна частина – автор наводить переконливі аргументи, які допомагають осмислити тезу-проблему, підтвердити чи спростувати її.
3. Висновки – автор демонструє лаконічне логічне узагальнення основних аргументів (подекуди окреслює взаємозв’язок з іншими важливими проблемами).

У зарубіжних підручниках з академічного письма більш поширеним є варіант п’ятиабзацного есе (five-paragraph essay), в основі якого – вищезазначений принцип тріади: текст складається з трьох частин (вступ, основна частина, висновок), а основна частина складається з трьох абзаців, кожен із яких розкриває один із трьох аспектів основної ідеї у відповідному порядку:

1. Вступ – постановка проблеми.
2. Перший абзац – розвиток 1 аспекту (початкове речення, обґрунтування (факти, пояснення), кінцеве речення, проміжний висновок (бажано).
3. Другий абзац – розвиток 2 аспекту (початкове речення, обґрунтування (факти, пояснення), кінцеве речення, проміжний висновок (бажано).
4. Третій абзац – розвиток 3 аспекту (початкове речення, обґрунтування (факти, пояснення), кінцеве речення, проміжний висновок (бажано).

5. Кінцева частина (кінцевий коментар, перелік висновків за аспектами 1-3, перспектива досліджень (рекомендація, оцінка, прогнозування).

Зазначена модель академічного есе демонструє цілісність та цілеспрямованість як важливі ознаки організації академічного тексту.

Якість академічного есе безпосередньо залежить від того, як автор реалізує стратегію його написання. Зазвичай, цей процес відбувається поетапно. Аналізуючи процес написання академічного есе, виокремимо такі основні етапи:

1. Обмірковування – обдумати можливі варіанти розвитку думки, детально проаналізувати матеріал, що стосується відповідного об'єкта.
2. Планування – детально спроектувати свою подальше викладення думок, окресливши мету, завдання, основні ідеї тощо, структурні елементи, їх змістове наповнення та форму вираження думки.
3. Написання – зафіксувати власні думки, дотримуючись основних норм літературної української мови.
4. Перевірка – переконатися у правильності, точності подання матеріалу, у дотриманні логічних і мовностилістичних засад створення академічного тексту, у відсутності недоліків тощо.
5. Удосконалення – покращити якість тексту в змістовому, мовностилістичному, технічному та ін. плані.

Дотримують архітекtonіки та основних етапів щодо підготовки академічного есе, важливо пам'ятати його ключову мету: апелюючи до чужих думок, необхідно висловити власну позицію, переконливо обґрунтувати й аргументувати її.

Ефективність написання академічного есе полягає в тому, що автор повинен чітко й грамотно формулювати думки, структурувати інформацію, послуговуватися основними категоріями аналізу, виокремлювати причино-наслідкові зв'язки, ілюструвати поняття відповідними прикладами, аргументувати власні висновки. Саме тому академічне есе повинно стати обов'язковим елементом у навчанні студентів, для яких особливо значущим є розвиток умінь текстотворення й текстосприйняття з огляду на специфіку тієї чи тієї спеціальності.

Примітки:

1. Leki I. Academic writing. Exploring process and strategies. Cambridge University Press, 1998. 464 p.
2. McWilliams R. and A. Quentin E. Academic Literary Skills: Towards a Best Practice Model // Journal of University Teaching and Learning Practice. 2014. Vol. 11. Issue 3. URL: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol11/iss3/8>.
3. Ramage J.D., Bean J.C., Johnson J. The Allyn & Bacon. Guide to Writing. 8th edition. Pearson, 2017. 656 p.
4. Глазова О. Есе як вид роботи з розвитку писемного мовлення школярів. URL: http://glazova.org.ua/wpcontent/uploads/2017/02/o_glazova_ese_jak_vyd_roboty_z_rozvytku_pysemnogo_movlennia_shkoliariv.pdf.

5. Колоїз Ж. Основи академічного письма: практ. Кривий Ріг: ФОП Маринченко С.В., 2019. 178 с.
6. Кочубей В. Труднощі написання академічного есе та шляхи їх подолання // Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Германська філологія. Вип. 831-832. С. 147-156.
7. Ревуцька С.К., Зінченко В.М. Академічне письмо: навч. посіб. Кривий Ріг, 2019. 130 с.
8. Семенов О., Фаст О. Академічне письмо: лінгвокультурологічний підхід: навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 221 с.
9. Яхонтова Т.В. Основи англомовного наукового письма: навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців. 2-е вид. Львів: ПАІС, 2003. 220 с.
10. Глазова О. Названа праця.
11. Шендеровський К. Як написати успішне есе? URL: <https://refdb.ru>.
12. Колоїз Ж. Названа праця. С. 137-139.
13. Кочубей В. Названа праця. С. 148.
14. Leki I. Academic writing.
15. Колоїз Ж. Названа праця. С. 137-139.

The article examines the key views on the interpretation of the essay as a type of academic text. The attention is focused on the interpretation of the academic essay as a product of analytical-research work. The main types of academic essays are presented; their basic compositional elements are revealed. The article outlines the stages of academic essay organization and strategies for writing an academic essay.

Key words: *essay, academic essay, interpretation, composition, triad, frame.*

Отримано 26.07.2022 р.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ

УДК 371.315.94(477)

Віктор Мисан
м. Рівне

ДОСЛІДЖЕННЯ ДЖЕРЕЛ ЯК ПРОТИДІЯ СУБ'ЕКТИВІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У статті автор аналізує причини суб'єктивізації змісту шкільної історії України, характеризує рівні історичної міфологізації, пропонує способи організації освітнього процесу, що сприятимуть зменшенню впливу історичного міфу на формування свідомості школярів. Одним із ефективних способів, який може оновити процес навчання історії, є перехід до дослідження джерел. Вагоме місце в цій моделі навчання повинні відіграти історичні джерела. Використання історичних джерел в освітньому процесі як основної складової змісту сприятиме формуванню нової моделі тексту, в якому авторська інтерпретація виконуватиме другорядну роль і нових способів опрацювання історичного нарративу.

Ключові слова: *шкільна історія, зміст шкільної історії, історичні джерела, історичний міф, суб'єктивізація змісту шкільної історії, моделі організації освітнього процесу історії.*

Очевидним є той факт, що уникнути суб'єктивізації змісту шкільної історії України практично не можливо. Суб'єктивізацію змісту посилюють **історичні міфи**.

Що слід розуміти під «історичними міфами»? На превеликий жаль сучасна «Енциклопедія історії України»¹ не дає тлумачення, як на наш погляд, цього важливого поняття. В даному випадку йдеться не про міфи як легенди, народні оповіді про явища природи, історичні події, фантастичні оповідання тощо², а про своєрідну **суб'єктивну гіперболізацію** історичних фактів, явищ і процесів. Історична міфологізація, на нашу думку, існує на багатьох рівнях і може здійснюватися в різний спосіб. Однак, найбільш знаковими залишаються три. **Перший – рівень масової свідомості**, складовою якої є елементарна історична свідомість, що ґрунтується на народній пам'яті. Тут джерелом міфу і його носієм є народ (етнічні, соціальні, професійні групи, окремі люди тощо).

Історична народна пам'ять формується на основі пережитого, побаченого, пройденого, почутого і зафіксованого на рівні спогадів, переказів, оповідей. Наприклад, жодне із сучасних серйозних наукових досліджень не зможе суттєво змінити або відкоригувати народну пам'ять про Устима Кармалюка, Олексу Довбуша, Максима Залізняка, Лук'яна Кобилицю та сотні інших захисників скривджених, поневолених, зраджених. Наприклад, «Ой Довбушу, ти пане наш, велика пригода на нас: ой куди ми не бували та ми зради не видали»; «Максим, козак Залізняк, козак з Запорожжя, як виїхав на Україну – як повная рожа. Зібрав війська сорок тисяч в місті Жаботині, обступили город Умань у їдній години»; «За Сибіром сонце сходить! Хлопці, не зівайте! Та на мене, Кармалюка, всю надію майте!»³. Ця історична пам'ять сформована на рівні масової свідомості та передається і зберігається засобами народної творчості. Захисник народу автоматично виступає в образі людини, що жертвує себе в ім'я інших, для загального блага. Хоча це не завжди може бути так. Однак, «вдячний народ» міфологізує цей образ і витворює з нього певну субстанцію, що служить своєрідним орієнтиром, ідеалом, зразком тощо. Так з'являються народні, національні історичні герої і відбувається міфологізація не лише окремих осіб, але фактів-подій, фактів-явищ та фактів-процесів.

Другий рівень міфологізація історичної дійсності пов'язаний з такою інституцією як держава. Умовно його можна назвати – **державний**. Держава як форма суспільної організації не менш зацікавлена в міфологізації минувшини. Вона для неї – частина буття, одна з найбільш важливих і базових складових. Держави не виникають з нічого. В основі їхнього творення послідовні та закономірні події, етапи. Ця етапність, певним чином, пов'язана з боротьбою, подоланням перешкод, усунення противників державотворення та чинників, які заважають досягненню мети. Держава ревно оберігає схеми власного історичного розвитку, відстоює їх, захищає, поширює, нав'язує, тиражує. Наприклад, «Виходячи з смертельної небезпеки, яка нависла була над Україною в зв'язку з державним переворотом в СРСР 19 серпня 1991 року, продовжуючи тисячолітню традицію державотворення в Україні, виходячи з права на самовизначення, передбаченого Статутом ООН та іншими міжнародно-правовими документами, здійснюючи Декларацію про Державний суверенітет України, Верховна Рада Української Радянської Соціалістичної Республіки урочисто проголошує незалежність України та створення самостійної Української держави – Україна»⁴.

Держава зацікавлена в міфологізації своєї минувшини. Окремі країни не гребують й чужою історією для утвердження власної схеми державотворення. Яскравим прикладом у цьому контексті є наш сусід – російська федерація. На багатьох рівнях, для різних вікових груп активно тиражується і утверджується ідея «Російська держава – правонаступниця Київської Русі»⁵. У кожному сучасному підручнику, посібнику з російської історії, які рекомендовані міністерство освіти, державотворчі витoki починаються з Київської Русі. Хто ж правонаступниця Київської Русі – Росія, чи Україна? Київська

Русь гідне місце займає і в схемі державотворення України: *перші державні утворення в слов'ян у вигляді князівств – Київська Русь – Галицько-Волинська держава як правонаступниця Київської Русі – Велике князівство Литовське, Руське й Жемайтійське – Українська козацька держава (Гетьманщина) – Українська Народна Республіка – Українська держава – Українська Народна Республіка – Українська Соціалістична Радянська Республіка – Українська Радянська Соціалістична Республіка – Україна*. У цій схемі місце віднайдуть й інші державні утворення, що виникали в певний спосіб і час на українських теренах. Державотворчі процеси постають як здатність і спроможність етносу самореалізуватися у вищій формі суспільної організації. Чи не викликає це гордості за своє минуле? Чи не дозволяє це поставити «крапку» на одному етапі історичного розвитку і перейти до іншого – розбудови власної держави? Чи додає це нам впевненості у власному поступі? На ці та ряд інших запитань отримаємо швидше тверджувальну відповідь, ніж заперечену. В різний спосіб, на багатьох рівнях, за допомогою найрізноманітніших механізмів будь-яка держава, не є виключенням в цьому плані є й Україна, активно продукує свій найважливіший історичний міф – державотворення.

Третій рівень міфологізації історії пов'язаний з науковим знанням. Так і назвемо його – **науковий**. З одного боку він ніби є складовою державної міфологізації, оскільки наукові інститути діють у державі, здебільшого за рахунок її фінансування, підтримки, програм. З іншого боку він володіє певною автономністю, навіть незалежністю і це дозволяє його виділити в окремий суб'єкт міфологізації. Досліджуючи минувшину, будь-який науковець прагне в своїх студіях опиратися на факти. Чим більше фактів, тим більше можливостей і передумов вибудувати концептуально, враховуючи найрізноманітнішу систему зв'язків, певну історичну схему, наприклад: поширення віри, творення держави, розвиток науки, використання знарядь праці, еволюція людини, вживання їжі, формування союзів тощо. І навпаки, за умов малодоказової фактологічної бази схема стає вразливою та приреченою на постійну критику опонентів. Будь-яке дослідження, яким би ґрунтовним воно не було, ніколи не може бути істиною в останній інстанції, оскільки крім фактів важливе значення в ньому займає теорія – ті твердження, висновки, які робить учений. В фактологічній та теоретичній складових вченим не уникнути помилок, домислів, фантазій, перебільшень тощо.

Усі три вищезгаданих міфологізації впливають на зміст шкільної історії. Вони в той або інший спосіб знаходять прояв у концептуальних засадах історичної освіти, державних стандартах освітньої галузі «Суспільствознавство», навчальних програмах, підручниках тощо. З твердженням відомого історика сучасності Я. Грицака про те, що на свідомість українців і не українців в Україні впливає маса історичних міфів, і які формують уявлення про історичне минуле та залишаються надзвичайно ефективними засобами у творенні колективної ідентичності⁶, важко не погодитися. Дійсно історичний міф, яким би він не був, хто б його не витворив, має над-

звичайно велику силу. Врешті-решт так було завжди і таку ситуацію ми відслідковуємо в сучасній шкільній історії.

Якщо спробувати виділити в змісті сучасної шкільної історії найважливіший – стержневий міф, то можемо констатувати, що він стосується державотворення. Вся схема шкільної історії України вибудована так, щоб в учнів сформувалося уявлення про історичний шлях народу, який проживав на теренах сучасної країни, як закономірний процес суспільного еволюціонування, результатом якого стало – творення Української незалежної держави. Змістове наповнення освітньої галузі «Суспільствознавство», до якої входить шкільна історія та базується на українознавчих засадах і спрямоване на виховання в особистості рис патріота України, активного компетентного громадянина, людини з гуманістичними і демократичними цінностями⁷, сприяє утвердженню такої моделі навчання.

Наскільки така модель виправдана та в чому її переваги та недоліки? Відповідь на це запитання дає практика навчання історії в країнах Європи та світу. Така модель була і залишається домінуючою в переважній більшості освітніх систем. У країнах, де кількісно переважають окремі нації, вона носить яскраву націєтворчу схему (Китай, Польща, Румунія, Угорщина, Франція, Японія). У державах, які постали в результаті творення різних національних спільнот, вона є народотворчою або громадянотворчою (США). Однак, ідейно обидві моделі мають більше спільного, ніж відмінного. Майже в усіх освітніх системах шкільна історія конструювалася на вищезгаданих засадах. У зв'язку з цим виникає запитання – Чи варто вітчизняній освітній системі відмовлятися від того, що стало світовою практикою? Очевидно, що ні. Важко уявити, що білоруси, молдавани, поляки, румуни, угорці, словаки – наші найближчі сусіди, перестануть вивчати національну історію, відмовляться від націєтворчого міфу. Навіть вибірковий аналіз окремих освітніх документів країн-сусідів підтверджує домінування в змісті шкільних курсів історії державницьких схем, а ключові цілі навчання зорієнтовані на пізнання національної історії, традицій, культури, виховання патріотизму. Наприклад, «овладение учащимися основами систематизированных научных знаний, адаптированных к их возрастным познавательным возможностям, о важнейших событиях, явлениях, процессах, тенденциях и закономерностях всемирной истории и истории Беларуси в их взаимосвязи и взаимообусловленности; формирование гражданского патриотизма и национального самосознания, воспитания чувства любви к родине, гордости за культурно-историческое наследие белорусского народа»⁸; «изучение истории на ступени основного общего образования направлено на достижение следующих целей: воспитание патриотизма, уважения к истории и традициям нашей Родины, правам и свободам человека, демократическим принципам общественной жизни; освоение знаний о важнейших событиях, процессах отечественной и всемирной истории в их взаимосвязи и хронологической преемственности» (РФ)⁹.

Завершуючи розгляд проблеми суб'єктивізації змісту історії взагалі та шкільної зокрема, можемо стверджувати, що її в сучасних умовах практично не можливо уникнути. Суб'єктивізація змісту залежить не стільки від наших бажань або небажань, як від багатьох чинників, які діють одночасно на різних рівнях, за різних умов і в цілому сприяють творенню того, з чим потім мають справу учні, студенти, науковці, пересічні громадяни тощо.

Яку історію та як вивчати сучасним школярам? Відповідь на першу частину запитання ми дали ще в 1991 р. – історію України та всесвітню. Стержневою ідеєю змісту історії України повинно залишатись державотворення народів, які проживали і проживають на українських землях. Ідея державотворчого історичного міфу – те, що об'єднує всіх нас. Жодна європейська освітня система не відмовилася від цієї ідеї в своїй шкільній історії, незважаючи на потужні євроінтеграційні процеси, що впливають на зміст освіти та корегують її методологію, структуру, технології навчання. В «Рекомендаціях Комітету Міністрів держав-членів з питань викладання історії в Європі в XXI столітті», прийнятих ще в 2001 р., в переліку основних цілей акцентується більше уваги на тому, що сприятиме об'єднанню, інтеграції сучасної європейської молоді за допомогою історичного знання¹⁰. Дотримуючись цих рекомендацій, європейські країни продовжують формувати власне молоде покоління на національних моделях історії. Від ідеї українського державотворення як ключової в змісті шкільного курсу історії поки що зарано відмовлятися. Вона ще не виконала своєї доленосної місії – об'єднати представників усіх етносів, що проживають на теренах України в народ, який має спільну історію, живе на своїй землі та розбудовує таку державу, де він почував би себе комфортно, був захищеним, реалізованим у своїх бажаннях та намірах, впевненим в майбутньому, в цілому ж відчував себе європейським за рівнем життя. Для сучасної пересічної людини найважливішим залишається – рівень її життя, який вона уособлює не лише з власними діями та намірами, але й з державою.

Інша справа – це обсяги змісту шкільних курсів вітчизняної та всесвітньої історій. Як показують різноманітні соціологічні опитування, анкетування школярів та батьків, публікації в науково-методичні та суспільно-політичній періодиці, змісту шкільної історії занадто багато, щоб упродовж 7 років навчання (5-11 класи) дитина змогла успішно його опрацювати, зрозуміти, запам'ятати, вивчити, знати. Мусимо констатувати, що стержнева мета сучасної шкільної історичної освіти зорієнтована на знання. Давайте не будемо брехати самі собі і стверджувати, що подібного в пояснювальній записці до програм не існує. Дійсно, в останніх редакціях програм відсутні чітко прописані мета та завдання курсів. Навіть можемо зустріти інше: «програмою передбачено максимальну мінімізацію знань учнів, що відкриває можливість значної активізації пізнавальної діяльності школярів та усунення їх перевантаженості»; «з психолого-педагогічної точки зору, програму побудовано на поєднанні особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентного підходів до нав-

чання»; «вона дає можливість учителю самостійно варіювати матеріалом, творчо підходити до організації навчання учнів» тощо.¹¹ Заручниками програми залишаються автори навчальної літератури. Це відповідь на запитання, чому сучасні навчальні підручники великі за своїми обсягами і перевантажені насамперед фактологічним матеріалом. Інакше не може бути. Навряд чи відшукається автор шкільного підручника, який би зміг розкрити логіку історичної події та донести її до підлітка без аналізу причинно-наслідкових та інших зв'язків, головних і другорядних фактів, теоретичного матеріалу тощо. Власне такого підходу вимагають положення навчальної програми. Жоден із підручників третього покоління, що виходили упродовж 2005-2009 років не мав менше 200 сторінок (5 клас: 182 і 198). Вчителю не дозволяють організувати навчання історії за методом «навчання шматками» – це вивчаємо, а це ні. По-перше, весь матеріал подається за тематично-хронологічним принципом. По-друге, в текстах параграфів відпрацьована класична модель подачі, що ґрунтується на причинно-наслідкових зв'язках: стан – причини – подія – хід – наслідки. Щоб вийти на причини, потрібно проаналізувати стан явища, процесу. Подія тісно пов'язана з причинами, оскільки нічого просто так не виникає. Наслідки завжди аналізуються як результат.

Запровадження ЗНО в тому вигляді, яким воно існує, ще більше «прив'язує» вчителя та учнів до навчальних програм та підручників. Успішним в ЗНО є той, хто багато знає, має прекрасну пам'ять, вмє з глибин власної пам'яті «піднімати на гора» те, що відкдалося упродовж тривалого часу навчання, або в останній рік шкільного життя закладено талановитим репетитором. Завдання ЗНО не віддзеркалюють компетентнісного підходу в навчанні історії, оскільки вони упродовж останніх років зосереджені більше на зрізі знань фактичного матеріалу: понять, дат, назв, прізвищ, подій, документів тощо.

Вихід із вищезгаданої ситуації, як на наш погляд, дуже простий. По-перше, варто розробити і на кінець затвердити концепцію історичної освіти, де чітко, згідно вимог розвитку сучасного суспільства, визначити мету, завдання та пріоритети історичної освіти. По-друге, на базі розробленої концепції модернізувати (відкоригувати) державні стандарти освітньої галузі «Суспільствознавство». По-третє, на основі концепції та державних стандартів розробити схему (модель) сучасної шкільної історії. Чому саме такої послідовності варто дотримуватися? Навчальна схема (модель) історії (дошкільної, шкільної, вузівської) завжди залежала і залежатиме від мети і завдань. Це підтверджує світова і європейська практика. Кого ми хочемо побачити у випускнику сучасної школи? Знаючу людину – це одна схема, компетентну – інша, патріота – ще інша. Якщо чітко визначимось, кого повинні навчати і виховувати, який «продукт» маємо отримати на «фініші» – відповідно формуватимемо моделі, розроблятимемо «тактику і стратегію» навчання, укладатимемо зміст навчальної літератури тощо. Надзвичайно важливо, щоб мета, цілі, пріоритети були обґрунтованими, реальними, посиьними, відповідали загальним

освітнім завданням і підлягали корекції, або зміні за умов їх виконання. Відсутність конкретизації в меті, завданнях, пріоритетах надає примарне твердження М. Хрущова: «Комунізм – за горизонтом!». Початок справи залежить від нашого бажання і професійного підходу до вирішення проблеми.

Одним із способів, що може оновити процес навчання історії, є перехід до дослідження історії. Вагоме місце у цій новій моделі навчання повинні відіграти історичні джерела.

Про використання писемних джерел на уроках історії останнім часом написано багато. Українські науковці присвятили цій проблемі окремі дисертаційні дослідження, науково-методичні та навчальні посібники, найрізноманітніші публікації.¹² Більше того, в 2004 р. у світ вийшов навчальний посібник для учнів 10 класу «Історія епохи очима людини. Україна та Європа 1900-1939 роки», зміст якого склали винятково найрізноманітніші писемні та візуальні джерела. Окрім вступу та методичного супроводу в книзі відсутній авторський текст. Часопис «Історія в школах України» досить детально в 2004-2005 роках репрезентував вищезгадану книгу. Грунтовну рецензію «Історії епохи очима людини...» присвятив доктор історичних наук О. Сич¹³.

Особливе місце в переліку сучасної навчальної літератури займає посібник «Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900-1939 роках», укладений авторським колективом українських вчених та учителів у рамках проекту «Нову історію – в нову добу»¹⁴. Ця навчальна книга створена на засадах багатоперспективності (не одного, а багатьох поглядів на історичний процес), з урахуванням таких елементів інноваційного навчання як критичне мислення, різноманітні текстові джерела: нотатки, щоденники, листи, газети, свідчення очевидців, істориків, політиків; візуальні джерела – малюнки, карикатури, плакати, живопис, фото; індивідуальні та групові форми навчання, акцент на пізнавальній діяльності, виконанні творчих завдань тощо. Цю книгу не можна назвати підручником історії у традиційному розумінні. В ній відсутній авторський текст. Оскільки посібник укладений за інформаційними джерелами, то в основі навчання домінує дослідження різного типу джерел, які подають історичні факти та їх інтерпретації. За допомогою системи завдань кожен учень фактично «творить» власний авторський текст.

«Історія епохи...» – спроба подати різнобічну картину вказаного періоду, що включає багатоманітність вражень та поглядів, які іноді суперечать одні одним. І це добре, бо саме такий підхід найкраще ілюструє комплексну природу історії, що безперестанку підлягає осмисленню й трактуванню. Книга підводить учнів до багатогранної історії – історії, яка формується на основі неповторних фактів, однак різних точок зору щодо їх інтерпретації. Саме це заставляє школярів задуматися над тим, що відбувається поруч, як події, явища, процеси можуть бути оцінені тепер і через деякий час, що впливає на цю оцінку і від чого вона залежить. Матеріали книги дозволяють учителю запропонувати учням не лише новий шлях вивчення історії, але й виховати в учнів демократичну поведінку, вплинути

на формування інтересу до історії, заохотити молодих людей ставити цікаві, влучні і контроверсійні запитання, критично сприймати минуле і теперішнє життя, працювати індивідуально, в групах, або ж звернутися за допомогою до учителя. Оскільки основним (базовим) елементом посібника «Історія епохи...» є історичні джерела, серед яких домінують текстові, то виникає потреба формування відповідних умінь та навиків в учителів та учнів, у оволодінні новими підходами щодо аналізу історичного джерела.

Певна річ, що пропагуючи пізнання минувшини за різноманітними історичними джерелами, ми не закликаємо відмовитися від традиційної системи навчання, однак хочемо звернути увагу на те, що таке навчання набуває ознак дослідження, є набагато ефективнішим і дозволяє одночасно формувати всі базові предметні історичні компетентності.

Починати вчити учнів досліджувати історію можна з будь-якого писемного джерела – фрагменту листа, заяви, газетної вирізки, листівки, тексту телеграми, повідомлення тощо. Нижче подаємо одну із моделей дослідження історії за історичним джерелом.

Учням пропонують уважно прочитати документ, а перед цим коротко повідомляють причину його появи. У 1945 р. Рівненська область отримала американську допомогу з різноманітного одягу, взуття, побутових товарів. Розподілом цієї допомоги займався обласний виконавчий комітет. На основі аналізу матеріалів, які збереглися в Державному архіві Рівненської області, можемо стверджувати, що значною частиною допомоги скористалися працівники державного та партійного апарату різних рангів – міські, районні, обласні чиновники, комсомольські та партійні активісти. Однак у справі з «американської допомоги» збереглися чимало заяв рядових громадян – пенсіонерів, інвалідів війни, колишніх партизанів, вчителів, багатодітних матерів, сиріт тощо. Одним із таких документів потрібно ознайомитися учням. **Завдання:** Уважно прочитайте заяву. Зверніть увагу, що при відтворенні документа збережено оригінал правопису.

«Заява Берти Аронівни Кінікстуль»

*До обл. облвиконавчого комітету
депутатів трудящих
Від гр. Кінікстуль Берти Арон.*

Заява

*Я з своєю сім'єю приїхала сюди 11-2-44 р. з Омської обл. Кала(...)
ського р-ну. В 1940-41 рр. я працювала в Ровенській області.*

Під час нападу німецьких звірів евакувалась до Дніпропетровської обл. Коли фашисти перейшли Дніпро у 1941 році я зі своєю сім'єю евакуйована була до Сталінградської обл., а в 1942 р., коли лихий ворог підходив до Сталінграда, ми були евакуйовані в Омську область і переживши багато тяжких моментів нас було командировано назад до Ровенс. області де я і зараз працюю. Приїхавши сюди ми зісталися зовсім обірвані я і двоє дітей; дочка 17 років і син 13 років. Уже другий рік, як я працюю і немаю

змоги щось придбати, ані з одягу ані з взуття, а також що не будь до хатнього майна. Мій син уже другий місяць не ходить до школи тому, що немає у що взутися.

Я дуже прошу комісію при обл. ВК виділити мені щось з Американських подарунків, щоб одіти своїх дітей, а також для мене.

Маю велику надію, що звернете увагу на моє прохання.

5. IV. 1945 р. Кінікстуль Б.А.¹⁵

Після того, як учні прочитають документ, варто запропонувати такі завдання:

Завдання 1:

- а) Укладіть хронологічну таблицю «Життєві мандри родини Кінікстуль»;
- б) Встановіть, в яких роках народилися діти Берти Аронівни?
- в) В якому віці діти вперше приїхали на Рівненщину?
- г) Учнями яких класів могли бути діти Берти Аронівни в 1940-1941 н. р.?
- д) Упродовж якого часу родина Кінікстуль не проживала на Рівненщині (визначте хронологічні межі)?

Перша група завдань здебільшого стосується формування хронологічної компетентності. Однак для укладання хронологічної таблиці «Життєві мандри родини Кінікстуль» математичних підрахунків буде замало. Дослідження школярів вимагатиме додаткової інформації з інших джерел. Відомо, що родина Кінікстуль приїхала до Рівненської області в 1940 р. Рівненську область вона залишила в останній декаді червня 1941 р., якщо врахувати, що 28 червня 1941 р. німці зайняли м. Рівне. Подальший шлях лежав до Дніпропетровської області. В цій області родина перебувала з липня 1941 р. до серпня цього ж року. 25 серпня 1941 р. нацисти зайняли Дніпропетровськ. Так крок за кроком, використовуючи додаткові інформаційні джерела, учні виконуватимуть завдання. Паралельно з хронологічною компетентністю формуватимуться інформаційна, логічна, мовленнєва.

На наступному етапі учням пропонують інші завдання: **Укладіть міграційну карту родини Кінікстуль.** Виконання цього завдання пов'язане з картою. На карті учні з'єднають основні місця проживання родини: Рівненська область – Дніпропетровська область – Сталінградська область – Омська область – Рівне. Паралельно можна з'ясувати причини міграції родини. Вони пов'язані з рядом подій: військовими операціями, життям в евакуації, діяльністю радянського тилу, завершенням війни, поверненням на попереднє місце проживання. На цьому етапі формуються просторова, інформаційна, логічна, мовленнєва, аксіологічна компетентності.

Далі варто перейти до більш складніших завдань: *З'ясуйте причину появи родини Кінікстуль в м. Рівному. Хто за фактом Берта Аронівна? В якій сфері (галузі) вона могла працювати? Чому з Омської області в 1944 р. її знову командували до Рівного? Чи можна вважати той факт, що упродовж всієї війни їй вдалося залишитись живою і зберегти свою сім'ю життєвою випадковістю? Обґрунтуйте власні припущення.*

Запропоновані завдання відрізняються не лише своєю складністю, однак змінюють контекст дослідження. На багато запитань у заяві Б. Кінікстуль відповіді відсутні. Тепер потрібно аналізувати не лише документ, але й події. До яких могла бути причетною родина Кінікстуль. Очевидним є те, що сім'я Кінікстуль переїхала в Рівненську область не випадково. В результаті анексії західноукраїнських земель Радянським Союзом у вересні 1939 р. Рівненська область увійшла до складу УРСР. В ході радянізації західних областей з Радянської України прислали 86 тисяч партійних, радянських, профспілкових функціонерів, вчителів, культурпрацівників, агрономів, медиків. Очевидно, що серед них була і Берта Аронівна. Можна висловити припущення, що родом вона з Дніпропетровської області. Які для цього існують докази?

1. Після окупації Рівненщини сім'я Кінікстуль їде до Дніпропетровської області. В часи небезпеки прагнуть повернутися додому. До того ж Дніпропетровська область знаходиться на сході України, далі від кордону.
2. Заява Берти Аронівни написана українською мовою. Очевидно, що це мова її спілкування, освіти. Вона лише в окремих місцях допустила мовні огріхи: *евакувалась, евакуирована, евакуіровані, одіти*.

Відповідаючи на запитання, розмірковуючи над можливими варіантами відповідей ми продовжуватимемо не лише формувати практично всі предметні компетентності, однак одночасно перейдемо до дослідження долі людини – Берти Аронівни Кінікстуль. Вона стала свідком багатьох подій, пододала тисячі кілометрів, рятуючи свою сім'ю і змушена повернутись туди, куди її направили в 1940 р. Так через долю окремої людини можна вивчати і досліджувати історію, формувати найважливіші базові компетентності, розвивати сучасних школярів. Як на мене, така модель набагато цікавіша і корисніша, оскільки передбачає формування і розвиток людини-вмілої, а не умовно знаючої і такої, яка нічого не вміє.

Продумана і ретельна робота з історичними джерелами допоможе відшукати відповіді на ряд запитань та зрозуміти школярам ті проблеми, які окремі політики ідеологізують: чому Степан Бандера – національний герой, а не «прихвостень нацистів»; чому тисячі українців зі зброєю в руках піднялися проти радянської армії, коли вона вдруге повернулася на західноукраїнські землі в 1944 році; чому саме Галичина стала центром відродження національно-визвольного руху в кінці 80-х років ХХ ст.; чому політв'язень Олекса Гірник здійснив самоспалення біля могили Т. Шевченка на Чернечій горі 20 січня 1978 року. На сотні «чому?» зможуть отримати відповідь сучасні школярі на уроках історії в усій Україні, але для цього потрібно змінювати не історію, а вчитись її досліджувати, розуміти. Історичні знання повинні стати засобом, а не самоціллю в пізнанні минувшихи і розбудові Української держави.

Примітки:

1. Енциклопедія історії України: в 5 т. Київ: Наук. думка, 2005. Т. 3. 672 с.

2. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 00 слів / за ред. В.В. Дубічинського. Харків: ВД «ШКОЛА», 2007. С. 406.
3. Григор'єв-Наш. Історія України в народних думах та піснях. Київ: Веселка, 1993. 271 с.
4. Акт проголошення незалежності України. Хрестоматія з історії України: посіб. для 7-11 кл. серед. шк. Київ: Освіта, 1996. С. 308.
5. Ворожейкина Н.И. Рассказы по родной истории: учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений. Москва: Просвещение, 1997. 255 с.; Данилов А.А. История государства и народов России: учеб. для 6 кл. общеобразоват. учеб. заведений. Москва: Издательский дом «Новый учебник»; Образовательный центр «Веди-М», 2000. 224 с.; История России с древнейших времен до конца XX века: учеб. пособ. для студентов вузов. Москва: Дрофа, 2001. 656 с.
6. Грицак Я. Як викладати історію України після 1991 року? // Українська історична дидактика: міжнар. діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): зб. наук. ст. Київ: Генеза, 2000. С. 63-75.
7. Державний стандарт базової і середньої освіти // Концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти: зб. док. і наук. пр. Бердянськ, 2007. С. 20.
8. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. Всемирная история. История Беларуси. 5-11 классы. URL: <http://www.minedu.unibel.by>.
9. Примерная программа основного общего образования по истории. URL: <http://www.edu.ru/ab/portal/obschee/index.htm>.
10. Рекомендація Рес. 15 Комітета Міністрів державам-членам по вопросам преподавания истории в Европе в 21 веке. 2001. 21 с.
11. Історія України. Всесвітня історія. 5-12 класи: прогр. для загальноосвіт. навч. заклад. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. С. 4-5.
12. Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України. Київ: Генеза, 1996. 208 с.; Мисан В. Писемні джерела на уроках історії. 5-11 класи: навч.-метод. посіб. Київ: Шк. світ, 2009. 104 с.; Ковбасюк Т.Л. Методичні засади використання писемних історичних джерел у навчанні історії України учнів основної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010, 20 с.; Задорожна Л. Навчити працювати самостійно (Інтегрований метод роботи з історичними документам // Історія в школах України. 2004. №5. С. 7-10; Задорожна Л. Почути живу історію (Форми і методи розвитку дослідницьких навичок у старшокласників під час опанування історичних джерел) // Історія в школах України. 2005. №10. С. 20-23.
13. Сич О. З повагою до історичного досвіду попередніх поколінь // Історія в школах України. 2008. №11-12. С. 54-56.
14. Комаров Ю. Історія епохи очима людини. Україна та Європа в 1900-1939 роках: навч. посіб. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2004. 256 с.
15. ДАРО. Ф. Р-204. Оп. 2. Спр. 195. Арк. 99.

In the offered article, the author analyzes the reasons for subjectivization of the content of school history in Ukraine, characterizes levels of historical mythologization, suggests ways of organizing the educational process, which will help reduce the influence of the historical myth on

the formation of schoolchildren's consciousness. One of the effective ways that can renovate the process of history teaching is the transition to the study of sources. Historical sources should play an important role in this teaching model. The use of historical sources in the educational process as the main component of the content will contribute to the formation of a new text model, in which the author's interpretation will play a secondary role and ways of processing the historical narrative.

Key words: school history, content of school history, historical sources, historical myth, subjectivization of content of school history, models of organization of the educational process of history.

Отримано 08.08.2022 р.

УДК 37(477)»202»:94

Ірина Шендерук
м. Дунаївці

ПРО ОСОБЛИВОСТІ ІСТОРИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ОСВІТИ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ БАЗОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДИ НУШ

Реформа змісту базової школи в контексті творення НУШ полягає у відмові від знанневої парадигми на користь компетентнісної. Отож, у статті на основі Державного стандарту базової середньої освіти охарактеризовано особливості формування змісту освіти у межах галузі «Громадянська та історична освіта». Проаналізовано компетентнісний потенціал галузі, який реалізується через оволодіння базовими знаннями, розвиток умінь та ставлень, потрібних для всебічно розвинутої людини.

Ключові слова: компетентнісно орієнтований підхід, наскрізні уміння, базові знання, компетентнісний потенціал, інтегроване навчання, модельні навчальні програми.

2022/2023 навчальний рік для вчителів історії стане роком впровадження Державного стандарту базової середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року №898. Ними визначено мету та засади формування змісту освіти в базовій школі на основі компетентнісно орієнтованого підходу у навчанні, який закріплено Законом України «Про освіту» та «Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року».

Державним стандартом визначено 11 ключових компетентностей, до яких належать: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність.

У Державному стандарті зазначено, що «...основою формування ключових компетентностей є особистісні якості, особистий, соціальний, культурний і навчальний досвід учнів; їх потреби та інтереси, які мотивують до навчання; знання, уміння та ставлення, що формуються в освітньому, соціокультурному та інформаційному середовищі, у різних життєвих ситуаціях»¹.

Ці особисті якості виявляються через сформовані наскрізні (або ключові життєві) уміння, що набуваються через навчання і відіграють провідну роль у формуванні компетентностей. Наскрізними в усіх ключових компетентностях за новим Державним стандартом є такі вміння: читати з розумінням; висловлювати власну думку в усній і письмовій формі; критично і системно мислити; логічно обґрунтовувати позицію; діяти творчо; виявляти ініціативу; конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики; приймати рішення; розв'язувати проблеми; співпрацювати з іншими.

У цьому документі немає поділу на предмети, натомість є 9 освітніх галузей, серед яких важливу роль відіграє **громадянська та історична освітня галузь**. Її метою є розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії і патріотизму. Це дає можливість розробникам навчальних програм втілювати певну освітню галузь через окремий предмет та комбінувати їх для інтеграції.

З метою опрацювання представниками фахової спільноти учителів історії засад Державного стандарту базової середньої освіти впродовж 2021 року комунальною установою Дунаєвецької міської ради «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» для них були організовані семінари-практикуми «Інструменти реалізації компетентнісного потенціалу компонентів громадянської та історичної галузі», «Формування наскрізних умінь ключових компетентностей на уроках суспільних дисциплін» тощо.

Для кожної освітньої галузі визначено мету, єдину для всіх рівнів загальної середньої освіти; компетентнісний потенціал, який позначає здатність кожної освітньої галузі формувати всі ключові компетентності через розвиток умінь і ставлень, базові знання; обов'язкові результати навчання учнів; рекомендовану, мінімальну та максимальну кількість навчальних годин за циклом навчання (5-6, 7-9 класи).

В історичному компоненті **громадянської та історичної освітньої галузі** Держстандарту (додаток 17) до базових знань віднесено:

- людина і природа: творення соціоприродного середовища; формування і розселення людини; освоєння і перетворення людиною природи в минулому і теперішньому; освоєння нових просторів; сталий розвиток;
- людина і світ матеріальних речей: виробництво та споживання в різні історичні епохи; матеріали і технології; знаряддя праці і предмети побуту; науково-технічні винаходи; умови життя і праці в місті та селі; урбанізація; матеріальна культура аграрного, індустріального і постіндустріального суспільств;

- людина і суспільство: соціум і спільноти: родини, стани, класи, нації, культурні, релігійні, етнічні та інші групи; взаємодія людей, інтереси і цінності, ідентичність і гідність людини; патріотизм; культура і цивілізація; інформація і медіа; толерантність та інклюзія; конфлікти та їх розв'язання;
- людина і влада: політична організація суспільства; метрополії та колонії; імперії та національні держави; політичні режими; демократія, її переваги та ризики; самоврядування; права людини і протидія дискримінації; громадянство; протестні рухи, революції і реформи; міжнародні відносини.
- людина і світ уявлень та ідей: світогляд і цінності, ідентичність та основи її формування, наука і мистецтво; історія ідей, ідеології та їх вплив на людину і суспільство; релігія, міфи, символи; образи минулого, теперішнього і майбутнього в суспільній думці.

Системність історичних знань має на меті створення цілісної, логічно замкненої системи, в якій окремі елементи системи (історичні епохи, матеріальна та духовна культура, поняття тощо) мають бути взаємно пов'язані та структуровані. Навчальний матеріал, який опановується, постає перед учнями явно й чітко у своїх взаємних зв'язках, що також сприяє усвідомленню учнями методологічних знань та розумінню логіки процесу пізнання, що значною мірою знаходить відбиття у змісті навчального матеріалу. Саме в такий спосіб це постає перед учнями у найбільш відкритому вигляді. Отже, запропоноване структурування елементів історичного знання є основною методичною ідеєю побудови знаннєвого складника змісту історичної освіти у новому Держстандарті базової середньої освіти.

У додатку 17 містяться також компетентнісний потенціал освітньої галузі через визначені до кожної з ключових компетентностей вміння та ставлення, які конкретизовані у модельних навчальних програмах.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів у громадянській та історичній освітній галузі, зазначені в додатку 18, передбачають, що учень:

- орієнтується в історичному часі; має історико-хронологічне мислення; встановлює причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами і процесами, діяльністю людей та її результатами в часі; виявляє зміни і тягlosti в житті суспільства;
- орієнтується в соціально-історичному просторі; має геопросторове мислення; виявляє взаємозалежності в розвитку суспільства, господарства, культури і навколишнього середовища;
- працює з різними джерелами інформації та формулює історично обґрунтовані питання; має критичне мислення;
- виявляє взаємопов'язаності, взаємозалежності та взаємовплив історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох; має системне мислення; розуміє множинність трактувань минулого і сучасного та з'являє їх інтерпретації;
- усвідомлює власну гідність; діє з урахуванням власних прав і свобод; поважає права і гідність інших осіб; проявляє толерантність, протидію виявам дискримінації та нерівного ставлення;

- дотримується демократичних принципів; конструктивно взаємодіє з друзями, спільнотою закладу освіти, місцевою громадою і суспільством загалом; долучається до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем².

Державний стандарт також визначає структуру базової середньої освіти та загальний обсяг навчального навантаження, розподілений за освітніми галузями. У структурі базової середньої освіти визначено два цикли: адаптаційний (5-6 класи) та базового предметного навчання (7-9 класи), які дають змогу враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку і потреби учнів, а також забезпечити просування індивідуальними освітніми траєкторіями³.

Під час адаптаційного циклу навчання здійснюватиметься переважно на основі інтегрованих курсів, через які реалізовуватимуться освітні галузі. Тому особливу увагу у новому Держстандарті базової середньої освіти зосереджено на інтегрованих підходах до побудови освітнього процесу. Інструментами впровадження цих підходів визнано зміщення центру ваги від нагромадження фактів до розвитку вмінь та зменшення кількості дисциплін й інтегрованість змісту. Саме із зменшенням фактологічності, формуванням життєствердної моделі суспільства та образу світу учнів пов'язують процес модернізації змісту шкільної освіти. Інтеграція дає можливість позбутися фрагментарності змісту та вузькопредметного його викладання.

Інтегровані курси історичного спрямування для 5-6 класів мають на меті реалізувати ідею поєднання національної і всесвітньої історії, складових громадянської освіти в єдине ціле, щоб показати місце України у глобальному світі, розкрити сам процес її інтеграції до світового співтовариства, характеризувати тожність, нерозривність, взаємовплив ключових соціальних, політичних, економічних і культурних процесів в Україні та Європі; сприяти формуванню в школярів толерантності, загальнолюдських цінностей на засадах патріотизму й гідності, поваги до прав і свобод людини та визнання цінності верховенства права.

На основі Базового навчального плану, що міститься у додатку 23 Державного стандарту базової середньої освіти⁴ розроблена Типова освітня програма для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 19 лютого 2021 року №235. У ній зазначено: «*Заклад освіти може запроваджувати як галузеві, так і міжгалузеві навчальні предмети (інтегровані курси), формування змісту яких може здійснюватися шляхом упорядкування в логічній послідовності результатів навчання кількох освітніх галузей або окремих їх складників*»⁵.

Таким чином, інтегроване навчання, яке базується на мультидисциплінарному підході може здійснюватися впродовж обох циклів навчання в базовій школі як альтернативне предметному навчанню.

Ці навчальні предмети (інтегровані курси) вивчаються за модельними навчальними програмами (додаток 5 Типової освітньої програми) або за навчальними програмами, затвердженими пе-

дагогічною радою, що мають містити опис результатів навчання учнів в обсязі не меншому, ніж передбачено Державним стандартом та відповідними модельними навчальними програмами.

Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 12 липня 2021 року №795⁶ (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 10 серпня 2021 року № 898⁷, наказу Міністерства освіти і науки України від 13 грудня 2021 року №1358⁸, наказу Міністерства освіти і науки України від 02 лютого 2022 року №96⁹) надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» 95 модельним навчальним програмам для базової середньої освіти, в змісті яких реалізуються концептуальні засади нового Державного стандарту базової середньої освіти.

До переліку базових модельних програм громадянської та історичної освітньої галузі внесено¹⁰:

Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас

- Модельна навчальна програма «Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас» для закладів загальної середньої освіти (авт. Бурлака О.В., Власова Н.С., Желіба О.В., Майорський В.В., Піскарьова І.О., Щупак І.Я.).
- Модельна навчальна програма «Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас» для закладів загальної середньої освіти (авт. Желіба О.В., Мокрогуз О.П.).
- Модельна навчальна програма «Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас» для закладів загальної середньої освіти (авт. Бакка Т.В., Желіба О.В., Мелещенко Т.В., Щупак І.Я.).
- Модельна навчальна програма «Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас» для закладів загальної середньої освіти (авт. Гісем О.В., Мартинюк О.О.).

Історія України. Всесвітня історія. 6 клас

- Модельна навчальна програма «Історія України. Всесвітня історія. 6 клас» для закладів загальної середньої освіти (авт. Піскарьова І.О., Бурлака О.В., Майорський В.В., Мелещенко Т.В., Щупак І.Я.).

Досліджуємо історію і суспільство. 5-6 класи (інтегрований курс)

- Модельна навчальна програма «Досліджуємо історію і суспільство. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Васильків І.Д., Димій І.С., Шеремета Р.В.).
- Модельна навчальна програма «Досліджуємо історію і суспільство. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Пометун О.І., Ремех Т.О., Малієнко Ю.Б., Мороз П.В.).
- Модельна навчальна програма «Досліджуємо історію і суспільство. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Гісем О.В., Мартинюк О.О., Гісем О.О., Охредько О.Е.).

Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5-6 класи (інтегрований курс)

- Модельна навчальна програма «Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5-6 класи (інтегрований курс)»

- для закладів загальної середньої освіти (авт. Власова Н.С., Желіба О.В., Кронгауз В.В., Секиринський Д.О., Щупак І.Я.).
- Модельна навчальна програма «Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Кафтан М.В., Козорог О.Г., Костюк І.А., Мудрий М.М., Селіваненко В.В.).
 - Модельна навчальна програма «Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Даниленко В.М., Гісем О.В., Мартинюк О.О., Охредько О.Е., Тарасюк Т.Д.).

Новостворені модельні навчальні програми будуть впроваджуватися в освітній процес закладів загальної середньої освіти поетапно, починаючи з **2022-2023 навчального року**. З презентаціями програм громадянської та історичної освітньої галузі можна ознайомитися на сайті Інституту модернізації змісту освіти за покликанням: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/hromadians-ka-ta-istorychna-osvitnia-haluz/> Ці модельні навчальні програми стали основою для розроблення нової навчальної та навчально-методичної літератури для учнів 5-9 класів.

Рухаючись у напрямку від загального до конкретного, слід зазначити, що запропонований у Державному стандарті зміст освіти, зокрема історичної, повністю змінює саму філософію навчання і підпорядковує на підготовку фахівців, які будуть критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями¹¹. Відповідно центральною фігурою процесу якісних освітніх перетворень є учитель, професійний розвиток якого сьогодні став метою реалізації концептуальної складової реформи Нової української школи. Оновлені функції діяльності учителя нової української школи¹² скеровують його фахову еволюцію у напрямку якісної і швидкої зміни компетентностей, які формують професіоналізм, набуття затребуваних реформою умінь освітньої діяльності на основі нових цінностей і сучасних знань.

Цілком закономірно, що подібна трансформація супроводжується певними труднощами у її реалізації. І наскільки вчителі будуть відкритими до нововведень, готовими змінити параметри діяльності та спрямувати зміст освітнього простору на забезпечення індивідуального розвитку здобувачів освіти, настільки будуть успішно реалізовуватись завдання реформи базової школи в умовах переходу на засади НУШ.

Примітки:

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Кабінет Міністрів України. 30 вересня 2020 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення: 02.06.2022).
2. Там само.
3. Там само.
4. Там само.
5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 19.02.2021 р. №235 «Про затвердження типової освітньої програми для 5-9 кла-

- сів закладів загальної середньої освіти». URL: <https://imzo.gov.ua/2021/02/22/nakaz-mon-vid-19-02-2021-235-pro-zatverdzhennia-typovoi-osvitn-oi-prohramy-dlia-5-9-klasiv-zakladiv-zahal-noi-seredn-oi-osvity/> (дата звернення: 22.06.2022).
6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021 р. № 795 «Про надання грифа «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» модельним навчальним програмам для закладів загальної середньої освіти». URL: <https://imzo.gov.ua/2021/07/14/nakaz-mon-vid-12-07-2021-795-pro-nadannia-hryfa-rekomendovano-ministerstvom-osvity-i-nauky-ukrainy-model-nym-navchal-nym-prohramam-dlia-zakladiv-zahal-noi-seredn-oi-osvity/> (дата звернення: 22.06.2022).
 7. Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.08.2021 р. № 898 «Про внесення змін у додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 12 липня 2021 року №795». URL: <https://imzo.gov.ua/2021/08/10/nakaz-mon-vid-10-08-2021-898-pro-vnesennia-zmin-u-dodatok-do-nakazu-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrainy-vid-12-lipnia-2021-roku-795/> (дата звернення: 22.06.2022).
 8. Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.12.2021 р. № 1358 «Про внесення змін у додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 12 липня 2021 року №795». URL: <https://imzo.gov.ua/2021/12/14/nakaz-mon-vid-13-12-2021-1358-pro-vnesennia-zmin-u-dodatok-do-nakazu-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrainy-vid-12-lipnia-2021-roku-795/> (дата звернення: 22.06.2022).
 9. Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.02.2022 р. №96 «Про внесення змін у додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 12 липня 2021 року №795». URL: <https://imzo.gov.ua/2022/05/03/nakaz-mon-vid-02-02-2022-96-pro-vnesennia-zmin-u-dodatok-do-nakazu-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrainy-vid-12-lipnia-2021-roku-795/> (дата звернення: 22.06.2022).
 10. Модельні навчальні програми. Громадянська та історична освітня галузь. URL: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/hromadians-ka-ta-istorychna-osvitnia-haluz/> (дата звернення: 20.06.2022).
 11. Комарніцький О.Б. Особливості навчання історії в умовах Нової української школи // Шляхи реалізації концептуальних засад НУШ при вивченні історії у закладі загальної середньої освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 16-17 жовтня 2020 р. Тернопіль: Видавництво ТНПУ, 2020. С. 57.
 12. Наказ Мінекономіки від 23.12.2020 р. №2736 «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти закладу загальної середньої освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://nus.org.ua/news/zatverdily-try-profesijni-standart-vchytelya-dokument/> (дата звернення: 05.06.2022).

The reform of basic school content in the context of NUSH creation consists of the rejection of the cognitive paradigm in favor of the competence paradigm. Thus, this article describes the peculiarities of education content formation within the branch of «Civic and History Education» based on the State Standard of Basic Secondary Education. The competence potential of a branch realized through mastering the

basic knowledge, development of abilities, and attitudes, necessary for a fully developed person, is analyzed.

Key words: *competence-oriented approach, transversal skills, basic knowledge, competence potential, integrated teaching, model teaching programs.*

Отримано 26.06.2022 р.

УДК 373.5.016(460):94

**Іван Боровець,
Олександра Єпіфанова**
м. Кам'янець-Подільський

МОДЕРНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ІСПАНІЇ

У статті охарактеризовано іспанську систему навчання історії на різних етапах шкільної освіти. Простежено зміни у структурі та змісті навчальних програм з історії в обов'язковій початковій і середній школі та на необов'язковому бакалавріаті. Проаналізовано особливості окремих навчальних програм автономних регіонів Іспанії, в тому числі відображено концепцію історії, спрямовану на узгодження регіональних ідентичностей з національною.

Ключові слова: *Іспанія, шкільна історична освіта, початкова школа, середня школа (ESO), бакалавріат, навчальна програма, LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE, LOMLOE.*

Становлення сучасної Іспанії розпочалося із завершенням епохи диктатури Ф. Франко. У країні була відновлена монархія на чолі з Хуаном Карлосом I де Бурбоном (правив з 1975 по 2014 р. й передав престол сину Філіпу VI). У цей час відбувається «внутрішня демократизація Іспанії, швидкі темпи інтеграції до західного світу, що означало нормалізацію зовнішніх відносин, повернення в сім'ю європейських народів, економічну модернізацію тощо»¹.

Модернізація позначилася і на системі освіти Іспанії. Згідно статті 27 Конституції Іспанії 1978 р. право на освіту належить до основних громадянських прав та здобувати її можуть усі, незалежно від статусу та соціального походження². В органічному законі про право на освіту (LODE, 1985 р.) отримала подальший розвиток ліберальна концепція про відповідальність держави забезпечувати безкоштовну, обов'язкову та світську освіту для всіх громадян³.

У 1990 році був прийнятий Закон про загальну організацію системи освіти (LOGSE – Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). Згідно LOGSE вона включає загальну та спеціальну освіту. Загальна складається з таких етапів: дошкільна (необов'язкова) до 6 років; початкова (шість обов'язкових років для учнів 6-12 років; середня (ESO, чотири обов'язкових роки, для дітей віком 14-16 років); необов'язкова старша школа (бакалавріат) з тривалістю два академічні роки (з 16-річного віку); необов'язкова вища професійна підготовка; університетська

освіта. Спеціальна освіта включає: художню освіту та викладання мови. Обов'язкова початкова та середня освіта становлять базову освіту терміном десять років (з 6 до 16 років)⁴.

Вивчення історії в початковій школі відбувалося в рамках узагальненого предмету «Знання природного, соціального та культурного середовища»⁵, а окремий предмет «Історія» з'являвся вже у середній школі та продовжував вивчатися як обов'язковий предмет на необов'язковому бакалавріаті⁶. На бакалавріаті були навіть дві історичні навчальні дисципліни: «Історія сучасного світу» на першому курсі соціальних і гуманітарних наук та «Історія» зі змістом лише новітньої історії Іспанії⁷.

Предмет «Історія» в програмі ESO складався з двох великих тематичних блоків. Перший мав назву «Історичні спільноти та їхні часові зміни», передбачав поверхову характеристику головних історико-географічних проблем передусім (але не винятково) Іспанії та Західної Європи. Він складався з 7 частин: залучення до історичних методів; доісторичні спільноти, перші цивілізації та класична античність; середньовічні спільноти; спільноти «Старого режиму» в Новий час; окремі визначні спільноти неєвропейського середовища в період Середніх віків і Нового часу; зміна й еволюція у Новітній час; різноманіття спільнот і культур (сучасності).

Другий блок – «Сучасний світ» – складався з чотирьох розділів, що відображали найважливіші історико-географічні аспекти сучасності: трансформації й диспропорції в сучасному світі; економічна організація та світ праці; політична влада і залучення громадян; мистецтво й культура сучасного світу⁸.

Освітня реформа початку 1990-х років особливо увагу приділяла тому, що самі школи та їхні вчителі повинні були розробити базовий компонент навчальних програм. Він ґрунтувався на ідеї, що органи управління освітою, як загальнодержавні, так і регіонально-автономні (результат нової конституційної організації держави), мають прагнути до «відкритої та гнучкої» навчальної програми⁹. Відтак, викладання історії Іспанії доволі різнилося в автономних областях. Було розроблено навчальні плани, в яких репрезентовано не лише власне іспанську (кастильську), але й баскську, каталонську чи галісійську національні ідентичності. Утім, закон встановив, що 45% змісту навчального матеріалу мало висвітлювати історію Іспанії¹⁰.

До прикладу, в Країні Басків навчальні тексти більше уваги приділяли історії регіону. Вивчався такий навчальний матеріал:

1. Буржуазні революції, політичні, економічні та соціальні перетворення, промислова революція, капіталістичний розвиток та імперіалізм.
2. Політичні та соціальні перетворення у Країні Басків та в Іспанії в XIX ст. (протистояння карлізм-лібералізм, скасування хартії та зародження націоналізму, індустріалізація в Країні Басків).
3. Великі соціальні зміни та конфлікти XX ст. (Російська революція, процес деколонізації, трансформація та напруженість у міжнародних відносинах: криза блокової системи, Новий світовий економіко-політичний порядок).

4. Іспанія та Країна Басків у ХХ ст., демократичний перехід¹¹.

Урядовий Указ 1997 року, що розкривав компоненти навчальної програми з історії на етапі бакалавріату затвердив такі тематичні блоки: перехід від старого режиму до сучасності; побудова ліберальної держави та спроби демократизації; Реставрація та її криза; криза монархії та громадянська війна; диктатура Франко (1939-1975 рр.); перехідний період і демократія у Країні Басків та в Іспанії¹².

Усе ж, станом на 2000 рік обсяг історії кожного автономного регіону в навчальних підручниках рівня ESO був далеким від максимально визнаного в законі. Він ледь перевищував 10% в Андалусії, на Канарських островах, у Валенсії чи Країні Басків, а 90% навчального матеріалу залишалися загальноіспанськими. Лише в Каталонії середня кількість підручникових сторінок, присвячених каталонській історії, сягнула 15%¹³.

Запровадження LOGSE не вирішило цілком проблем викладу національної історії у шкільній історичній освіті країни. Так, 10 жовтня 1996 р. у присутності короля і королеви Іспанії та прем'єр-міністра, міністр освіти та культури у промові, виголошеній в Академії історії, засудив «жахливий стан викладання історії в країні». 22 жовтня 1997 р., він представив «План вдосконалення гуманітарних наук», заснований на висновках Фонду Ортеги-і-Гассета¹⁴.

Основним предметом дискусії стала проблема інтерпретації історії Іспанії, точніше як узгодити збіг альтернативних національних історій, відображення різних національних ідентичностей (іспанської, баскської, каталонської чи галісійської)¹⁵. Експерт Ради Європи Крістіна дел Морал наголошувала, що запровадження мультикультурних методів викладання історії послабили міжнаціональну напругу в країні, активізували толерантність міжнаціональних зв'язків та курс на тісну інтеграцію з іншими європейськими країнами¹⁶. Однак, згідно критичної думки А. Моралеса Мора, реформатори прагнули «розчинити» історію в соціальних науках, у «пізнанні навколишнього середовища», а системну історію Іспанії, як і саму назву іспанської нації, витіснити, майже заборонити «політкоректністю», фрагментувати її зміст, «розчинити» у регіональних і локальних історіях¹⁷.

Після тривалих дебатів зі взаємними звинуваченнями, на початку 2001 р. програми з історії для середньої та старшої школи було змінено. Зокрема, ліквідовано їхню «відкритість і гнучкість» та відновлено «закрите» й централізоване програмування для кожного курсу. Водночас розширено програму «Історії Іспанії» для старшої школи. Замість зосередження уваги на Новітній історії більше ваги надавалося загальній історії (від найдавніших часів до сучасності). Упродовж 2002-2003 рр. з'явилися програми автономних регіонів, які, зважаючи на централізованість навчальної програми, внесли лише невеликі доповнення до державного планування¹⁸.

У 2002 р. правий уряд Хосе Марії Аснара прийняв Органічний закон про якість освіти (LOCE – Ley Orgánica de Calidad de la Educación), який передбачав нецентралістський поворот консервативного характеру¹⁹. Однак, у зв'язку із успіхом на виборах

2004 року Іспанської соціалістичної робітничої партії, запровадження LOCE було блоковано й розпочато розробку нового закону²⁰.

У 2006 р., за каденції прем'єр-міністра Хосе Луїса Родрігеса Сапатеро, був затверджений Органічний закон про освіту (LOE – Ley Orgánica de Educación). Як і в попередніх проектах, у початковій школі відсутній окремий предмет «Історія», натомість учні здобували знання про «природне, соціальне та культурне середовище» з поділом на природничі та соціальні науки²¹.

На етапі ESO на блок «Соціальні науки, географія та історія» виділялося упродовж чотирьох років 280 годин²² (тобто 2 години на тиждень), а вивчення історії здійснювалося в рамках об'єднаного предмету «Географія та історія»²³. У 2006-2008 рр. дещо збільшився регіональний компонент у викладі шкільної історії. Перші два роки вивчали по одному історичному блокові: «Доісторичні спільноти й античний світ» і «Середньовіччя та Нова доба» відповідно. Далі – «Нова історія», котра ділилася на два або три блоки, наприклад: «Основи сучасного суспільства» (політична, соціально-економічна й культурна історія від кінця XVIII ст. до завершення Другої світової війни); «Основи сучасного світу» (міжнародні відносини, політичний, соціально-економічний і культурний розвиток у другій половині XX – на початку XXI століть).

У викладі предмету головний акцент робився на політичній історії Західної Європи. Історію Іспанії подавали окремими, обов'язковими для всієї країни параграфами у відповідних темах всесвітньої історії. До «іспанських» тем у блоках історії для середньої школи були віднесені: Знакові риси первісного суспільства на сучасній іспанській території; Римська Іспанія, романізація; Піренейський півострів у Середні віки; політичний та економічний розвиток Піренейського півострова у Новий час; Золотий вік; Бурбони в Іспанії, реформізм; Мистецтво і культура XVIII століття, Гойя; Іспанія XIX століття: криза «Старого режиму» й утворення ліберальної держави; Іспанія в 1900-1975 роках; перехід від диктатури до демократії та формування демократичної держави; Іспанія та Європейський Союз. Поза тим, окремими розділами у кожному блоці представлено огляд «місцевої» історії конкретного автономного регіону²⁴.

На етапі бакалавріату навчальний план передбачав 70 годин на предмет «Історія Іспанії». Однак у програму включили ще таку близьку навчальну дисципліну «Історія філософії». У контексті спеціалізації «мистецтвознавство» було передбачено вивчення історії мистецтва, історії музики й танців, а в спеціалізації «Гуманітарні та соціальні науки» присутній блок «Сучасна світова історія»²⁵.

«Офіційна програма», затверджена у 2008 р., рекомендувала структурувати предмет «Історія Іспанії» на два блоки з додатковим поділом на п'ятнадцять тем. Перший блок – «Історичне коріння модерної Іспанії» – включав такі теми: «Доісторичні часи та антична доба», «Піренейський півострів у середньовіччі: Аль-Андалус», «Піренейський півострів у середньовіччі: християнські королівства», «Пізнє середньовіччя. Криза XIV-XV ст.», «Католицькі королі: конструювання модерної держави», «Заморська експансія й утво-

рення колоніальної імперії», «Іспанія в XVI ст.», «Іспанія в XVII ст.», «Іспанія у XVIII ст.»). Другий блок «Модерна Іспанія» складався з таких тем: «Криза «Старого режиму», «Конструювання та утвердження ліберальної держави», «Економічні трансформації та соціальні зміни в XIX – першій третині XX ст.», «Криза ліберальної держави, Друга республіка і громадянська війна», «Франкістська диктатура», «Сучасна Іспанія»²⁶.

У період уряду Маріано Рахоя у 2013 р. був прийнятий Органічний закон про підвищення якості освіти (LOMCE – Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa)²⁷, який часто називають «законом Верта» від прізвища Хосе Ігнасіо Верта, тодішнього міністра освіти. Запроваджувалася система базових навчальних дисциплін (до 50% навчального часу), а також спеціалізованих та специфічних. Предмет «Історія та географія» увійшов до кола базових, хоча в цьому переліку згаданий на останньому місці²⁸.

Нововведенням стало те, що у початковій школі в предметі «Знання про природне, соціальне та культурне середовище» вивчення соціальних наук було структуровано на чотири блоки, й до них було включено історичний компонент. У 2014-2015 н.р. кількість годин на тиждень, відведених для вивчення соціальних наук, на даному освітньому етапі коливалася від 1 до 3, в залежності від року навчання та регіону країни²⁹.

LOMCE передбачав, що учні будуть оцінюватися за допомогою загального зовнішнього тестування в середині та наприкінці освітнього етапу (третьй та шостий рік початкової школи). Щоправда, його організація викликала критичні зауваження. В якості прикладу було взято письмові тести предмету «Знання природного, соціального та культурного середовища» у 2011 р. в автономній громаді регіону Мурсія. Понад 97% тестових запитань стосувалися фактів або понять, тоді як процеси у тестах майже не зустрічалися. Відтак, 74,2% питань проаналізованих іспитів вимагали від учнів здатності запам'ятовувати зміст, тоді як його застосування, розуміння та оцінка були обмежені 13,9%, 11,6% та 0,2% відповідно³⁰.

Проаналізовані дані продемонстрували більшу концептуальну вкоріненість у дидактичних одиницях первісної, стародавньої та середньовічної історії, з меншою кількістю тем і понять, але які є відносно частими, наприклад «палеоліт», «неоліт», «романізація», «іберійський/кельтський», «Аль-Андаус», «християнські королівства». Нова та Новітня доба більше представлена війнами, битвами та історичними персонажами. Від передісторії до середньовіччя простежувалися хронологічний й тематичний континуїтет методом національного історичного нарративу з намаганням виправдати коріння іспанської нації з ігноруванням інших. У Новітній добі переважала вісь Громадянська війна/франкізм і перехідний період/демократія, тоді як XIX ст. залишалося здебільшого анекдотичним, і лише кілька запитань стосувалися промислової революції та її соціальних наслідків. Викладання історії, таким чином, базувалося на передачі колективної пам'яті, що підносила цінність батьків-засновників і героїв нації. Відтак, лінійна історія поєдну-

валася з низькими когнітивним процесами: без застосування знання і без критичної оцінки подій, фактів, процесів тощо³¹.

Гостро критикувався з ліберальних позицій зміст підручників, який теж простежував походження Іспанії від первісної історії, проходячи через вестготів, «процес возз'єднання» та «реконквісти» в середні віки, загальну історія від XVII ст. до XIX ст., однак без найменшої згадки про XVIII ст., а серед інформації про XX ст., не було належно розкрито період між 1902 і 1939 рр., тобто події Другої республіки та громадянської війни були проігноровані³².

На етапі ESO згідно закону 2013 р. було залишено предмет «Географія та історія», в якому трохи менше половини змісту зосереджено на первісній, стародавній, середньовічній та сучасній історії упродовж перших двох років; окремо викладалася географія на третьому та новітня історія (іспанська та всесвітня) на четвертому році навчання.

На першому році ESO виклад історії розпочинався із витоків людства, та закінчувався Грецією та Римом. Це була переважно всесвітня історія з невеликими вкрапленнями історії Іспанії. З історії мистецтва в першу чергу розглядалися єгипетське та класичне греко-римське мистецтво³³.

Характерно, що зміст матеріалу не демонстрував такої відвертої ідеологічної упередженості, як на попередньому етапі початкової школи³⁴. Для геоісторії в навчальних планах в середньому було виділено для 1-3 років 3 години на тиждень, а на 4-ому році збільшено до 4 годин на тиждень³⁵.

На другому році ESO учні розглядали події від падіння Римської імперії до XVII ст. У іспанській частині розглядалося формування її різних спільнот від Аль-Андалусу та християнських ядер, які дали початок Імперії та сучасній Іспанії. Велика увага приділялася історичній географії, в якій опрацьовувалися такі аспекти, як середньовічна демографія або міське планування. Вивчався романський стиль, готика, ренесанс та бароко.

На третьому році історичні теми та історія мистецтва знімалися з вивчення, але, наприклад, аналізувалося таке явище як глобалізація³⁶.

На четвертому році ESO вивчення історії стартувало з кризи «Старого режиму» наприкінці XVIII ст. і закінчувалося соціальними, економічними та політичними змінами в сучасному світі. Чітко простежувалося чергування тем всесвітньої історії та історії Іспанії. Історія мистецтва розглядалася через модернізм, імпресіонізм та авангард³⁷.

У програмі бакалавріату «історія Іспанії» (від найдавніших часів до сьогодення) була основним (обов'язковим) предметом на другому році навчання. У 2013-2014 н.р. його обсяг становив близько 80 уроків по 50 хв.³⁸. «Історія Іспанії» вважався найскладнішим предметом, оскільки охоплював історію від доісторичного минулого до сучасної демократії. Основний обсяг матеріалу припадав на XIX і XX ст., з особливою складністю XIX ст., адже для нього були характерними низка війн, конституції, державні пе-

ревороти тощо. XX століття більш доступне, оскільки воно структуроване на меншу кількість періодів, які до того ж більш відомі своєю історичною близькістю³⁹. По закінченню бакалавріату учні складали екзамен з цього предмету, після чого для них відкривалися можливості вступу до університетів.

На другому курсі бакалавріату учні, які обрали блок «Модальність соціальних і гуманітарних наук» вивчали предмет «Історія сучасного світу». Це була міжнародна історія із західною перспективою, однак з достатньою розлогістю сюжетами історії Далекого Сходу чи Африки. Багато вчителів вважали його найкращим предметом у школі, а на його викладання відводилося чотири години на тиждень⁴⁰.

Аналіз тогочасних підручників, які використовувалися на етапах ESO та бакалавріату демонструє незначний набір дидактичних інструментів для активного навчання. Відсутні попередні запитання до параграфів. Зазвичай не йшлося про академічну роботу з джерелами, які представлені на сторінках як ілюстрації, відтворення інформації, що супроводжували пояснення підручника. Тобто переважала традиційна модель заучування⁴¹.

Об'єднана команда іспанських та італійських дидактів здійснила контент-аналіз 5-ти підручників різних видавництв – Anaya, Oxford, Santillana, SM, Vicens Vives – опублікованих у 2015-2018 рр. Об'єктом дослідження став тематичний блок «Холодна війна». Результати продемонстрували використання значної кількості джерел у тексті. З них 72,4% були візуальними (переважно фотографії й карикатури, а також карти), решта – текстовими (головно політичні промови діячів)⁴². 142 з 236 навчальних завдань у підручниках (тобто 60,2%) були спрямовані на роботу учнів безпосередньо над джерелами, а решта – з використанням джерел.

Тобто статистика, на перший погляд, демонструвала вельми позитивну картину. Проте, дослідники зазначають, що підручники майже не пропонували студентам сумніватися в надійності джерел, навіть у випадках, коли йшлося про вельми суб'єктивний авторський продукт⁴³. Іншою проблемою було те, що у завданнях до джерел переважали прямі запитання та інструкції до дій, які спрямовували учнів на відтворення інформації (доповнити, пояснити тощо), але не орієнтували на процеси рефлексії й критичного аналізу⁴⁴.

Політичні зміни в Іспанії у 2018 р. ознаменували, що нові корекції в освіті не за горами. В 2020 р. уряд Педро Санчеса затвердив Органічний закон про внесення змін до LOE (LOMLOE – Ley Orgánica de la que se modifica la LOE)⁴⁵, також відомий як «Закон Селаа», від прізвища тодішнього міністра освіти. На даний час чинним є саме цей закон. Загальна схема вивчення історії на різних етапах шкільної історичної освіти залишається майже незмінною. У початковій школі предмет «Знання про природне, соціальне та культурне середовище» поділяється на три цикли, на кожному з яких учні мають оволодіти певними історичними знаннями, як це передбачено вимогами навчальної програми (див. Додаток).

У 2021 р. Міністерство освіти переробило зміст предмету «Історія Іспанії» для бакалавріату, акцентувавши увагу на голов-

ному векторі – «складному шляху», яким пройшла країна до демократії. Його структура стала подвійною – хронологічною та тематичною – з охопленням часів від античності до наших днів з особливим акцентом на XX-XXI ст. У змісті предмету розглядається «розмаїття ідентичностей» й «національних почуттів», аналізуються вплив релігійних ідеологій і вірувань на політичну еволюцію держави, характеризуються «великі структурні реформи» Другої Республіки та «недемократичні реакції», які вони породили, тобто державний переворот, громадянську війну та диктатуру Франко. Проєкт також розглядає економічний прогрес Іспанії, умови життя та праці, роль жінок, які традиційно залишалися в тіні, вагу географії в історичному розвитку країни упродовж століть. Нову програму запланували запровадити в 2023-2024 н.р. з виділенням щонайменше двох годин на тиждень, при цьому автономні регіони мають право збільшити кількість годин⁴⁶.

Останні зміни відбулися в квітні 2022 р. Рада міністрів схвалила нові доповнення до навчальної програми з історії для бакалавріату. Вони передбачають, що предмет «Історія Іспанії» буде розпочинатися з Конституції 1812 р., а не з праісторії (вилучаються первісна епоха, Стародавній світ, античність, Середньовіччя, ранньомодерний час)⁴⁷. Тобто, збільшується увага, знову ж таки до періоду тривалого й болісного становлення модерної демократичної Іспанії.

Уявлення про те, наскільки знає історію сучасна іспанська молодь дає новітнє соціологічне дослідження команди науковців з Університету Сарагоси. Вони здійснили опитування 165 випускників середньої школи (80 хлопців та 85 дівчат) із соціально та національно різноманітного середовища. Інтерв'юовани упродовж 20 хвилин заповнювали анонімну анкету з такими завданнями: Виберіть чотирьох історичних постатей, які, на вашу думку, є дуже важливими, і дайте відповіді на запитання: Чим займався цей історичний діяч? Чому він/вона важливий для вас? Як вплинув/ла він/вона на багатьох людей, чи спричинив значні зміни в житті людей?⁴⁸.

Результати виявилися такими. Дві історичні постаті відомі молодим людям із значним відривом від інших персонажів, адже їх вибрали понад половину респондентів. Це Адольф Гітлер (60%) та Христофор Колумб (55,3%). Далі розташувалися Франциско Франко (25,3%), Наполеон Бонапарт (21,3%), Ісаак Ньютон (13,3%) та Альберт Айнштайн (12%). Але, виконуючи завдання розмістити діячів за шкалою важливості в історії, то перелік дещо змінився. Відрадно, що тут Колумб потіснив Гітлера з першого місця, Франко та Бонапарт залишилися відповідно на третій та четвертій сходинках, а п'яту позицію розділили Ньютон та Клара Кампоамор (засновниця жіночого руху в Іспанії). Часто згадуваними постатями були також політики (Сталін, Муссоліні, Ганді, Маркс, католицькі монархи), науковці (Склодовська-Кюрі, Сократ), культурні діячі (Сервантес)⁴⁹.

Як бачимо, пріоритетне місце в історичній свідомості молодих іспанців належить все ж таки національним діячам, а високі рейтинги Гітлера та Наполеона логічно пояснюються тим, що вони найкраще запам'ятовуються з курсу всесвітньої історії в асоціації з кривавими й тривалими війнами, які вони розв'язали.

Таким чином, процес вивчення історії в школі є об'єктом при-скіпливої влади сучасної Іспанії. Роль та місце предмету в системі шкільної освіти залишаються в цілому сталими упродовж остан-ніх кількох десятиліть. Проте відбувається по суті безперервний процес корекцій у змісті навчального матеріалу. Першопричиною цих змін бачиться конкуренція національного (патріотичного) та наднаціонального (ліберального) підходів у викладанні історії, яка віддзеркалює загальну внутрішньополітичну боротьбу в країні.

Додаток

Зміст навчальної програми з історії.

Органічний закон про освіту в редакції 2020 року

(Ley Orgánica de la que se modifica la Ley Orgánica de Educación)

Освітній етап	Зміст навчальної програми
Початкова школа. Предмет «Знання про природне, соціальне та культурне середовище»	<p>Перший цикл</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сприйняття часу. Вимірювання часу в повсякденному житті. Життєвий цикл і відносини між поколіннями. 2. Використання предметів і артефактів із повсякденного життя як джерел для роздумів про зміни та безперервність, причини та наслідки. 3. Аналогові та цифрові ресурси та медіа. Усні джерела та колективна пам'ять. Красознавство та сімейна біографія; жінки і чоловіки як суб'єкти історії. 4. Мистецькі вирази та виробництва кризь час. Місцева матеріальна та нематеріальна спадщина [1]. <p>Другий цикл</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Історичний час. Часові поняття та хронологія. Часове розташування великих історичних етапів. 2. Історичні джерела: класифікація та використання різних джерел (усних, письмових, родових) як спосіб аналізу змін і сталості в місцевості упродовж історії. Сліди історії в місцях, будівлях, предметах, ремеслах або місцевих традиціях. 3. Початок дослідження та методи роботи для виконання проєктів, які аналізують актуальні факти, проблеми та теми з історичної точки зору, контекстуалізуючи їх у відповідний період (передісторія та стародавній вік), наприклад, виживання та їжа, житло, комерційні обміни (звідки надходять гроші, неоплачувана робота), експлуатація звичайних благ і ресурсів або технічний прогрес. 4. Діяння жінок і чоловіків як суб'єктів історії. Інтерпретація ролі індивідів і різних соціальних груп: відносини, конфлікти, переконання та умови в кожному історичному періоді. 5. Доісторичні та стародавні мистецькі та культурні прояви та їх історична контекстуалізація з гендерної точки зору. Роль мистецтва і культури у світі передісторії та античного віку. 6. Природна та культурна спадщина. Охоронювані, культурні та природні простори. Його використання, догляд та збереження [2].

	<p>Третій цикл</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Історичні джерела: класифікація та використання різних джерел (усних, письмових, родових). Актуальні теми історії (Середньовіччя, Нового часу та Новітнього часу), роль історичних суб'єктів (індивідуальних та колективних), події та процеси. 2. Роль жінки в історії та основні рухи на захист її прав. Поточна ситуація та майбутні виклики у сфері гендерної рівності. 3. Демократична пам'ять. Багатопрічинний аналіз процесу розбудови демократії в Іспанії. Конституція 1978 р. Формули участі громадян у суспільному житті. 4. Середньовічні, сучасні та сучасні мистецькі та культурні прояви та їх історична контекстуалізація з гендерної точки зору. Роль мистецтва та культури в середньовічному, новому та сучасному світі. 5. Природна та культурна спадщина як надбання та ресурс; його використання, догляд та збереження. 6. Історія та культура етнічних меншин, які проживають у нашій країні, особливо тих, що належать до циганського народу. Визнання культурного та мовного розмаїття Іспанії [3].
<p>Середня обов'язкова школа (ESO). Предмет «Географія та історія»</p>	<p>I-II рік навчання</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Основні методи дослідження для побудови знань з географії та історії. Методологія географічної думки та історичної думки. 2. Історико-археологічні джерела як основа побудови історичних знань. Предмети та артефакти як джерело історії та нематеріальної спадщини. Значення архівів, бібліотек і музеїв та історико-культурної спадщини як колективної спадщини. 3. Історичний час: побудова та інтерпретація ліній часу через лійнісність, хронологію, одночасність та тривалість. 4. Міждисциплінарний аналіз походження людини та зародження суспільства. Великі переселення людей і зародження перших культур. 5. Географічні умови та історичні інтерпретації виникнення цивілізацій. Великі комерційні шляхи та стратегії контролю над ресурсами: таласократії та імперії, завоювання та колонізація. 6. Насильство та збройні конфлікти. Зростання армій та еволюція зброї від голітів до терцій. Цивільне населення під час війни. 7. Соціальна складність і народження влади: сім'я, клан, плем'я, каста, рід і стан. Соціальна нерівність і боротьба за владу від доісторії та античності до сучасності. Становлення олігархії, образ влади та еволюція аристократії. 8. Невидимі люди історії: жінки, раби та чужинці. Маргіналізація, сегрегація, контроль і підкорення в історії людства. Жіночі образи повісті. Опір гнобленню.

	<p>9. Політична організація людини та державний устрій у стародавньому, середньовічному та сучасному світі: демократії, республіки, імперії та королівства. Еволюція теорії влади.</p> <p>10. Класичне коріння західної культури. Конструювання культурних ідентичностей, ідеї Європи та європоцентризму через думку та мистецтво. Вплив єврейської та ісламської цивілізацій на європейську культуру.</p> <p>11. Роль релігії в організації суспільства, легітимації влади та формування ідентичностей: політеїзм, монотеїзм і виникнення великих релігій. Єресі, переслідування та релігійні війни.</p> <p>12. Трансформація території людиною та нерівний розподіл ресурсів і праці. Еволюція економічних систем, демографічних циклів, способів життя та моделей соціальної організації. Боротьба за виживання та соціальний статус від доісторії та античності до сучасності.</p> <p>13. Інтерпретація території та ландшафту. Місто та сільський світ упродовж історії: поліси, міста, міста, селища та села. Слід людини та захист навколишнього середовища, історичної, мистецької та культурної спадщини.</p> <p>14. Системи подорожей, відкриттів та обміну у формуванні світової економіки. Суперечка за гегемонію та геополітику в зародженні та еволюції модерну.</p> <p>15. Іспанія в часі та її зв'язок з великими процесами історії людства. Історична спадщина та культурна спадщина у формуванні колективних ідентичностей.</p> <p>16. Значення та функції художніх і культурних проявів у різних цивілізаціях. Різноманітність і культурне багатство. Повага та збереження матеріальної та нематеріальної спадщини.</p> <p>17. Наука, медицина та технічний прогрес. Боротьба з епідеміями та пандеміями. Раціоналізм і емпіризм у поясненні дійсності проти забобонів [4].</p>
	<p>III-IV рік навчання</p> <p>1. Методи дослідження в галузі географії та історії. Методологія історичної думки та географічної думки.</p> <p>2. Історичні джерела як основа побудови знань про сучасне минуле. Контраст між інтерпретаціями істориків.</p> <p>3. Історичний час: побудова та інтерпретація ліній часу через лінійність, хронологію, одночасність та тривалість.</p> <p>4. Історична свідомість. Вироблення власних та аргументованих суджень щодо історично контекстуалізованих актуальних проблем. Захист і критичний виклад того самого через презентації та дебати.</p> <p>5. Політична трансформація людини: від рабства до громадянства. Еволюції, революції та спротив: постійність і зміни в сучасності. Завоювання індивідуальних і колективних прав у наш час. Походження, еволюція та адаптація ліберальних систем в Іспанії та у світі через джерела.</p> <p>6. Багатопрічинні зв'язки в розбудові демократії та витоки тоталітаризму: рухи за свободу, рівність і права людини. Дія громадських рухів у сучасному світі. Процеси еволюції та інволюції: емансипаційна перспектива інтерпретації минулого.</p>

	<p>7. Інтерпретація капіталістичної системи від її витоків до сьогодення. Колоніалізм, імперіалізм і нове економічне та культурне підпорядкування.</p> <p>8. Трансформація території людиною та нерівний розподіл ресурсів і праці. Еволюція економічних систем, демографічних циклів, способів життя та моделей соціальної організації. Боротьба за трудові та соціальні права: соціальна держава.</p> <p>9. Міжнародні відносини та критичне та порівняльне дослідження конфліктів і насильства в першій половині XX століття. Голокост.</p> <p>10. Геостратегічні основи з другої половини XX століття до сьогодення, політика блоків, конфлікти деколонізації та нового світового порядку. Роль міжнародних організацій.</p> <p>11. Іспанія до модерну. Стратегії визначення основ процесу трансформації сучасної Іспанії та контекстуалізації та пояснення політичних, економічних, соціальних і культурних аспектів у формуванні спільної мультикультурної ідентичності.</p> <p>12. Утворення ідентичності: ідеології, націоналізми та наднаціональні рухи. Європейське та космополітичне громадянство.</p> <p>13. Інтерпретація території та ландшафту. Від виїзду із села до концентрації в містах. Демографічна проблема в Іспанії. Проблема депопуляції села. Планування території та трансформація простору. Місто як простір для співіснування. Важливість і турбота про громадський простір. Слід людини та охорона навколишнього середовища.</p> <p>14. Діяльність феміністичного та суфразжистського рухів у боротьбі за гендерну рівність. Актуальні жінки сучасної історії.</p> <p>15. Науково-технічні перетворення. Етичний вимір науки і техніки. Культурні зміни та соціальні рухи. ЗМІ та соціальні мережі.</p> <p>16. Народження нових сучасних мистецьких і культурних проявів та їхній зв'язок із класичним мистецтвом. Культурне розмаїття в сучасному світі. Повага та збереження матеріальної та нематеріальної спадщини.</p> <p>17. Процес євробудівництва. Економічна, грошова та громадянська інтеграція. Європейські інститути. Майбутнє Європи.</p> <p>18. Право як суспільний договір. Від Конституції 1812 р. до Конституції 1978 р. Автономна, конституційна та наддержавна система регулювання як гарант розвитку прав і свобод здійснення громадянства.</p> <p>19. Демократична пам'ять. Болісний історичний досвід недавнього минулого та визнання та відшкодування жертвам насильства. Принцип універсальної справедливості [5].</p>
<p>Необов'язкові старші класи (бакалавріат). Предмет «Історія Іспанії»</p>	<p>II рік навчання</p> <p>1. Діяльність історика, історіографія та історична методологія. Історична свідомість і зв'язок між минулим і сьогоденням. Публічне використання історії: історіографічні інтерпретації певних процесів і відповідних подій в історії Іспанії та аналіз історичних знань, присутніх у дебатах сучасного суспільства.</p>

2. Геостратегічне значення Піренейського півострова та важливість історичної та культурної спадщини. Середземномор'я, Атлантика та континентальна Європа в коріннях новітньої історії.
3. Процес національного будівництва в Іспанії. Від політико-адміністративної централізації до становлення та розвитку ліберальної держави.
4. Значення іспанської монархії та колоніальної спадщини в сучасній Іспанії. Стереотипи та особливості історії Іспанії в міжнародному контексті.
5. Релігія, церква і держава. Роль католицизму в культурно-політичній конфігурації Іспанії та в політичних і соціальних рухах. Становище релігійних меншин. Відносини між Церквою та ліберальною державою. Націонал-католицизм. Лаїцизм, вільнодумство та секуляризація, антиклерикалізм.
6. Порівняльне дослідження ліберальних режимів і конституціоналізму в Іспанії: від початку ліберального режиму і конституції 1812 року, витоків демократії до демократичної Конституції 1931 року. Терміни та поняття історії для вивчення політичних систем.
7. Ідеології та політичні культури в сучасній Іспанії: конфлікти, політичні системи та використання влади. Вивчення текстів і контекстів політичних фракцій, партій і рухів, від карлізму і різних монархічних сил до республіканізму і революційного робітництва. Роль вигнанців у сучасній Іспанії та їхній внесок у побудову Європи свобод.
8. Перехід до капіталізму в Іспанії. Історіографічні дискусії про індустріалізацію країни та її зовнішню залежність. Модель економічного розвитку Іспанії, темпи та цикли зростання.
9. Друга Республіка та демократична трансформація Іспанії: великі структурні реформи та їх історичне походження. Соціальні, політичні та культурні досягнення; антидемократична реакція проти реформ.
10. Державний переворот 1936 р., громадянська війна та режим Франко: підхід до історіографії конфлікту та концептуальних рамок тоталітарних та авторитарних систем. Ідеологічні основи режиму Франко, міжнародні відносини та політико-економічний етапи. Репресії, рух опору, еміграції та протесту проти диктатури за відновлення демократичних цінностей, прав і свобод.
11. Механізми домінування, гендерні ролі, простори діяльності та сценарії соціабельності жінок в історії Іспанії. Індивідуальні та колективні героїні. Боротьба за емансипацію жінок і феміністичні рухи. Літературно-мистецькі джерела в гендерних дослідженнях.
12. Демократична пам'ять: визнання дій і рухів на користь свободи в сучасній історії Іспанії, усвідомлення травматичних і болючих подій минулого та обов'язок їх не повторювати. Визнання, відшкодування та гідність жертв насильства та тероризму в Іспанії. Політика пам'яті в Іспанії. місце пам'яті.

	<p>13. Національне питання: історичне усвідомлення та критика джерел для вивчення походження та еволюції націоналізмів і регіоналізмів у сучасній Іспанії.</p> <p>14. Перехідний період і Конституція 1978 року: визначення викликів, досягнень, труднощів і опору кінця диктатури та встановлення демократії. Демократична нормалізація і загроза тероризму.</p> <p>15. Іспанія в Європі: економічні, соціальні та політичні наслідки процесу інтеграції в Європейський Союз, поточна ситуація та майбутні очікування.</p> <p>16. Іспанія та світ: внесок Іспанії у глобальну безпеку та співпрацю та її участь у міжнародних організаціях. Інституційна, соціальна та громадянська прихильність до Цілей сталого розвитку.</p> <p>17. Збереження та поширення історичної спадщини: спадщина, соціальна та культурна цінність колективної пам'яті. Архіви, музеї та центри поширення та інтерпретації історії [6].</p>
<p>Бакалавріат. Блок «Модальність гуманітарних і соціальних наук» Предмет «Історія сучасного світу».</p>	<p>II рік навчання</p> <p>1. Робота історика: історичні джерела, історіографія та нарративи минулого. Історичний аргумент. Актуальність, причини та наслідки, зміни та наступність. Історична перспектива в оповідях про минуле.</p> <p>2. Боротьба за свободу, зміни і революція в сучасності: від буржуазних до соціалістичних революцій. Застосування насильства та соціальний протест у XIX-XX ст. Революція і реакція.</p> <p>3. Нове ліберальне суспільство: виникнення та функціонування парламентських систем.</p> <p>4. Історико-політичний зміст націоналізмів у сучасному світі: від кріпацтва до громадянства. Аболіціонізм, громадянські та соціальні права в сучасну епоху. Імперія та національне питання: від визвольних рухів до деколонізації.</p> <p>5. Ритми та моделі економічного зростання у світі: відносини залежності. Цикли та кризи сучасних економічних систем. Фактори економічного розвитку та їх соціальні, політичні та екологічні наслідки: від індустріалізації до постіндустріальної ери.</p> <p>6. Рівні умови та способи життя в сучасних суспільствах: групи, соціальні класи та соціальна нерівність. Середні класи та держава добробуту в розвинутих суспільствах.</p> <p>7. Еволюція населення, демографічні цикли та спосіб життя. Зміни та постійність життєвих циклів і соціальної організації сучасного світу. Вразливі та маргіналізовані групи. Роль колективного суб'єкта в новітній історії.</p> <p>8. Революційні утопії та проекти суспільних перетворень: демократичний, республіканський і соціалістичний рухи XIX і XX ст. Роль політичних засланців.</p> <p>9. Історична еволюція робітничого класу та трудових організацій: досвід і конфлікти на захист трудових прав і поліпшення умов життя.</p>

10. Колективні дії, масовий рух і політичне лідерство у XX столітті: народження та функціонування демократичних і тоталітарних режимів. Фашизм, нацизм та інші авторитарні рухи в XX-XXI століттях.
11. Мілітаризація і гонка озброєнь. Дипломатія загрози та стримування: Антанти, союзи та блоки. Світ у стані війни: світові війни та великі міжнародні конфлікти. Громадянська війна в Іспанії, її інтернаціоналізація та еміграція іспанських республіканців. Голокост та інші геноциди та злочини проти людства в сучасній історії.
12. Організації та установи миру: від Ліги Націй до Організації Об'єднаних Націй. Гуманітарне втручання та універсальне правосуддя.
13. Братовбивчі конфлікти в сучасному світі: травматичне минуле та колективна пам'ять. Визнання, відшкодування та гідність жертв насильства.
14. Політичні трансформації та процеси демократизації в XX-XXI ст. Демократична пам'ять.
15. Еволюція становища жінки в сучасному суспільстві: механізми домінування та підкорення та соціокультурні зміни. Рух за емансипацію жінки та боротьба за рівноправність: зародження та розвиток феміністичних рухів.
16. Громадські рухи за рівність прав, визнання меншин і проти дискримінації.
17. Процес глобалізації в сучасному світі та його наслідки для сучасного суспільства. Міські агломерації та виклики в сільській місцевості.
20. Технологічний та цифровий розвиток і нові виклики економічного, соціального та трудового майбутнього.
21. Націоналізми як чинник конфлікту та протистояння між народами та державами.
22. Новий багатополярний світопорядок: зіткнення та союзи між цивілізаціями.
23. Регіональні та глобальні загрози: тероризм, організована злочинність, радикалізм, кіберзагрози та зброя масового знищення.
24. Економічний розвиток і стійкість: від ідеї необмеженого прогресу класичного лібералізму до Цілей сталого розвитку.
25. Регіональні інтеграційні процеси у світі. Побудова Європейського Союзу, поточна ситуація та майбутні виклики. Міжнародні альянси для досягнення Цілей сталого розвитку.
26. Масовий відтік населення: економічні, кліматичні та політичні міграції. Нова концепція біженця.
27. Надзвичайна кліматична ситуація та її виклики в сьогоденні та майбутньому.
28. Криза ідеологій і «кінець історії»: епоха скептицизму і нових популізмів.
29. Виклики сучасних демократій: корупція, криза інституційної та партійної систем, авторитарні тенденції та антисистемні рухи [7].

Джерела:

1. Conocimiento del medio natural, social y cultural: competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos: primer ciclo // Ministerio de Educación y Formación Profesional. URL: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/nuevo-curriculo/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/areas/conocimiento-medio/criterios-evaluacion-primer-ciclo.html> (дата звернення: 01.06.2022).
2. Conocimiento del medio natural, social y cultural: competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos: segundo ciclo // Ministerio de Educación y Formación Profesional. URL: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/nuevo-curriculo/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/areas/conocimiento-medio/criterios-evaluacion-segundociclo.html> (дата звернення: 01.06.2022).
3. Conocimiento del medio natural, social y cultural: competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos: tercer ciclo // Ministerio de Educación y Formación Profesional. URL: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/nuevo-curriculo/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/areas/conocimiento-medio/criterios-evaluacion-tercerciclo.html> (дата звернення: 01.06.2022).
4. Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos: primer y segundo curso // Ministerio de Educación y Formación Profesional. URL: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/nuevo-curriculo/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/geografia-historia/criterios-eval-primer-segundo-curso.html> (дата звернення: 01.06.2022).
5. Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos: tercer y cuarto curso // Ministerio de Educación y Formación Profesional. URL: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/nuevo-curriculo/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/geografia-historia/criterios-eval-cuarto-curso.html> (дата звернення: 01.06.2022).
6. Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos: segundo curso // Ministerio de Educación y Formación Profesional. URL: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/nuevo-curriculo/menu-curriculos-basicos/bachillerato/materias/historia-espana/criterios-evaluacion-segundo-curso.html> (дата звернення: 01.06.2022).
7. Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos: primer curso // Ministerio de Educación y Formación Profesional. URL: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/nuevo-curriculo/menu-curriculos-basicos/bachillerato/materias/historia-mundo-contemporaneo/criterios-eval-primer-curso.html> (дата звернення: 01.06.2022).

Примітки:

1. Чума Б.П. Іспанська «війна за історію»: політика, історіографія та шкільна освіта // Україна модерна. Число 19: Як (не) писати підручники з історії. Київ: Критика, 2012. С. 73.
2. Requena A., Castaño F., Gentile A. Las reformas educativas en España desde la transición democrática. P. 35. URL: https://zaguan.unizar.es/record/77083/files/texto_completo.pdf (дата звернення: 01.06.2022).
3. Ibidem. P. 37-38.

4. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo // Boletín Oficial del Estado. 1990. №238. P. 28930. URL: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf> (дата звернення: 01.06.2022).
5. Ibidem. P. 28931.
6. Ibidem. P. 28932-28933.
7. López Facal R. La LOMCE y la competencia histórica // Ayer. 2014. №94. P. 276.
8. Чума Б.П. Іспанська «війна за історію»: політика, історіографія та шкільна освіта... С. 83.
9. Valls Montés R. El curriculum de Historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica // Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. 2005. №46. P. 14.
10. Low-Beer A. Seminar on «Teaching controversial and sensitive issues in history education for secondary schools». Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, 19-20 November 1999. Strasbourg: Council of Europe, 2000. P. 7.
11. Manuel Montero García. La enseñanza de la historia de España en el País Vasco // Ayer. 1998. №30. P. 175.
12. Ibidem. P. 176.
13. López Facal R. La LOMCE y la competencia histórica... P. 276-277.
14. Ortiz de Orruño Legarda J.M. Historia y sistema educativo // Ayer. 1998. №30. P. 16-17.
15. Ibidem. P. 18.
16. Боровець І., Дубінський В., Паур І. Навчання історії в зарубіжній школі: навчальний посібник / за ред. д-ра іст. наук, проф. С. Копилова. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. С. 23.
17. Morales Mora A. La crisis en la enseñanza de la historia // Ayer. 1998. №30. P. 204.
18. Чума Б.П. Іспанська «війна за історію»: політика, історіографія та шкільна освіта... С. 83.
19. De Miranda Aragón R. El currículo de Geografía e Historia en secundaria // Eikasia: revista de filosofía. 2021. №99. P. 74.
20. Bolívar A. The comprehensive school in Spain: A review of its development cycle and crises // European Educational Research Journal. 2015. Vol. 14 (3-4). P. 353.
21. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación // Boletín Oficial del Estado. 2006. №106. P. 24. URL: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> (дата звернення: 01.06.2022).
22. Organisation of the education system in Spain. 2009/2010. P. 130. URL: https://www.uv.es/atlantiss2011/2011_2012/Eurydice%20Spanish%20Education%20System.pdf (дата звернення: 29.07.2022)
23. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación... P. 28.
24. Чума Б.П. Іспанська «війна за історію»: політика, історіографія та шкільна освіта... С. 84.
25. Organisation of the education system in Spain. 2009/2010. P. 134.
26. Чума Б.П. Іспанська «війна за історію»: політика, історіографія та шкільна освіта... С. 84.
27. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa // Boletín Oficial del Estado. 2013. №295. P. 1-64.

28. Капранова В.А. Школьное образование Испании на пороге реформирования // Адукацыя і выхаванне. 2015. №1. С. 54.
29. Distribución horaria semanal por cursos y materias en educación primaria implantación LOMCE por comunidades autónomas. 2014. P. 19. URL: https://www.ugt-sp.es/images/PDF/ensenanza/kh4xujy_rwu.pdf (дата звернення: 01.06.2022).
30. Cosme J. Gómez Carrasco, Raimundo A. Rodríguez Pérez, Pedro Miralles Martínez. La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España // Perfiles educativos. 2015. Vol. 37. №150. P. 20-38.
31. Ibidem.
32. López Facal R. La LOMCE y la competencia histórica... P. 279.
33. De Miranda Aragón R. El currículo de Geografía e Historia en secundaria // Eikasía: revista de filosofía. 2021. №99. P. 76.
34. López Facal R. La LOMCE y la competencia histórica... P. 279-280.
35. Molina Puche S., Fernández-Rufete Navarro M. La enseñanza de la Historia en España: un largo camino hacia las competencias históricas // Revista Andamio. 2018. Vol. 5. №1. P. 157.
36. De Miranda Aragón R. El currículo de Geografía e Historia en secundaria... P. 76.
37. Ibidem. P. 77.
38. López Facal R. La LOMCE y la competencia histórica... 4. P. 279-282.
39. De Miranda Aragón R. El currículo de Geografía e Historia en secundaria... P. 78.
40. Ibidem. P. 77.
41. Molina Puche S., Fernández-Rufete Navarro M. La enseñanza de la Historia en España: un largo camino hacia las competencias históricas // Revista Andamio. 2018. Vol. 5. №1. P. 165-166.
42. Álvarez-Martínez-Iglesias J.M., Molina-Saorín J., Trigueros-Cano F.J., Miralles-Martínez P. The Development of Historical Competencies in Secondary Education: A Study Based on the Analysis of Sources in Spanish and Italian History Textbooks // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2021. Vol. 20. №4. P. 143.
43. Ibidem. P. 146.
44. Ibidem. P. 147.
45. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación // Boletín Oficial del Estado. 2020. №340. P. 122868-122953. URL: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf> (дата звернення: 01.06.2022).
46. Zafrá I. Del avance de la democracia a la «diversidad» de sentimientos nacionales: así es la nueva asignatura de Historia de España que ha diseñado el Gobierno // El País. 2021. URL: <https://elpais.com/educacion/2021-10-24/asi-se-estudiara-historia-de-espana-en-los-institutos.html> (дата звернення: 01.06.2022).
47. Nuevo Bachillerato: Polémica por el estudio de toda la historia de España en un curso // Última hora. 2022. URL: <https://www.ultimahora.es/noticias/nacional/2022/04/05/1718755/nuevo-bachillerato-polemica-por-estudio-toda-historia-espana-curso.html> (дата звернення: 01.06.2022).

48. Pilar Rivero P., Navarro-Neri I., Aso B. Who Are the Protagonists of History? Exploratory Study on Historical Relevance after Completing Compulsory Secondary Education in Spain // Social Sciences. 2022. P. 4. URL: <https://zaguan.unizar.es/record/112193> (дата звернення: 29.07.2022).
49. Ibidem. P. 5-7.

This article characterizes the Spanish system of studying history at different stages of school education. The changes in the structure and content of history curricula at compulsory primary and secondary schools and at the non-compulsory baccalaureate levels are traced. The features of particular curricula of Spanish autonomous regions are analyzed, including the reflection of the concept of history aimed at the harmonization of regional identities with national ones.

Key words: Spain, school history education, primary school, secondary school (ESO), baccalaureate, curriculum, LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE, LOMLOE.

Отримано 28.07.2022 р.

УДК 371.13.001

**Степан Борчук,
Марія Санкович**
м. Івано-Франківськ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У статті розглянуто педагогічні умови, що дають змогу ефективно застосовувати кооперативне навчання у процесі вивчення історії України. Ефективним шляхом удосконалення освітнього процесу визначено широке впровадження технології кооперативного навчання на уроках історії України в закладах загальної середньої освіти. Наголошено на їхній вагомій ролі в освітньому процесі, як активної форми міжсуб'єктної взаємодії. Зосереджено увагу на сутності кооперативної форми навчальної діяльності. Визначено основні принципи (елементи) технології кооперативного навчання. Висвітлено особливості організації та проведення групової та парної роботи, зокрема наведено алгоритм здійснення групової взаємодії.

Зроблено висновок, що використання технології кооперативного навчання на уроках історії України стало доступним та ефективним способом демократизації та оновлення освітнього процесу.

Ключові слова: кооперативне навчання, елементи технології кооперативне навчання, здобувач світи, вивчення історії України.

Модернізація освіти необхідна для розвитку здобувача освіти, який зможе реалізувати себе в дорослому житті, отримавши базові орієнтири основних знань. Школа може та зобов'язана розвивати пізнавальні інтереси і здібності здобувачів освіти, прищепити їм основні компетенції, необхідні для подальшої самоосвіти. Тому спи-

раючись на це, головною метою діяльності сучасного вчителя є вибір методів і форм організації навчальної діяльності здобувачів освіти, які найбільше відповідають поставленій меті з розвитку кожної особистості. В даний час усе частіше виникає питання про застосування нових методів і технологій у викладанні різних навчальних дисциплін. Це не тільки нові технічні засоби, а так само нові форми та методи викладання, новий підхід до процесу навчання.

Застосування кооперативного навчання досліджували ряд зарубіжних і українських вчених. Зокрема, Девід Джонсон вивчав структурний підхід до кооперативного навчання; Жан Герлах розглядала навчання у співпраці; Лев Виготський та Жан Піаже досліджували особливості педагогіко-психологічної організації кооперативного навчання.

В українській історіографії проблемам кооперативного навчання наприкінці ХХ ст. було присвячено праці Лариси Русинової, Наталії Новожилової тощо. Серед новітніх досліджень технології кооперативного навчання та методики її використання на навчальних заняттях з історії у закладах загальної середньої освіти необхідно виділити дослідження Олени Пометун та Костянтина Баханова. У них автори не лише розмірковують над перевагами та недоліками технології, а й дають практичні рекомендації щодо застосування її в освітньому процесі, які ми використали в нашій статті.

Мета статті – охарактеризувати педагогічні умови ефективного використання кооперативного навчання у процесі вивчення історії України.

Виділяють ряд принципів (елементів) технології кооперативного навчання. Перший елемент – позитивна взаємозалежність здобувачів освіти – припускає таку організацію освітнього процесу, коли здобувачі освіти діють відповідно до розуміння, що загальний успіх групи можливий лише за умови високої активності і ефективності діяльності кожного члена групи. Позитивна взаємна залежність забезпечується різними засобами: чітким визначенням навчального завдання для всієї групи; повідомленням, якої учасники можуть досягти мети тільки в тому випадку, якщо всі члени групи її досягнуть; позитивну взаємозалежність по цілі можна організувати, проінформувавши групу про відповідальність за те, щоб усі члени групи показали результат вище встановленого при індивідуальному тестуванні (наприклад, вирішили більше трьох завдань за відведений час); роз'ясненням, що всі члени групи повинні поліпшити свої особисті результати в порівнянні з попередніми, або, що загальний результат групи (наприклад, сума індивідуальних балів) повинен бути вище певної величини), або, що група повинна пред'явити один успішно виконаний загальний продукт (проект, набір відповідей тощо); наявністю загальної нагороди за загальний успіх; розподіл ролей у групі (кожен член групи має роль, необхідну для виконання загального завдання (читає, записує, що заохочує, перевіряючий тощо); ідентифікацією (назвою групи, гаслом, слоганом, логотипом); своєю позицією по відношенню до інших груп тощо.

Другий елемент – розвиваюча взаємодія здобувачів освіти «обличчям до обличчя» – сприяє навчанню один одного, взаємодопомоги, обміну ідеями, спонуканню до навчання. Вони при такому розсадженні мають хороші можливості пояснювати навчальний матеріал один одному, обговорювати різні точки зору, навчати один одного тому, що вони знають. Учитель організовує групи так, щоб вони сиділи лицем до лица, вербально спілкувалися, виконуючи кожен аспект завдання.

Третій елемент – індивідуальна звітність (особиста відповідальність). Діяльність кожного здобувача освіти оцінюється, і результати повідомляються групі та здобувачу освіти окремо. Індивідуальна звітність організовується двоюким чином:

- 1) за допомогою тестів, які всіма здобувачами освіти виконуються індивідуально;
- 2) випадковим вибором будь-якого з членів групи для подання класу загального результату діяльності групи.

Технологія кооперативного навчання включає у себе такі етапи:

- 1) підготовчий етап (визначення теми і цілей заняття, системи передачі інформації та координування діяльності здобувачів освіти, кількісного складу робочих груп, розподіл їх по групах);
- 2) діяльнісний етап (розподіл завдань), установка часу його виконання, пошук і аналіз інформації, організація міжгрупової співпраці, спілкування експертів;
- 3) презентаційний етап (презентація результатів діяльності, обговорення та підведення підсумків роботи групи);
- 4) оцінний етап.

Використовуються вельми різноманітні способи випадкового визначення тих здобувачів освіти, які мають відповідати; наприклад, відповідають ті, у кого раніше інших буде день народження, або ті, у кого найсвітліший одяг, або ті, в чиему повному імені найбільше букв тощо. Вибір навмання зрівнює шанси всіх здобувачів освіти класу бути опитаним на даному уроці, що є ще одним стимулом для активної роботи, взаємного навчання в групі. Більш того, всі здобувачі освіти відчувають почуття відповідальності за успіх своєї групи.

Четвертий елемент – соціальні навички (навички роботи у команді). Групи не можуть працювати ефективно, якщо здобувачі освіти не володіють навичками спільної роботи і не застосовують їх. Учитель навчає цим навичкам так само цілеспрямовано і систематично, як і навчальним навичкам. Навички спільної роботи включають: навички лідерства, прийняття рішень, досягнення довіри, спілкування, вирішення конфліктів. Тренування у застосуванні цих навичок учителем спеціально планується.

П'ятий елемент – рефлексія або обговорення роботи групи. У процесі рефлексії відбувається усвідомлення самої діяльності групи і всіх її учасників. Групи отримують час для обговорення того, як добре вони працюють по досягненню мети і як добре вони підтримують робочі відносини в групі. Учитель організовує ці обговорен-

ня, даючи, наприклад, такі завдання: а) назвіть хоча б три дії членів групи, які допомогли групі досягти успіху; б) назвіть одну дію, яке можна додати до вашої спільної діяльності, щоб завтра зробити роботу групи ще більш успішною. Учитель спостерігає за роботою груп і інформує їх і клас в цілому про те, як добре клас працює разом.

Майбутнє у сучасних здобувачів освіти відрізняється від майбутнього здобувачів освіти попередніх поколінь. Випускники загальних закладів середньої освіти вміють вчитися, добре володіти мовою, читанням, грамотним письмом, що вони вміють думати і творчо вирішувати завдання, володіють лідерськими якостями, що вони впевнено і мотивовано відносяться до завдань і вміють ставити цілі. Придбання цих навичок вимагає від здобувачів освіти «діяти самому, щоб розуміти». Для розвитку цих навичок їм необхідно створювати умови для обговорення матеріалу з однокласниками, для кваліфікованого слухання і організації довіри і навчальних відносин.

Здобувачі освіти, які працюють в кооперативних групах, витрають багато в чому у своїх однолітків. Р. Славін встановив що 61 з 67 ретельно проведених досліджень виявлено значну перевагу результативності роботи у кооперативних групах в порівнянні з контрольними, в яких навчання здійснювалося традиційно. Секрет успіху при цьому пояснювався поєднанням групових цілей і індивідуальної відповідальності¹.

Дослідження результативності занять показує, що методи кооперативного навчання дають результати, які перевершують успіхи при навчанні на основі змагальності. Це можна пояснити наступним чином: кооперативне навчання мотивує здобувачів освіти до прояву активності і включенню їх в освітній процес, оскільки здобувачі освіти, по-перше, мотивуються для великих зусиль, якщо їм відомо, що їх освітній продукт буде детально аналізуватися однокласниками; по-друге, здобувачі освіти більш глибоко вивчають матеріал, якщо стоїть завдання надання допомоги своїм партнерам.

Значна роль під час використання технології кооперативного навчання належить і вчителю. Він при підготовці уроку з використанням цієї технології²:

- визначає навчальні цілі та цілі з вироблення навичок спільної роботи, на початкових етапах краще не планувати складну роботу;
- приймає рішення про величину групи. Здобувачі освіти часто не володіють навичками спільної роботи, тому починати краще з груп з двох або трьох осіб, а потім склад груп доводиться до чотирьох чоловік;
- розподіляє здобувачів освіти по групах. Найсильнішими є різні групи, тому об'єднуйте в групи здобувачів освіти різних здібностей, рівня вихованості, ступеня вмотивованості тощо. Розподіляти здобувачів освіти по групах варто за випадковими ознаками (за номерами в списку, по зростанню, по довжині прізвища тощо);

- організовує розстановку учбових меблів у класі. Чим ближче здобувачі освіти один до одного, тим краще вони можуть спілкуватися. Члени групи повинні сидіти обличчям до обличчя;
- планує матеріал. Організація навчального матеріалу спонукає здобувачів освіти «впливати або тонути разом», якщо групи отримують тільки один екземпляр навчального матеріалу або якщо кожен член групи отримує певну частину навчального матеріалу для вивчення і навчає інших членів групи;
- розподіляє ролі. Здобувачі освіти краще працюють разом, якщо у кожного з них є робота, яка є внеском у спільну справу. Ви даєте здобувачам освіти такі навчальні ролі, як «читає», «записує», «перевіряючий», «доповідач», «відповідальний за ресурси», або ролі в зв'язку з навичками спільної роботи, наприклад, «втягує в роботу», «заохочує» тощо;
- пояснює навчальне завдання. Підготуйте здобувачів освіти, пояснивши їм той матеріал, який їм необхідно знати. Потім переконайтеся у тому, що здобувачі освіти розуміють, що вони повинні робити в групах. Сюди може входити пояснення цілей уроку, понять, ходу роботи, показ прикладів, постановка питань учителем;
- організовує позитивну взаємозалежність. Здобувачі освіти повинні відчувати, що вони потрібні один одному, щоб виконати завдання групи. Це досягається шляхом постановки загальних цілей (здобувачі освіти мають вивчити матеріал і переконатися, що кожен член групи засвоїв цей матеріал); загальної винагороди (якщо на контрольній роботі всі члени групи отримують результат вище певного, то кожен член групи отримує преміальний бал); шляхом розподілу порцій навчального матеріалу серед членів групи або надання на групу одного примірника навчального матеріалу; розподілом навчальних ролей;
- організовує індивідуальну звітність. Кожен здобувач освіти має відчувати відповідальність за засвоєння матеріалу та надання допомоги групі. Способами досягнення цього можуть бути усне опитування обраних випадковим чином членів групи, виконання індивідуальних тестів, виконання індивідуальних письмових робіт (одна з виконаних робіт вибирається для перевірки по випадковим ознаками);
- організовує міжгрупове співробітництво, спонукаючи групи звіряти результати роботи, виправляти помилки, ділитися ідеями, допомагати один одному;
- пояснює критерії успішної роботи. Оцінка роботи здобувача освіти має робитися на основі спільно вироблених критеріїв;
- навчає навичкам спільної роботи. Після того, як здобувачі освіти звикнуть працювати у групі, виберіть один навик спільної роботи, який необхідно виробити; роз'ясніть необхідність володіння цим навиком, попросіть здобувачів освіти запропонувати слова (фрази), які вони можуть сказати, застосовуючи цю навичку, помістіть ці фрази на видному місці в класі,

спостерігайте за ними і спонукайте використовувати даний навик, поки вони не стануть це робити автоматично. Потім приступайте до вироблення наступної навички. Зверніть увагу на такі навички, як висловлювання похвали, спонукування до участі в роботі, перевірка розуміння, прохання про допомогу, розвиток відповіді, резюмування.

- організовує взаємодію «обличчям до обличчя». Позитивні педагогічні результати кооперативних груп обумовлені взаємодією здобувачів освіти і їх вербальним спілкуванням. Переконайтеся, що має місце резюмування, пояснення і прохання про нього, подальший розвиток думки.
- спостерігає за поведінкою здобувачів освіти. Це цікава частина роботи. У той час, як вони працюють, учитель ходить і слідкує, чи розуміють вони завдання і матеріал, дає поточні коментарі, здійснює зворотну дію й підкріплення, похвала групи за гарне використання навичок спільної роботи.

На завершальному етапі уроку учитель при організації ходу виконаної роботи й оцінкою результатів:

- організовує самооцінку знань, умінь і навичок здобувачів освіти;
- оцінює, як кожен з них виконав роботу, і коментує;
- організовує обговорення роботи груп. Для вдосконалення навичок спільної роботи здобувачам освіти потрібно дати час і алгоритм аналізу використання цих навичок. Обговорення може проводитися індивідуально, в малих групах або з усім класом. Для початку попросіть групи назвати три моменти, які у них вийшли добре в процесі групової роботи, і запропонувати одну дію, яка поліпшить їх роботу завтра. Потім підводяться підсумки по класу в цілому;
- організовує заключний етап уроку. Щоб підкріпити знання, вміння і навички здобувачів освіти, вчитель може організувати взаємоперевірку робіт шляхом ознайомлення з роботами інших груп, або виділити головні моменти матеріалу, повторити найважливіші факти.

Таблиця

Конкретні кроки: орієнтація на ресурси – клас як мережа взаємодії

Фази уроку	Дії/поведінка здобувачів освіти	Дії/поведінка вчителя
Загальне обговорення уроку	Здобувачі освіти сидять у колі. Кожен з них уважно слухає своїх однокласників і задає питання, якщо для нього щось незрозуміло.	Учитель забезпечує абсолютну концентрацію на висловлюваннях здобувачів освіти, дбає про те, щоб кожен з них міг вільно висловити свої думки, а клас реагував би на його висловлювання.

Продовження таблиці

Початок уроку: збір інформації у ході спільної роботи	Орієнтація на ресурси: Здобувач освіти і, які ведуть урок, коротко представляють нову тему і мотивують однокласників до збору інформації у ході спільної роботи, що вони вже знають по цій темі.	Учитель стежить за тим, щоб здобувачі освіти обмінювалися своїми думками.
Перше поглиблення: збір інформації по темі	Під керівництвом здобувачів освіти, які ведуть урок, між ними відбувається інтерактивна взаємодія (здобувачі освіти сидять в колі), поки не будуть задані і пояснені всі питання, пов'язані з темою (здобувачі освіти взаємодіють і в ході такої взаємодії виникають думки і нові рішення проблеми).	Учитель стежить за тим, щоб кожен здобувач освіти міг втручатися, питати, якщо що-небудь незрозуміло, це повинно бути пояснено за допомогою інтерактивної взаємодії (поки не буде досягнуто порозуміння).
Введення нового матеріалу в тему	Здобувачі освіти, які ведуть заняття, вводять малими порціями новий матеріал у тему і питаннями постійно засвідчуються, що все зрозуміло для інших.	Учитель спостерігає за комунікацією і втручається, якщо виникають неясності. Він постійно вимагає роз'яснення незрозумілою інформації або незрозумілих висловів.
Друге поглиблення: інсценування окремих сцен.	Під керівництвом здобувачів освіти, провідних заняття, тренуються найбільш важливі сцени.	Учитель подає нові ідеї, стежить за тим, щоб сцени були розіграні привабливо, а інші здобувачі освіти мають уважно стежити за ним.
Третє поглиблення:	Усі здобувачі освіти старанно працюють вдома.	Учитель збирає домашнє завдання і в разі необхідності виправляє його.

У статті «Використання кооперативного навчання учнів у загальноосвітній школі в Україні: практика і проблеми» Олена Пометун та Несгор Гупан зазначають, що оцінювання діяльності здобувачів освіти під час кооперативного навчання набуває дещо специфічних рис. Вони зазначають: «Зрозуміло, що кооперативне навчання потребує перегляду звичної системи оцінювання здобувачів освіти, адже необхідно брати до уваги і результати роботи малих груп. Вчитель може гнучко підходити до цього питання. Можна прийняти положення про рівну оцінку діяльності усіх здобувачів освіти однієї групи, але багато учителів-практиків зверта-

ються за пропозиціями щодо оцінок до самих здобувачів освіти. Якщо між педагогом і вихованцями дійсно існують щирі стосунки, то оцінки здобувачів освіти не розходяться з судженнями учителя. Ні в якому разі не можна відмовлятися від оцінок, інакше групова діяльність швидко перетвориться на неефективну гру»³.

Отже, технологія кооперативного навчання стала доступним та ефективним способом демократизації та оновлення освітнього процесу під час вивчення історії України.

Примітки:

1. Джонсон Д., Джонсон Р. Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / пер. с англ. Санкт-Петербург: Экономическая школа, 2001. С. 93.
2. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2004. С. 217-218.
3. Пометун О., Гупан Н. Використання кооперативного навчання учнів у загальноосвітній школі в Україні: практика і проблеми // Scientific Letter of Academic society of Michal Baludansky. 2017 №5/2. С. 89.

This article examines the pedagogical conditions, which provide opportunities to use effectively the cooperative learning in the process of studying the history of Ukraine. An effective way of improvement of the educational process is to use widely the approach of cooperative learning in the History of Ukraine lessons in institutions of general secondary education. We highlighted their great role in the educational process as an active form of subjective interaction, defined the major principles of technology of cooperative learning and covered the peculiarities of organization and conduction of the group and pair work, in particular, the algorithm of group interaction.

We can conclude that usage of cooperative learning techniques in the History of Ukraine lessons has become an affordable and effective way to democratize and update the educational process.

The article will be useful for teachers of general secondary education, lyceum, and colleges that use cooperative learning in history lessons.

Key words: cooperative learning, elements of technology cooperative learning, learner, the study of the History of Ukraine.

Отримано 30.05.2022 р.

Ігор Коляда

м. Київ

Олексій Шубер

с.мт. Бородянка, Київська обл.

Ігор Цейгер

м. Київ

**МИТРОПОЛИТ АНДРЕЙ ШЕПТИЦЬКИЙ:
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ
ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ
(на прикладі роману С. Германа «Via Романа.
Життя митрополита Андрея Шептицького»)**

У статті розкрито методичні прийоми використання художньої літератури як засобу формування уявлення у здобувачів освіти про життя та діяльність митрополита УГКЦ А. Шептицького на уроках історії України у 9-11 класах.

Ключові слова: митрополит УГКЦ А. Шептицький, навчання історії України, художня література, художня проза, прийоми використання художньої літератури.

При вивченні предмету історії України у закладах загальної середньої освіти неабияку роль грає зацікавленість здобувачів освіти у навчанні, а також активність їх пізнавальної діяльності. Використання художньої літератури, як засобу навчання історії України сприяє створенню особливої атмосфери на уроці, надає сухій інформації деякої образності, оживляючи в уяві здобувачів освіти ті чи інші фрагменти навчального матеріалу, котрий вони опановують на уроці, чим суттєво підвищує ступінь засвоєності нових історичних знань.

Відомий чеський мислитель, письменник та вчитель у своїй праці «Велика дидактика» Ян Коменський писав: «... усе, що тільки можна уявити для сприйняття почуттями, а саме: видиме – для сприйняття зором, те, що почуте, – слухом, те, що доступне дотику – шляхом дотику. Якщо які-небудь речі можна сприйняти декількома почуттями, нехай вони відразу схоплюються декількома почуттями»¹. Саме так великий мислитель і педагог обґрунтував принцип наочності, як системи навчання здобувачів освіти, котрій притаманне використання конкретних прикладів персоналій, подій, процесів, явищ тощо з метою кращого та глибшого засвоєння учнями нових знань та умінь.

Формуванню більш живого та конкретного історичного образу епохи сприяє використання художньої літератури на уроках історії України. Залучення уривків із художніх творів під час вивчення історії України, як слушно зазначає відомий радянський учений-методист Г. Цвікальська, сприяє глибокому і свідомому засвоєнню матеріалу, оскільки вчитель використовує одночасно два шляхи переконання учнів: шлях наукового доведення і шлях показу історичного матеріалу за допомогою літературних засо-

бів². Специфіка художньої літератури полягає у передачі дійсності в конкретних, доступних та емоційних образах. Насправді художня література – це дзеркало суспільного життя. Тому вчителів історії перш за все цікавить, в якій мірі той чи інший літературний твір відображає характерні риси епохи³.

Сформувати в здобувачів освіти міцні знання, допомогти оцінити історичні факти можна лише в тому випадку, якщо здобувачі освіти не тільки глибоко і конкретно вивчають програмний матеріал, але й будуть уміти користуватись ним у житті, якщо вони засвоять предмет не пасивно, а активно, якщо вмітимуть розбирати й узагальнювати історичний матеріал, якщо матимуть об'єктивне міркування про минуле. Проте і цим не вичерпується значення художньої літератури для навчання історії України. Якщо уривки з художніх творів підібрані вдало, то вони суттєво допомагають вчителю у вирішенні виховних завдань⁴.

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

- 1) методичний прийом літературно-художнього ілюстрування;
- 2) методичний прийом аналізу використовуваних уривків;
- 3) методичний прийом побудови розповіді вчителя на основі щойно зачитаного чи переказаного своїми словами уривків;
- 4) методичний прийом посилання на твір;
- 5) методичний прийом використання матеріалу певного художнього твору (його образів, картин) безпосередньо в розповіді вчителя як будівельного матеріалу цієї розповіді;
- 6) комбінований методичний прийом, робота з художньою літературою проводиться у поєднанні з іншими прийомами роботи в класі – робота з підручником, цитатою, історичним документом тощо⁵.

Художні образи, сформовані в творах художньої літератури і мистецтва, неабияк посилюють доказовість викладу. Почуттєво насичений, він не лише додає емоційності розповіді вчителя, а й викликає у здобувачів освіти певне особисте ставлення до історичних явищ. Художньо-літературні екскурси посилюють інтерес до історичної науки взагалі, і до епохи, що вивчається, зокрема. Крім того, вони спонукають здобувачів освіти прочитати весь твір, а це, в свою чергу, підвищує їх загальноосвітній рівень, робить знання, здобуті на уроці, глибшими та міцнішими.

Проте, не варто забувати, як зазначає вчений-методист А. Мельник, що літературні твори зображують життя своєї епохи через призму поглядів автора, як представника певної соціальної групи. Тому підходити до таких творів слід критично. Використовувати на уроках історії України літературні твори доцільно у тому випадку, якщо вони правильно відображають історичну дійсність, містять глибокий аналіз суспільних явищ і процесів, правильну оцінку тих чи інших подій⁶.

Однією з непересічних персоналій, яка вивчається в курсі «Історії України» (9, 10 та 11 класи) є постать митрополита УГКЦ Андрея Шептицького, котрий зіграв неабияку роль в історії нашої держави. Значна кількість наукової, науково-популярної та художньої літератури, яка висвітлює ті чи інші епізоди життя митрополита дає нам змогу навести ряд прикладів практичного використання методичних прийомів роботи з художньою літературою на уроках історії України.

Життю цієї однієї з найпомітніших постатей вітчизняної історії ХХ століття Андрея Шептицького присвячено роман сучасного українського прозаїка Сергія Германа «Via Романа. Життя митрополита Андрея Шептицького» (К.: Видавництво: Ярославів Вал, 2017). У романі автором висвітлено життя та діяльність графа Андрея (Романа) Шептицького, якому довелося жити в добу великих історичних трансформацій: двох світових воєн, в часи панування ідеологій, що ставили під сумнів доцільність існування гуманізму як такого. Противагою злу була віра митрополита в силу моральних засад Господа. Саме про відданість митрополита Андрея Шептицького високим християнським ідеалам та про епохи, на які припало його життя, і йдеться в цій книзі. Текст роману написано на основі історичних матеріалів та архівних документів. «Кир Андрей був людиною, яка випередила свою епоху, своїх сучасників. Він хотів лише одного, – щоб священник жив життям разом зі своїм народом, щоб переймався найпекучішими проблемами, які мучать галицьке село. А це була малописьменність, малоземельність, пияцтво. Андрей Шептицький тоді видавався багатом м еретиком, модерністом. Найбільшим скарбом митрополит вважав свою бібліотеку, до якої водив студентів. Наука, освіта, культура – це були цілі, які Андрей Шептицький вперто і послідовно пропагував для української інтелігенції і для української церкви»⁷, – зазначає С.Герман, говорячи про свій роман.

Пропонуючи до уваги здобувачів освіти роман сучасного митця вчитель має діяти за визначеним методистами алгоритмом, подавши інформацію про роман, вчитель знайомить їх з біографією автора та історією створення роману. Так, використовуючи прийом біографічної довідки вчитель зазначає: «Герман Сергій Михайлович (Сергій Герман, * 1952, м. Львів) – журналіст, дипломат, письменник, аналітик. Батько Сергія працював директором Львівської опери, наприкінці 1980-х рр., був директором клубу радянсько-польської дружби у Гданську. Закінчив львівську середню школу №37 із французькою мовою навчання та редакторське відділення Українського поліграфічного інституту імені Івана Федорова (фах «видавнича справа та редагування»). Працював журналістом у районній газеті «Ленінська зоря» (м. Миколаїв Львівської області). Подальша журналістська діяльність пов'язана зі Львовом: газета «Ленінська молодь» (після 1990 – «Молода Галичина»), потім був головним редактором муніципальної газети «Ратуша», яку редагував із першого номера (2 жовтня 1990) і працював там до 1996 року (до переїзду в Київ). Після цього

го журналістикою не займався. У Києві працював у Міністерстві закордонних справ України, у дипломатичних представництвах України за кордоном: у консульстві України в Іданську (Польща), першим секретарем і радником посольства України в Польщі, а також радником посольства в Грузії. З 2005 року деякий час працював у НАК «Нафтогаз України», потім став одним із керівників департаменту інформаційно-аналітичного забезпечення Служби безпеки України. Літературний набуток митця складають: «Нариси (белетризована політична історія Польщі; складається з трьох політичних портретів: Бальцерович, Квасневський, Кшаклевський)» (2010); «ВМХ – повість про велосипед без сідла» (2011); роман «Інге» (2012) (про дружину вбивці Ребета й Бандери Богдана Сташинського), роман «Готель «Цитадель» (2021 р.) (про події україно-польської війни 1918-1919 рр.)»⁸.

Розкриваючи історію створення роману, вчитель у ході своєї образної розповіді цитує спогад самого автора: «Кожен з напрямків діяльності Андрея Шептицького заслуговує на окрему книжку. Зважаючи на те, якою величною є постать митрополита, розумієш, яким відповідальним є це завдання. Дуже люблю жанр історичного роману. У 2013 році ми з дружиною були у Франції у своїх друзів-музикантів, і там зайшла мова про Іларіона Свенціцького, мовляв, от це була видатна постать. На той момент я шукав гідну постать для написання роману. І коли прозвучало прізвище Свенціцький, то мені одразу спало на думку – Шептицький. Коли повернувся до Львова, написав перші рядки. Це було у серпні 2013 року. Моя робота над книгою тривала чотири роки. Не вважаю її літературним твором, я б назвав її біографічною прозою. Скільки б книжок про митрополита не було написано, цього ніколи не буде забагато. Андрей Шептицький – це великий церковний діяч, дипломат, меценат. Це людина, яка зробила величезний вклад у розвиток української культури. Він розумів, що без культури не може бути нації і держави. Дуже важливо, щоб факти, подані у книзі, були максимально точними. В центральному історичному архіві, де мені випало працювати свого часу, є величезний масив автентичних документів самого митрополита Андрея і те, з чим люди зверталися до нього. А вони зверталися з усім, чого їм бракувало, до того, кого вважали своїм духовним батьком. Перевірка фактів забирала багато часу, відтак цій книжці можна довіряти. Під час написання елементів авторської рефлексії у внутрішніх монологів героя максимально опирався на пастирські послання, які є величезним документальним матеріалом. Мені страшенно хотілося показати, що в нас була аристократія. Вона була, але так склалася історична доля, що її, по суті, втрачено. Митрополит Андрей був яскравим взірцем справжнього аристократа – і за походженням, і за духом. Справжньою аристократією була також значна частина людей, які представляли українські інтереси в австрійському парламенті. На жаль, сьогодні ми такої аристократії не маємо. Нам сьогодні багато хто з політиків демонструє зовсім інші зразки поведінки. Страшенно прикро. У

книжці є про це аналогії, які ніби підштовхують до роздумів: подивіться на цих людей, їхні манери, виховання. Це були аристократи духу і нам таких нині дуже сильно бракує»⁹.

Підкреслюючи важливість роману С. Германа «Via Романа. Життя митрополита Андрея Шептицького» (К.: Видавництво: Ярославів Вал, 2017) як засобу для формування уявлення про митрополита А. Шептицького і його важливість для сприйняття здобувачами освіти особистості митрополита, їхнього знайомства з епохою, в якій відбувалося формування особистості митрополита та його діяльністю, вчитель у ході своєї розповіді подає оцінку професора УКК Ігор Держко: «Роман С. Германа є прекрасним творчим доробком, який, є унікальним поєднанням історико-філософського дослідження і водночас науково-архівного, прискіпливого надбання з елементами художньої творчості. У романі дуже цікаво відображено історичне тло, яке формувало постать митрополита, графа Шептицького і водночас дуже чітко зауважені і використані всі чинники, які дали можливість зреалізуватися двом процесам – самоідентифікації української нації на межі XIX – початку XX століття, а також складному, рефлексивному процесу самоідентифікації людської особистості на прикладі графа Шептицького, який зумів змінити свою долю, стати автором власної біографії, а не віддався на поталу зовнішнім чинникам, що робила більшість на той час. Автор науково, прискіпливо розділено інтелектуальні поля, де розгортаються події: етнонаціональне середовище з усіма бідами і проблемами, духовне середовище, де діє церква як один з рятувальників самобутності нації; поява унікальних особистостей, які мають різні політичні переконання, але пробують єднатися навколо національної ідеї, скажімо, Іван Франко, який спрогнозував велич і масштаб діяльності митрополита. Не менш важливим моментом у книзі є згадка про два фактори, які гальмували суспільний прогрес та самоідентифікацію українства, але були взяті тогочасними лідерами до уваги, – москвофільство і закон про пропінацію, що дозволяв виплачувати заробіток не грошима, а алкоголем. Власне, з ініціативи греко-католицької церкви на Галичині почався рух тверезості. Перші відвідини графом Шептицьким Москви були для нього доленосними. Є кілька версій того, як він спілкувався з відомим російським філософом Володимиром Соловйовим, який був учнем українця Памфіла Юркевича, який у свою чергу відродив філософію серця Григорія Сковороди. Володимир Соловйов, очевидно, мав вплив на прийняття рішення графом Шептицьким йти духовною стежею. Натомість, під впливом Андрея Шептицького Володимир Соловйов перестав бути зашкарублим православним і почав проповідувати ідею єдності східної та західної церков. У романі також показано роль і місце Андрея Шептицького у контексті європейської політики. Завдяки митрополиту Шептицькому українці увійшли у сценарій європейської історії»¹⁰.

Уперше з постагтю митрополита Шептицького здобувачі освіти знайомляться у 9 класі при вивченні тем «Суспільно-політичне життя на західноукраїнських землях» та «Вплив греко-католицької

церкви на піднесення національної свідомості населення західноукраїнських земель». Так, розглядаючи тему «Суспільно-політичне життя на західноукраїнських землях» у 9 класі вчитель може застосувати прийом використання уривків художнього твору в розповіді як будівельний матеріал. Цей прийом передбачає заміну частини розповіді на матеріали певних художніх творів. Учитель, застосовуючи прийом розповіді, висвітлюючи здобувачам освіти історичний матеріал про боротьбу української громадськості за створення у Львові окремого українського університету, зазначає: «Боротьба за український університет стала дуже важливим питанням для Галичини наприкінці XIX – початку XX ст. За підтримки українських партій, українське студентство висунуло вимогу австрійській владі. Цю вимогу підтримали також цілий ряд відомих та впливових українців того часу, серед яких М. Грушевський та А. Шептицький, який виголосив у стінах австрійського парламенту промову, свідками якої ми можемо стати, ознайомившись з уривком роману Сергія Германа «Via Романа. Життя митрополита Андрея Шептицького»: «– Не роблячи урядові закидів, але й не без почуття жалю мушу констатувати, що у проекті майбутнього державного бюджету, який розглядаємо, ми не знаходимо доказу того, що уряд намагається дійсно й енергійно взяти до уваги потреби русинів. Хоч питання створення самостійного університету у Львові вже протягом двох років є предметом наполягань руської нації, в цій справі дотепер не прийнято нічого позитивного. А проте ця справа, високі панове, є однією з найбільш важливих, ніж це може виявитися на перший погляд. Що заснування руського університету у Львові є потрібне, вважаю більш ніж доведеним, бо якби русини мали вже один університет, можна було б поставити під сумнів потребу другого. Коли ж вони не мають жодного, тоді питання, чи руський університет є потрібний, тотожне питанню, чи університети потрібні взагалі. Бо коли університети є могутнім фактором піднесення і промоції культури та мають такий колосальний вплив на життя людської спільноти, тоді вони є такими для всіх. Тоді треба визнати, що народ, який посідає четверте місце серед націй імперії, національний розвиток якого вимагає щороку значної кількості священників, учителів середніх шкіл, урядовців, суддів та інших фахівців з академічною освітою, такий народ не може обійтись без університету і відчуває пекучу потребу його заснування»¹¹.

Отже, митрополит Шептицький доцільність відкриття Львівського університету обґрунтував правом окремого українського народу, на рівні усіх народів Європи, мати власний національний університет.

У ході організації освітньої діяльності на уроці-практикумі по темі «Вплив греко-католицької церкви на піднесення національної свідомості населення західноукраїнських земель» у 9 класі, здобувачі освіти безпосередньо знайомляться з постаттю митрополита УГКЦ Андрея Шептицького. Формуючи уявлення про митрополита Шептицького, рис його характеру, його освіченості, морально-

етичних переконань, вчитель може використати усний метод навчання історії, а саме такий прийом використання художньої літератури, як: побудови розповіді на основі щойно зачитаного чи переказаного уривку твору. Цей прийом передбачає цитування або текстуальний переказ змісту уривка художнього тексту. Зокрема, вчитель пропонує здобувачам освіти опрацювати таку цитату з роману Сергія Германа «Via Романа. Життя митрополита Андрея Шептицького»: «Гімназія Святої Анни, в якій навчався Роман, вважалася найкращою не лише у Кракові, а й у цілій Польщі. Її заснували у травні 1586 року як школу для підготовки майбутніх студентів Ягелонського університету. Головні пожертвування на утримання надходили від королівського секретаря, лицаря з Тухолі Бартоломея Новодворського, через що школа дістала назву «Колегіум Новодворського». Потім нею опікувався вчитель королів Владислава IV і Яна Казимира ксьондз Габріель Преванси-Владиславскі. За часів Краківської Речі Посполитої тут засідала Палата представників, тобто Сейму вільного міста Кракова. За своїм рівнем Колегіум стояв вище за школу єзуїтів. Їм ця обставина, звісно, не подобалася, але мусили визнати, що вихованці колегії заслуговують на найвищу похвалу. Вертаючись з лекцій до помешкання на вулиці Святого Іоанна, Роман любив зайти на вулицю Сукенніци, щоб погодувати голубів, послухати дзвони на Маріяцькому костьолі й з'їсти тістечко з цукерні пані Яніни. У високому широкоплечому юнакові з гарним, ніби витесаними з каменю обличчям, на якому особливо примітними були високе чоло, блакитні очі та вольове підборіддя, з розкішними кучерями густого попелястого волосся можна було безпомилково розпізнати заможного шляхтича. На перших погляд, він здавався одним з тих юних паничів, чие майбутнє заздалегідь визначене аристократичним походженням і маєтками батьків. Лише його усміх – неочікувано добрий і щирий – та погляд блакитних очей, яким дивляться на світ діти і старі, – ці дві риси не відповідали загальновищаним уявленням про обранця долі. І потім – дивацькі прояви любові до усього, що немічне, бідне, принижене. За це в гімназії його дехто недолюбував. Поза очі казали, ніби Шептицький лише вдає з себе доброго самаритянина, а насправді відчуває таку ж погорду до бідних, як і будь-який шляхтич. Погідна вдача Шептицького теж є фальшивою, якщо йому щось не сподобається, він може несподівано скипити та вибухнути так, що краще цієї миті триматись осторонь. Щоправда, Роман перший в усіх науках, особливо в релігії, але це, либонь, завдяки тому, що не вийде з хати, поки не вивчить напам'ять кожну лекцію»¹².

Прийом також передбачає організацію репродуктивної бесіди за такими запитаннями:

- В якому навчальному закладі отримав освіту Андрей Шептицький?
- Чому гімназія вважалась чи не найкращою у всій Польщі?
- Які особистісні якості виявляв майбутній митрополит під час навчання?

- Якими художніми засобами автор робить привабливою постать молодого Шептицького?
- Який факт свідчить про давність навчального закладу?
- Чому школу називали «колегією Новодворського»?
- Які захоплення були у молодого Шептицького?
- Який факт свідчить про доброту його характеру?
- Якого кольору очі були в Андрія Шептицького?
- Чому деякі гімназисти недолюбували майбутнього митрополита?

Підводячи підсумок, вчитель зазначає: «Отже, на основі зачитаного уривку, можемо стверджувати, що Андрей Шептицький був здібним учнем, доброю, сердечною, хоч і запальною, людиною. Отримав бездоганну освіту в найкращому навчальному закладі Польщі. Усі ці факти ще не раз відіграють свою роль у житті майбутнього митрополита».

Подальше формування уявлень про громадсько-політичну і національну культурну діяльність, роль митрополита А. Шептицького у розбудові української греко-католицької церкви вчитель продовжує у 10 класі.

Прийом аналізу літературних уривків може бути використаний при вивченні теми «Українська Держава» у 10 класі. Так, вчитель, роз'яснюючи зовнішньополітичні наміри гетьмана Павла Скоропадського, розповідає: «Гетьман мав на меті здійснити дипломатичний маневр, оголосивши грамоту про федеративні зв'язки з Росією. ось, як ці події описує уривок з роману Сергія Германа «Via Романа. Життя митрополита Андрія Шептицького»: «– Наскільки мені відомо, гетьман Скоропадський є прихильником входження Великої України до складу майбутньої федеративної Росії. Чи це справді так? – запитав митрополит.

– Не зовсім, екселенціє. Мушу визнати, гетьман іноді довільно послуговується терміном «федерація». Входження України до складу Росії він бачить на правах рівноправних партнерів, тобто має на увазі конфедерацію, бо ж чи може одна держава входити до складу іншої? Він прагне, аби Українська Держава мала власне військо, флот, розвідку, національну валюту, провадила власну зовнішню політику. Іншими словами, йдеться про суверенну державу, – відповів Липинський. – Гетьман переконаний, що, створюючи Україну, він не поборює Великоросію, а допомагає їй. На його переконання, Україна виявилась єдиною здоровою частиною колишньої Росії, і це їй призначена історична місія з'єднати Росію з Європою. Однак наразі всі зусилля гетьмана зосереджені на боротьбі з більшовиками і, відповідно, його зовнішня політика спрямована на те, щоб знайти в цій боротьбі якомога більше союзників.

– Ми теж не бажаємо поширення більшовизму. У цій справі гетьман Скоропадський і Українська Держава можуть лічити на нашу допомогу»¹³.

Доцільним доповненням до прийому аналізу літературних уривків є використання такого прийому усного методу навчання, як пояснення, оскільки здійснення аналізу унеможливується

ся незнанням здобувачами освіти ряду ключових понять та термінів. Так, учитель розкриває зміст понять «федерація» та «конфедерація». З метою розвитку образності мислення та закріплення знань він може запропонувати здобувачам освіти скласти ребуси на ці поняття.

Окрім коментування уривку та пояснення ключових понять та термінів, доцільною буде й організація опитування або репродуктивної бесіди, які вчитель пропонує організувати у формі рольової гри «Відкритий мікрофон», пропонуючи здобувачам освіти обговорити такі питання:

- Яку форму державного устрою мав на меті запровадити гетьман Павло Скоропадський?
- Якими мотивами керувався гетьман, беручи саме такий вектор зовнішньої політики?
- У чому П. Скоропадський вбачав найбільшу загрозу?
- Яким чином планувалось протистояти цій загрозі?

При розгляді теми «Українські землі у складі Другої Речі Посполитої» здобувачі освіти знайомляться з подіями, що пов'язані зі створення ОУН, інформацією, щодо її ідеології, структури, найбільш яскравих функціонерів. Так, у ході картинної розповіді вчитель зазначає: «Українська військова організація, була створена в Празі у 1920 році. Головною метою УВО було здобуття у ході національного повстання українського народу самостійності та соборності України. Уже в другій половині десятиліття відбувається масове поширення ідей націоналістичного спрямування в осередках УВО, що зрештою призвело до об'єднання УВО з іншими націоналістичними спільнотами та створення Організації українських націоналістів. Ось, як ці події відображені у романі Сергія Германа «Via Романа. Життя митрополита Андрея Шептицького»: «Організація Українських Націоналістів існувала три роки. Наприкінці січня – на початку лютого 1929 року у Відні на Першому конгресі ОУН було ухвалено її статут, затверджено устрій, обрано керівництво та Головного Суддю і Головного Контрольного. Очолив Провід у складі восьми членів, яких мав затверджувати законодавчий орган ОУН – Збір Українських Націоналістів – полковник Євген Коновалець. Усе вказувало на те, що ОУН діятиме конспіративно, і що УВО стане її бойовим підрозділом. Хоча остаточного рішення щодо легальності чи нелегальності новопосталої організації на конгресі не ухвалили. Церква по-своєму підтримала націоналістів. Не змовляючись, багато парохів ігнорували вимогу статті 8 Конкордату, яка зобов'язувала відчитувати під час літургійного богослужіння молитви «за Батьківщину та президента Речі Посполитої». До таємної ОУН вабило молодь. Що очікувало в Польській державі дітей незаможних українських селян чи інтелігентів навіть за наявності університетського диплома? В кращому разі – посади дрібних чиновників у державних установах. Розпочати власну справу ця молодь теж не могла, бо який банк дасть кредит русинові без майна чи землі без застави? ОУН посад і кредитів теж не пропонувала, але вона давала інше – шанс. То був шанс якщо не вибороти щас-

ливе майбутнє, то принаймні помститися за позбавлення права на нього. Структура організації, серед іншого, передбачала, що її члени, яким не виповнився 21 рік, належали до Юнацтва, а молодших 15 років об'єднував Доріст ОУН»¹⁴.

Прикладом використання прийому художньо-літературного ілюстрування може слугувати висвітлення форм та методів діяльності ОУН при розгляді тієї-ж теми «Українські землі у складі Другої Речі Посполитої» у десятому класі. Так, вчитель, використовуючи прийом образної розповідь, оповідає: «В 30-х роках ХХ ст. ОУН розпочинає активну діяльність на західноукраїнських землях. Діячі організації, вважаючи терор однією з найбільш результативних форм боротьби, часто вдавались до саботажу, страйків, бойкотів тощо. Нерідкими були і випадки індивідуального терору. Так, досить гучним стало вбивство у 1934 році Б. Перацького, міністра внутрішніх справ Польщі, котрий був одним з найбільш палких прихильників запровадженної польською владою політики «пацифікації». Загалом упродовж 1921-1939 років жертвами індивідуального терору, організованого Організацією українських націоналістів стали близько шести десятків людей. Саме так у своєму творі «Via Романа. Життя митрополита Андрея Шептицького» Сергій Герман описує акт індивідуального терору, застосованого ОУН: «Перед його очима стояли обличчя Біласа і Данилишина – двох молодих хлопців, страчених згідно з вироком суду на світанку 23 грудня 1932 року за напад на пошту в Городку і вбивство в серпні 1931 року в Трускавці польського політика Тадеуша Голувка. Цю акцію Провід українських націоналістів спланував для експропріації грошей, потрібних для продовження революційної боротьби. Крайовий провідник ОУН Богдан Кордюк доручив підготувати операцію молодому референтові Романові Шухевичу. Той визначив двадцятьох бойовиків, а підреферент до справ юнацтва Микола Лебідь опрацював план нападу. Підготовка тривала кілька місяців, але операція провалилася. Спершу все відбувалося згідно з планом: двоє перерізали телефонні дроти, один пильнував вхід, інші перескочили через пергородку до службовців і під дулами револьверів наказали викласти гроші. Однак у цей час працівник пошти Клімчак вибіг з рушницею і почалася стрілянина. Впав прошитий трьома кулями бойовик Березинський, смертельно поранений Старик вирвався на вулицю і теж впав, пробігши сто метрів. Інші почали відступ. Біласа і Данилишина упіймали аж під селом Веринь, неподалік Розвадова, свої – селяни, які гадали, що переслідують грабіжників української кооперативи, бо таке повідомлення розіслала поліція. «Застріль мене й себе», – сказав Білас Данилишину. Той кивнув головою. Але барабани револьверів були порожніми. Ранком 23 грудня у Греко-католицьких церквах Галичини вдарили дзвони. На подвір'ї колишнього монастиря Бригідок у Львові щойно готувалися виконати вирок, а імена Біласа і Данилишина вже стали легендою. Митрополит молився за їхні душі. «Ми зорганізуємо велику маніфестацію серед української молоді, – думав він

тієї миті. – Ця акція поверне хлопців та дівчат до ідеалів Церкви, ми не можемо допустити нових жертв серед них. Молодь повинна тримати в руках Святе Письмо, а не зброю»¹⁵.

Учитель продовжує формувати уявлення про історико-біографічний портрет митрополита Шептицького у здобувачів освіти в 11 класі. Так, розглядаючи тему «Завершення радянзації західних областей УРСР» він може використати прийом сюжетної розповіді, що передбачає послідовне сюжетне оповідання про історичні події чи процеси в їх розвитку, про конкретні дії народних мас та історичних діячів¹⁶. Розповідаючи здобувачам освіти про ліквідацію Української греко-католицької церкви, вчитель зазначає: «Ліквідація УГКЦ була важливим напрямом радянзації західноукраїнських земель. Цей напрямок мав на меті підірвати духовний опір західних українців. 1 листопада 1944 р. помер митрополит Андрей Шептицький, який мав серед населення Східної Галичини безмежний авторитет. «... Лікарі Кархут і Чарнецький вже не відходили від нього, ченці і сестри змінювали одне одного біля ліжка хворого, і щоранку брат отець Климентій приносив йому після Літургії святе Причастя. Але надійшов день, кори кир Андрей не зміг причаститися, бо параліч перекинувся на горло. Отець Климентій у присутності двох священників дав митрополитові Маслосвятіє. ... Чудові кольори ввижалися митрополитові: прозора блакить і вогняне золото. Він відчував тепло руки Папи на маківці голови Романа і прохолоду мармуру на надгрібку матері в костелі у Брухналі...»¹⁷. Так останні хвилини життя митрополита змальовані у романі Сергія Германа «Via Романа. Життя митрополита Андрея Шептицького». Отже, смерть митрополита полегшила задуману Сталіним ліквідацію греко-католицької церкви. Духівництву й вірянам було запропоновано злитися з Російською православною церквою. Коли вищі ієрархи УГКЦ відмовилися розглянути таку пропозицію, за справу взялися органи державної безпеки».

Таким чином, використання художньої літератури на уроках історії можливе за допомогою різних прийомів, адже це урізноманітнює освітню діяльність здобувачів освіти, підвищує об'ємність викладеного матеріалу, допомагає вчителю реалізувати компетентнісний підхід в умовах Нової української школи. Використання на уроках історії України упродовж 9-11 класів роману С. Германа «Via Романа. Життя митрополита Андрея Шептицького» як засобу формування образних уявлень про історичного діяча, сприятиме зміцненню знань здобувачів освіти про факти біографії митрополита А. Шептицького, формуванню уявлень про події суспільно-політичного життя на Заході України упродовж кінця XIX – першої половини XX ст., розвиватиме критичність мислення, підвищуватиме пізнавальний інтерес до сучасної української художньої літератури.

Примітки:

1. Українська педагогіка. URL: <http://ukped.com/statti/istorija-pedagogiki/2639-pedagogichna-sistema-jana-amosa-komenskogo.html>

2. Цвікальська Г. Використання художньої літератури. Київ: Радянська школа, 1963. С. 12.
3. Там само. С. 23.
4. Коляда І. Загребельна Н., Порало Н. Історія України (1914-1939) в художньо-літературних образах: навчальний посібник. Київ, 2004. С. 59.
5. Коляда І. Формування історичних уявлень про політичне життя засобами художньої літератури та живопису на уроках історії України у 8 класі (на прикладі теми: «Україномосковський договір. Переяславська рада (1654 р.) // 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, 2019. Вип. 10. С. 65.
6. Мельник А.Г. Методика викладання історії в середній школі. Київ: Вища школа, 1974. С. 144.
7. Сергій Герман. Нам нині дуже бракує справжніх аристократів, яким був Андрей Шептицький. URL: <https://www.vectornews.net/news/society/38196-sergy-german-nam-nin-duzhe-brakuyespravzhnh-aristokratv-yakim-buv-andrey-sheptickiy.html>.
8. Сергій Герман. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
9. Там само.
10. Сергій Герман. Нам нині дуже бракує...
11. Герман Сергій. Via Романа. Життя митрополита Андрея Шептицького: роман. Київ: Ярославів Вал, 2017. С. 167.
12. Там само. С. 34-35.
13. Там само. С. 251.
14. Там само. С. 318-319.
15. Там само. С. 322.
16. Коляда І. Формування історичних уявлень. С. 65.
17. Герман Сергій. Названа праця. С. 352.

In the article, the methodological methods of the use of fiction as the means of forming representations about the life and work of Metropolitan Andrey Sheptytsky in the lessons of Ukrainian history in 9-11th-grades are revealed.

Key words: *Metropolitan of the UGCC A. Sheptytsky, teaching the history of Ukraine, fiction, fiction prose, methods of using fiction literature.*

Отримано 15.05.2022 р.

МЕТОД «КЛАСТЕР» ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті з'ясовуються проблеми формування історичного мислення учнів на уроках історії за допомогою метода «Кластер».

Ключові слова: кластер, історичне мислення, критичне мислення, освіта.

Традиційна система навчання вчить, як засвоювати матеріал, а потім усе робити згідно вивчених правил, а критичне мислення вчить, що не існує правил на всі випадки життя. Розвиток критичного мислення стає дуже актуальним під час інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, економічних та інших обставин. Здатність розв'язувати проблемні завдання визначає наш життєвий шлях.

Сьогодні, як ніколи, з'явилася можливість плюралізму думок. Не обминув цей плюралізм й історичну освіту та науку¹. Відповідно Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та вимог навчальної програми однією з важливих цілей навчання історії в школі є розвиток історичного мислення. У вітчизняній методичній науці досліджували проблему формування історичного мислення Н. Дайрі, І. Лернер, П. Гора, Ф. Горелік, Г. Донської, Г. Кревер, М. Крутляк, В. Пунський, В. Беспечанський, В. Комаров, О. Пометун, К. Баханов, В. Сотніченко тощо. Розглядалися загальні підходи, методичні прийоми й технології розвитку мислення на уроках історії. Проте, проблема визначення змісту й структури поняття «історичне мислення», а також фундаментальних принципів його розвитку залишається недостатньо дослідженою².

Досвід показує, що для підлітків цікавим є такий вид діяльності як переосмислення інформації через графічні схеми та таблиці. З-поміж різноманітних графічних способів опрацювання матеріалу учнів приваблюють кластери. Слово «кластер» походить з англійської мови (cluster – пучок, рій, скупчення). Кластер – виділення смислових одиниць тексту та їх графічне оформлення у формі пучка. Він включає ключові слова, ідеї, подані у логічній послідовності текстових суб'єктів, які створюють цілісну і наочну картину³. Метод «кластера» дозволяє представити на уроці великий обсяг інформації в структурованому і систематизованому вигляді, виявити ключові слова теми. Таким чином підвищується мотивація, адже самі ідеї сприймаються легше. Представлення інформації у формі кластера сприяє творчій обробці, а тому забезпечує засвоєння її на рівні розуміння⁴. Кластери дозволяють розвивати мислення, робити його більш гнучким, позбавлятися стереотипів, догматичне мислення перетворювати в критичне. Якщо створення кластерів подається як домашнє завдання, то сприймається учнями як творча робота, в якій є можливою реа-

лізація власного бачення проблеми, власний підхід, варіативність як засіб самореалізації, самоутвердження⁵.

Правила створення кластера:

1. Посередині чистого листка (класної дошки), документу Word, слайді Power Point записується ключове слово чи речення теми.
2. Кругом нього – слова чи речення, що доповнюють тему.
3. Довкола записаних слів з'являються «супутники» і встановлюються нові логічні зв'язки. Внаслідок цього з'являється структура, яка графічно відображає послідовність процесу мислення, визначає інформаційне поле заданої теми⁶. Застосовувати кластер можна на усіх етапах уроку: на стадії виклику – для систематизації того, що учням відомо і визначення прогалин у знаннях; на стадії осмислення кластер дозволяє фіксувати фрагменти нової інформації; на стадії рефлексії поняття групуються і між ними встановлюються логічні зв'язки. Окрім того, це пробуджує творчий потенціал школярів, бо схема може мати як найпростіший графічний вигляд, так і оригінальну форму представлення через певні предмети, образи тощо⁷. Поділ на кластери формує вміння варіативно мислити, встановлювати логічні зв'язки між поняттями, допомагає вільно та відкрито висловлювати думки з будь-якої теми. Можливість індивідуальної, парної, групової і колективної роботи створює психологічний комфорт у навчальному процесі. Кластери можуть мати багато розгалужень, тому важливо вчасно зупинитися на необхідному рівні деталізації⁸.

Використання схеми «кластер» на уроках історії дає необмежені можливості для «гри» з інформацією. Вона допомагає дітям легше засвоювати навчальний матеріал, а учителям ефективніше навчати, адже, активна відповідь учнів – це зворотній зв'язок ділового контакту на уроці. Саме цьому і сприяє схема – опора «кластер»⁹.

Ефективність логічної схеми полягає в тому, що матеріал на уроці можна повторити приблизно шість разів, а саме під час:

- 1) створення логічної схеми;
- 2) зображення її на дошці;
- 3) перенесення в зошити;
- 4) виконання вправ з використанням схеми;
- 5) зіставлення схеми з матеріалом підручника;
- 6) при підведенні підсумків¹⁰.

Опис прийому «Складання кластеру»

Учитель виділяє із досліджуваної теми ключове поняття і пропонує учням, за визначений час, виписати якомога більше слів або висловів, пов'язаних, на їхню думку, із запропонованим поняттям. Важливо, щоб учні виписували абсолютно всі асоціації, що приходять їм на думку.

1 етап – 2 хвилини. Учні виконують роботу індивідуально.

2 етап – 2 хвилини. Обговорення отриманих записів у групах. Учні виділяють ті результати, які в них збіглися, найбільш оригінальні ідеї та виробляють колективний варіант відповіді.

3 етап – 2-4 хвилини. «Скидання ідей в кошик». Кожна група по черзі називає одне із виписаних висловів. Учитель фіксує репліки на дошці. Головна умова – щоб діти не повторювали те, що вже сказали інші.

Загальний час виконання: 7-8 хвилин¹¹.

У результаті такої роботи, на дошці формується кластер – виділення смислових одиниць тексту та графічне їх оформлення у визначеному порядку у вигляді грона, що відображає наявні знання учнів з даної теми. Такий вид діяльності дозволяє вчителю діагностувати рівень підготовки учнівського колективу та використовувати отриману схему як опору при поясненні нового матеріалу. Сенс прийому «Складання кластеру» полягає в спробі систематизувати наявні знання з тієї чи іншої проблеми. Складання кластеру дозволяє учням вільно та відкрито міркувати в рамках будь-якої теми¹². Учень повинен записати по центру аркуша паперу ключове поняття (зірка). Навколо «накидати» слова або речення, що виражають ідеї, факти, образи, відповідні для даної теми (планети). Від зірки малює стрілки-промені в різні боки, які з'єднують тему з цими словами, від яких, у свою чергу, промені розходяться далі (до супутників). На стадії виклику кластер використовують для стимулювання розумової діяльності, на стадії осмислення – для структурування навчального матеріалу, на стадії рефлексії – при підведенні підсумків того, що учні вивчили¹³. Кластер може бути використаний також для організації індивідуальної та групової роботи, як в класі, так і вдома. У роботі з кластерами необхідно дотримуватися таких правил:

1. Не боятися записувати все, що приходить на розум. Дати волю уяві та інтуїції.
2. Продовжувати роботу, поки не закінчиться час або не вичерпаються всі ідеї.
3. Намагатися побудувати якомога більше зв'язків. Ні в якому разі не слідувати за заздалегідь визначеним планом¹⁴.

Отже, інтенсифікації й оптимізації освітнього процесу сприяє метод «кластер», який полегшує процес засвоєння програмованого матеріалу; активізує навчальну діяльність учнів; формує навички аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу; допомагає формулювати власну думку, правильно її висловлювати, додавати свою точку зору, аргументувати й дискутувати. На уроках історії учні з цікавістю беруться за такий вид навчальної діяльності як створення «кластера», що дає їм матеріал для роздумів, можливість виявляти ініціативу та самостійність, вимагає розумового напруження, винахідливості та творчості. Участь кожної дитини у трьох видах діяльності (думаю, пишу, проговорюю) забезпечує внутрішню обробку інформації. Ці фактори сприяють засвоєнню нового матеріалу на рівні розуміння та осмислення, розвитку навчально-пізнавальної мотивації та активності. І найголовніше – учні набувають досвіду самостійного здобування знань, що є вкрай необхідним для по-

дальшої самореалізації особистості. Учителям необхідно активно застосовувати інноваційний метод «кластер» на уроках історії з метою формування всесторонньо розвиненої особистості, що вміє критично мислити, а отже здатна мати і ґрунтовно представляти власну позицію з будь-якого питання.

Примітки:

1. Терно С. Нові підходи у вивченні історії: прогрес в науці чи шлях в нікуди? // Історія в школах України. 2003. №1. С. 45.
2. Терно С. Історичне мислення: як його розвивати? // Історія в школах України. 2007. №5. С. 8.
3. Нечволод Л. Сучасний словник іншомовних слів. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. С. 58.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок та інтерактивні технології навчання. Київ, 2004. С. 108.
5. Баханов К.О. Технологія розвитку критичного мислення мислення як психолого-педагогічне явище // Історія та правознавство. 2008. №33. С. 4.
6. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії: навч.-метод. посіб. Харків, 2007. С. 18.
7. Там само. С. 20.
8. Там само. С. 22.
9. Сучасний урок: Панорама методичних ідей: наукове видання / упоряд. Н. Харківська. Харків: Основа, 2004. С. 27.
10. Там само. С. 30.
11. Там само. С. 32.
12. Там само. С. 35.
13. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект: посібник для вчителя і студентів. Київ: Фенікс, 2006. С. 104.
14. Пометун О., Пироженко Л. Названа праця. С. 40.

This article clarifies the problems of formation of students' historical thinking in history lessons using the «Clustering» method.

Key words: cluster, historical thinking, critical thinking, education.

Отримано 15.03.2022 р.

**Христина Швець,
Ігор Успенський
м. Хмельницький
Марія Давидюк
м. Рівне**

ІЗРАЇЛЬСЬКО-ЮДЕЙСЬКЕ ЦАРСТВО В КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ З ЕЛЕМЕНТАМИ БІБЛІЙНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У розгорнутому конспекті заняття подано інформацію про зміст навчального матеріалу для учнів 6-го класу при вивченні теми «Ізраїльсько-Юдейське царство, Біблія як історичне джерело» відповідно до навчальної програми з історії Стародавнього світу для учнів закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: *Ізраїльсько-Юдейське царство, монотеїзм, шофети, євреї, цар Саул, цар Давид, цар Соломон, храм.*

Сучасне освітнє середовище в умовах компетентнісного підходу ставить перед учителем завдання організувати освітній процес у школі таким чином, щоб набуті вміння та навички учнів вдало поєднувалися із новими знаннями, а зміст навчальної програми був витриманий і доцільно донесений учнівській спільноті. На нашу думку, важливим є духовно-моральний аспект, який заснований на біблійних принципах і допомагає краще зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки та закономірності при вивченні історії Ізраїльсько-Юдейського царства.

У пропонованому матеріалі представлений підхід щодо розгляду учнями 6-го класу теми з історії Стародавнього світу відповідно до змісту навчальної програми.

Ізраїльсько-Юдейське царство. Організація влади та суспільства

I. Вступ

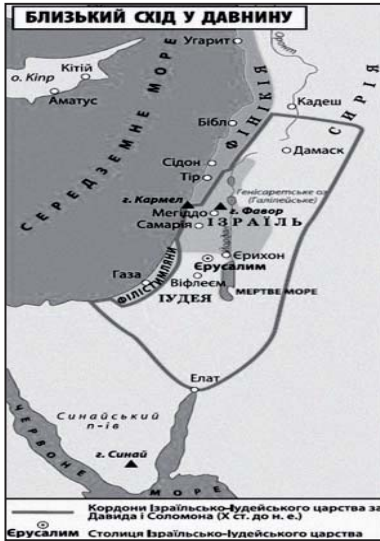
1. Перевір себе!

Фінікійці	
Географічне розташування	
Спосіб життя	
Відкриття	
Колонії	

2. Передує досвіду!

Поглянь, на карти, що поданні нижче та визнач, які території сьогодні не є у складі Ізраїлю?

Головним джерелом для вивчення історії ізраїльського народу є Біблія. Саме в ній описані основні події в історії Ізраїльсько-Юдейського царства. Де воно розташовувалось, як виникло, чим займалися мешканці і хто ними керував. *Віднайди на карті «Близький схід у давнину»: Ізраїльсько-Юдейське царство; Мертве море; Єрусалим; г. Синай.*



II. Основна частина.

1. Вивчаємо нове!

План

1. Походження євреїв: господарське та суспільне життя, релігія.
2. Утворення Ізраїльсько-Юдейського царства за правління царя Саула.
 - а) Становлення та розквіт єврейської нації за правління царя Давида.
 - б) «Золотий вік» в історії Ізраїля. Правління царя Соломона.
3. Занепад Ізраїльсько-Юдейського царства

Прочитай навчальний текст та дай відповіді на поставлені нижче запитання.

Прабатьком усього єврейського народу був Авраам (євр. родоначальник, багатьох народів). В своєму повсякденному житті Авраам займався кочівним скотарством. У різних джерелах можна знайти інформацію, що євреїв називали «зарічні люди» або «люди з іншого боку річки Євер (Євфрат)». Вони дуже шанували свій рід і знали своє походження. Відтак у Біблії спостерігається родовід «Авраам – Ісаак – Яків» згодом євреї поділилися на 12 племен або колін, за числом синів Якова, а ці племена згуртували навколо себе цілі поселення поблизу річки Йордан.

Спостерігаючи за життям навколишніх племен (ханаанян), євреї почали поступово займатися землеробством. Основними заняттями їх також стали осіле скотарство (особливо вівчарство (вівці та кози давали їм молоко, м'ясо і вовну)), садівництво і торгівля. У 12 ст. до н.е. Південно-західну частину Ханаану захопили

філістимляни. Саме від них ця земля отримала назву Палестина. Філістимляни, вони ж – палестинці й сьогодні воюють з населенням Ізраїлю – євреями.

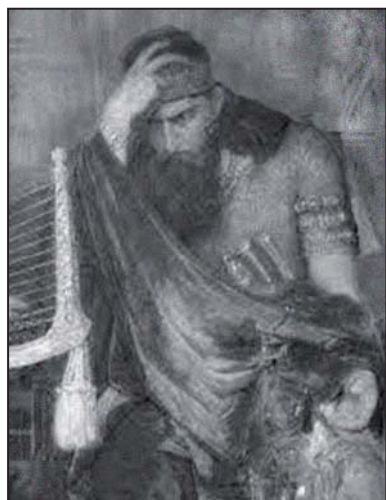
Ізраїльські племена поклонялися єдиному Богу, якого називали Яхве. Однак його ім'я не можна було називати вголос, тому вони використовували слово «Бог», що означає – благий, добрий, Той що дає благо. Євреї сповідували *монотеїзм* – (віра в одного Бога) і це вирізняло їх серед інших народів Стародавнього світу, що сповідували *політеїзм* – (з давньо грецької мови перекладається як «числений» віра у багатьох богів). Цікаво те, що єврейські царі не претендували на свою божественність, як це робили правителі інших народів. Щоб упорядкувати життя та побут євреїв Бог дав для ізраїльтян закон (10 заповідей). За біблійними описами це сталося на горі Синаї (**близько 1300 роком до н. е.*). Бог записав ці закони на скрижалях (двох кам'яних плитах), а щоб зберігати 10 заповідей Бог дав Мойсею Ковчег Заповіту – дерев'яну скриню, яка була обшита золотом всередині та зовні. Євреї носили її з собою, коли переселялися.

- Як перекладається ім'я Авраам з єврейської мови?
- Чим монотеїзм відрізняється від політеїзму?
- Для чого та де були дані ізраїльтянам 10 заповідей?

***Історична задача**

Спробуйте визначити, скільки минуло років як з'явилися 10 заповідей, які є моральним кодексом для юдеїв та християн.

Прочитай навчальний текст та визнач особливості правління кожного із царів Ізраїльсько-Юдейського царства.



На межі XI-X ст. до. н. е. на півночі Палестини євреї утворили державу – Ізраїль. Правлячою елітою ізраїльського суспільства були *шофети* відомі в біблійній мові як судді. «Того часу не було царя в Ізраїлі, кожен робив, що здавалося правдивим в його очах!» *Біблії Книга Суддів 21:25*. Основним завданням було вирішення складних питань, які виникали в суспільстві, сутичок та протиріч. Однак, сусідні держави мали своїх правителів. Варто зазначити, що у єврейському суспільстві почали виникати громадянські конфлікти, війни, а це призводило до економічного та соціального занепаду. Судді

не могли впоратися із кризовими явищами, що поширювалися в суспільстві, тому в IX ст. до н.е. в Ізраїлі було обрано першого царя на ім'я *Саул* (євр. той, кого випросили), його вважають за-

сновником Ізраїльського царства. Він зумів створити регулярне військо, здійснював військові походи завойовуючи сусідні народи (філістимлян, амалікітян, амонітян), був високого зросту, що додавало його царській особі пишноти та величності.

Однак правління Саула для євреїв має важливу цінність, оскільки йому уперше вдалося об'єднати євреїв у одну державу. Однак його підозрілість та підступність, заздрість, страх втратити владу призвели до самогубства.

На півдні Палестини утворилося держава Юдея. Царем на цієї території був Давид, який розширив Ізраїльську державу.

Після кривавих братовбивчих війн Ізраїль та Юдея об'єдналися і утворилася держава, відома в історії як Давньоєврейське царство. Про це ми дізнаємося зі сторінок Біблії, де ім'я Давида згадується 800 разів. Молодого пастуха помазав (обрав) на царя пророк Самуїл, який був розчарований методами управління Саула.

а) Давид був сином Єссея, з коліна Юдиного, молодшим з семи братів. Він деякий час був зброєносцем у царя Саула. Його юнацькі роки проходили не в царських палатах, а на полі із стадами худоби. Проте сильні лідерські якості, любов до Бога зробили із пастуха справжнього царя. Він здобув перемогу над філістимським велетнем Голіафом. За правління царя Давида був проведений перепис населення з метою встановлення податків. Завоювавши Єрусалим, він зробив це місто столицею свого царства. Давид мріяв побудувати храм для Бога, якого щиро любив і писав для Нього псалми. Правління Давида знаменується початком розквіту Ізраїля. Завдяки надзвичайній енергії царя були приведені в порядок справи внутрішнього благоустрою і потім почався період війн, під час яких остаточно були розгромлені вороги Ізраїлю – філістимляни.

б) Після Давида почав правити його син Соломон (євр. *Йедидія* (Коханий Богом) прізвисько Соломон – Мирний). З біблійних розповідей відомо, що Соломон був мудрим правителем. «Дай же Своему рабові серце розумне, щоб судити народ Твій, щоб розрізняти добре від злого...» *Біблія 1 Книга Царів 3:9*



Соломон розширив територію держави та поділив країну на 12 адміністративних центрів. Цар організував роботи з будівництва захисних мурів, також у столиці збудував палац. За правління царя Соломона Єрусалим став політичною та релігійною столицею царства. Цар Соломон намагався за допомогою дипломатії (укладаючи шлюб із іноземками) та торгівлі зміцнити державу. «І була вага того золота, що приходило для Соломона в одному році, шість сотень шістдесят і шість». Біблія 1 Книга Царів 10:14.

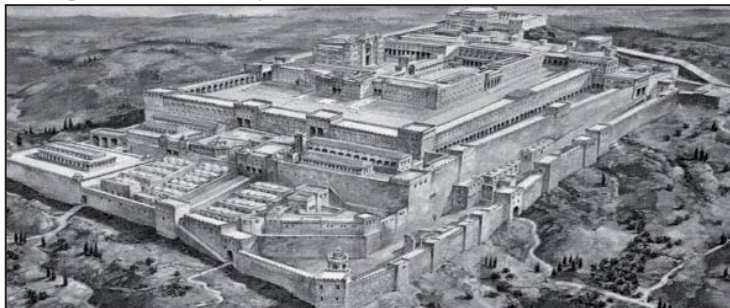
За правління Соломона було споруджено грандіозний Єрусалимський храм на честь Бога Яхве. У Біблії розповідається, що цей храм було оздоблено ліванським кедром, міддю, коштовним камінням і золотом. До храму урочисто перенесли найбільшу святиню ізраїльтян – «ковчег Заповіту». Будівництво храму тривало 7 років. Однак згодом храм було зруйновано царем Вавилону – Навуходоносором.

Соломону приписують авторство таких книг Біблії, як: «Книга Приповістей Соломонових», «Книга Екклезіяста», «Пісня над піснями», а також декілька псалмів, а час правління Соломона вважається «золотим віком» в історії Ізраїльсько-Юдейського царства. Зі смертю Соломона (930 р. до н.е.) закінчилася історія Ізраїльсько-Юдейського царства як єдиної держави.

Відразу ж після смерті Соломона спалахнуло повстання, за його наступника, недосвідченого і зарозумілого Ровоама. І народ ізраїльський розділився на два царства Ізраїльське (північна Палестина) та Юдейське (південна Палестина). Згодом Палестина під назвою Юдея увійшла до складу Римської імперії.

Дайте відповіді на питання:

- Хто був першим царем в Ізраїлі?
- Для чого проводили перепис населення?
- Що хотів побудувати цар Давид?
- Що просив Соломон у Бога?



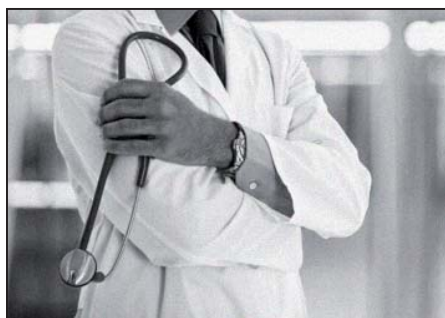
Храм царя Соломона

- Назвіть географічні межі держави Соломона?
- Хто зруйнував храм Соломона?

Самостійна робота:

Оцінка: _____

1. Подивись на картинки та дай відповідь на запитання:



Що відомо про Ізраїль сьогодні?

2. Історична задача: Дослідіть вагу обладунків і зброї Голіафа, відповідно до *1 Книги Царів*, якщо, 1 шекець* або сікль = 11,4 г.

*Шекеці – це міра ваги.

Отримані розрахунки впиши в місця пропусків:

Філістимлянський воїн з роду *нефелімів*. Зріст: 2 метри 89 см одягнений у панцер броню вагою _____ кілограмів і мідні наколінники, на голові його був мідний шолом, в руках мідний щит. Він ніс важкий спис. Один тільки наконечник якого був вагою _____ кг і великий меч.

Спробуй порівняти біблійні заповіді і закони Хаммурапі. Поміркуй, які закони були більш справедливими. Чому?

Я вважаю, що 10 Заповідей...	Я вважаю, що закони Хаммурапі...

III. Заключна частина.

Питання: Що ти сьогодні запам'ятав? Чого ти навчився? Що було найцікавішим у вивченні даної теми? Про що ти хотів би дізнатися більше?

На основі опрацьованого та вивченого матеріалу на уроці та користуючись додатковими джерелами інформації, заповни таблицю:

Місце розташування Ізраїльсько-Іудейського царства			
Клімат			
Річки			
Столиця			
Основні заняття населення			
Царі, їх зовнішня та внутрішня політика	Саул	Давид	Соломон
Суспільний лад			
Релігійні вірування	Монотеїзм –		

Висновки. Д/з.

The detailed synopsis provides information on the content of educational material for 6th-grade students studying the topics of the Kingdom of Israel and Judah; the Bible is used as a historical source according to the curriculum on the History of the Ancient World.

Key words: *The kingdom of Israel and Judah, monotheism, Shofet, Jews, kings Saul, David and Solomon, temple.*

Отримано 20.06.2022р.

НАДДНІПРЯНСЬКА УКРАЇНА НАПРИКІНЦІ XVIII – У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XIX ст.: ІНФОРМАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ

У матеріалі подана інформаційна складова з теми «Наддніпрянська Україна наприкінці XVIII – у першій половині XIX ст.», котра вивчається в курсі вітчизняної історії 9 класу в закладі загальної середньої освіти. Звертається увага на зміст навчального матеріалу та основні питання, що розглядаються на заняттях з історії.

Ключові слова: *Наддніпрянська Україна, Російська імперія, Українське національне відродження, кріпосницькі відносини, промисловий переворот, суспільно-політичний рух.*

У змісті шкільної історичної освіти провідне місце посідає інформаційний компонент. Він і сьогодні залишається важливим фактором, який визначає підходи до навчання історії в закладах середньої освіти. Адже підбір прийомів і засобів освітньої діяльності, розробка моделей навчання, як правило, залежить від нього. Тим більше, наміри зміни шкільної програми з історії, які позначаються впливом теперішньої російської війни та питання історичної пам'яті і тотожності, також сьогодні є актуальними. Тому переконані, що будь-які інформаційно-методичні матеріали, котрі розробляються учителями та викладачами мають право на існування та є вагомою умовою покращення підготовки до проведення різних форм навчальних занять з історії. Вони стануть також у пригоді при підготовці учнів-старшокласників до ЗНО.

Пропонуємо власний підхід на розгляд теми «Наддніпрянська Україна наприкінці XVIII – у першій половині XIX ст.», яка вивчається у 9 класі закладу середньої освіти.

1. Адміністративно-територіальний устрій.
2. Наддніпрянщина в системі міжнародних відносин.
3. Соціально-економічний розвиток. Промисловий переворот.
4. Антикріпосницькі виступи: причини, мета, головні повстання.
5. Українське національне відродження: періодизація, труднощі, основні події.
6. Масони та декабристи. Перше польське повстання 1830-1831 рр.
7. Кирило-Мефодіївське братство.

1. Наприкінці XVIII – на початку XIX ст. близько 85% укр. земель входило до складу Російської імперії. На них проживало понад 7,8 млн. осіб.

У 1802 р. було запроваджено поділ на губернії.

Адміністративно-територіальний устрій:

На Правобережжі (землі приєднані внаслідок II (1793) та III (1795) поділів Речі Посполитої) було утворено Київське генерал-

губернаторство. До нього входили Київська, Волинська та Подільська губернії.

На Лівобережжі (землі колишньої Гетьманщини та Слобожанщини) було утворено *Малоросійське генерал-губернаторство*. До нього входили Чернігівська, Полтавська та Харківська губернії.

На Півдні (землі Запорізької Січі, Кримського ханства та Османської імперії) було утворено *Новоросійсько-Бессарабське генерал-губернаторство*. До нього входили Катеринославська, Херсонська, Таврійська, а згодом і Бессарабська губернії.

Генерал-губернаторства очолювали *генерал-губернатори*, що мали необмежену владу. Їх призначав імператор. Губернії поділялися на повіти, які очолювали *капітан-справники*.

Росія проводила *цілеспрямовану колонізаторську політику* щодо українських земель. *Це знайшло свій вияв у такому:*

- на укр. землі було поширено російський адміністративно-територіальний устрій (поділ на генерал-губернаторства, губернії та повіти);
- запроваджено рос. законодавство (**1831 р.** – скасовано магдебурзьке право на Лівобережжі; **1841 р.** – ліквідовано судочинство за Литовськими статутами);
- насаджувалася російська мова в діловодстві та навчанні;
- 1839 р. було ліквідовано греко-католицьку церкву на Правобережжі;
- влада усіяко підтримувала православ'я;
- головні адміністративні та судові посади посідали російські чиновники.

Загалом дана політика була спрямована на **асиміляцію** (державна політика обмеження або придушення розвитку мови і культури етнічної меншості) українського народу та **уніфікацію** (зведення різноманітних проявів життя в різних національних районах держави до єдиних, затверджених імперською владою зразків) усіх сфер життя Наддніпрянщини відповідно до російських стандартів.

2. Основні події міжнародних відносин:

- **1806-1812 рр.** – російсько-турецька війна, перемога Росії. У *1812 р.* було укладено *Бухарестський мир*, за яким до Росії відійшли землі між Дністром і Прутом (Бессарабія). Тут було утворено три нових повіти: Аккерманський, Ізмаїльський та Хотинський. Наслідки війни для України: а) до Росії приєднані, ті укр. землі в гирлі Дунаю, що знаходилися у складі Туреччини; б) війна підірвала господарство укр. земель, оскільки вони були найближчим тилом російської армії; в) війна сприяла консолідації укр. земель.
- **1828-1829 рр.** – російсько-турецька війна, перемога Росії. За *Адріанопольським миром 1829 р.* до Росії відійшли землі на Закавказзі. В ході цієї війни козаки Задунайської Січі (1775-1828) виявили бажання воювати за Росію. По завершенні війни їм дозволили оселитися в межах Росії. На їх основі було

утворено Азовське козацьке військо (1832-1864). Першим його отаманом став Й. Гладкий.

- **1812 р.** – похід Наполеона на Росію. Його плани щодо укр. земель: Крим мав віддати Туреччині, Правобережжя – Австрії та Польщі; решту земель мав поділити на *три наполеоніди* (області). Російський імператор Олександр I заохочував українців створювати козацькі полки, обіцяв їм відновити Гетьманщину, якщо вони будуть добре воювати проти французів. Поділ української шляхти та інтелігенції на два табори: «автономісти» – прихід французької армії призведе до введення прогресивного законодавства, Україна стане автономною/незалежною державою; «консерватори» – негативне ставлення до приходу Наполеона, загроза соціально-економічному устрою, збереження кріпосницьких устоїв. *І. Котляревський у 1812 р. сформував український козацький полк та воював проти французів.* Козацькі полки брали участь у «битві народів» під Лейпцигом 1813 р. Після вигнання французів ніяких змін у становищі укр. земель не відбулося, автономія не була відновлена.

3. Кінець XVIII – початок XIX ст. характеризувалися двома процесами, які відбувалися одночасно: кризою старих кріпосницьких відносин і зародженням нових – ринкових відносин.

Кріпосницькі відносини.

- Збільшення кількості днів панщини до 4-6 днів на тиждень. Панувала урочна система (урок – завдання для селянина-кріпака на день від поміщицького управителя, але, як правило, виконувалося два-три дні). Як наслідок, збільшення кількості антипоміщицьких виступів.
- Зниження прибутку поміщиків, розорення їхніх господарств.
- Екстенсивні методи ведення господарства (застаріла техніка, виснаження ґрунтів, відсутність добрив).
- Головні стани: поміщики (дворяни) та селяни-кріпаки.
- У 1847-1848 рр. на Правобережній Україні було проведено Інвентарну реформу.

Ринкові відносини.

- У 1820-1830-х рр. розпочався *промисловий переворот* – перехід від ручної праці до машинного виробництва, від мануфактур до заводів і фабрик. **1823 р.** з'явився перший пароплав «Бджілка» на Дніпрі (з 1835 р. на Дніпрі діяла пароплавна кампанія). А в **1824 р.** було відкрито перший цукровий завод у с. Трошин (Київська губернія). В Україні в першій половині XIX ст. виробляли 80% цукру Російської імперії.
- Зросла кількість міського населення (**урбанізація**). Особливо швидко розрослися Одеса, Миколаїв, Херсон, Катеринослав, Маріуполь. Правда, у містах переважали росіяни та євреї. *Українці на той час в основному жили у селах.*
- Головні стани: промисловці (буржуазія) та наймані робітники. Організаторами цукрової промисловості в Україні були Яхненки, Терещенки, Смирненки, Харитоненки.

- Зовнішня торгівля здійснювалася через порти Чорного та Азовського морів (Одеса, Миколаїв, Херсон та Маріуполь).
- **Спеціалізація:** Донбас – вугілля. Придніпров'я – металургія. *Найрозвинутішим був Південь України.*
- У Наддніпрянщині набув розвитку чумацький промисел (переміщення товарів на великі відстані гужовим транспортом, по-ява чумаків-підприємців).
- 1817 р. Одеса набула статусу «**порто-франко**» («відкритого міста», де створювалися сприятливі умови для розвитку торгівлі).
- Основне місце у експорті з підросійської України до Європи займали хліб (особливо пшениця) та цукор.

4. Причини антикріпосницьких виступів:

- посилення кріпосницького гніту;
- безправне становище селян-кріпаків;
- зловживання імперських чиновників;
- наявність володарів маєтків та орендарів.

Мета: скасування кріпацтва й отримання землі.

Основні форми протесту:

- псування знарядь праці;
- відмова виконувати повинності;
- підпали маєтків та вбивства поміщиків;
- відкриті масові повстання;
- збройний опір поміщиків;
- поодинокі та масові втечі.

Масові повстання Наддніпрянщини:

- 1813-1835 рр. – антикріпосницький рух на Поділлі під проводом Устима Кармелюка.
- 1817 р. – повстання бузьких козаків (Херсонщина).
- 1819 р. – повстання військових поселенців в Чугуєві (Харківська губернія). *Військові поселенці* – «проект дешевої армії» графа О. Аракчеєва. Вони проіснували **з 1817 по 1857 рр.** Військові поселенці зазнавали подвійного гніту: у якості рекрутів та селян-кріпаків. Вони мали служити 25 років, їхнє життя характеризувалося суворою дисципліною; їх могли використовувати при будівництві каналів та фортець.
- 1829 р. – повстання військових поселенців в Шебелинці (Харківська губернія).
- 1855 р. – «Київська козаччина»: масовий рух селянства Київщини за повернення козацького стану.
- 1856 р. – селянський рух «у Таврію за Волею».

5. *Українське національне відродження* – це культурно-політичний процес пробудження народу, творення нації; усвідомлення українцями того, що вони є окремою історичною спільнотою.

Етнос – історична спільність людей, яка має спільні риси, стабільні особливості культури, а також усвідомлення єдності і відмінності від інших.

Народність – історична спільність людей, яка має спільну мову, територію, елементи спільної культури.

Нація – історична спільність людей, сформована на основі спільної території, яку вони населяють; мови, особливостей культури, характеру та економічних зв'язків.

Виділяють такі *труднощі українського націєтворення* кінця XVIII – першої половини XIX ст.:

- відсутність власної держави;
- асиміляторська політика урядів Російської та Австрійської імперій;
- комплекс меншовартості, властивий українцям («малоросійська ментальність»);
- відсутність власної еліти.

Учені визначають **3 основні течії** в суспільно-політичному русі на території Наддніпрянщини (земель, що входили до складу Російської імперії):

- 1) українську;
- 2) російську (базувалася на трьох принципах – самодержав'я, православ'я, народність);
- 3) польську (польська шляхта не була асимільована, вона відстоювала тезу про необхідність відродження Речі Посполитої).

Розглянемо більш детально **українську течію** суспільно-політичного руху. Вона була представлена **3 напрямками**:

- *Асиміляторським напрямком (малороси)* – прагнення запровадити російські закони та порядки. Його представляли *М. Милорадович* та *О. Безбородько*.
- *Традиціоналістським напрямком (автономісти)* – відновлення автономії України-Гетьманщини та збереження власних законів, мови та культури. Його представляли *Г. Полетика* та *В. Капніст*. Останній в 1787 р. вимагав відновлення козацьких полків в Україні; а в 1791 р. їздив до Берліна з метою отримання допомоги від короля Пруссії для відновлення Гетьманщини. В. Капніст є автором «Оди на рабство».
- *Романтичним напрямком*: його представники прагнули розв'язати проблему національного відродження шляхом розвитку культури, науки, освіти.

Чеський історик **Мирослав Грох** виділив **3 етапи** в національному відродженні європейських країн. Його періодизацію можна використати для історії України кінця XVIII – початку XX ст. Виходячи з цієї періодизації, прийнято виділяти:

1. *Академічний (науковий/українознавчий) етап УНВ*: охоплює період з кінця XVIII до 40-х рр. XIX ст. Для нього характерне дослідження фольклору, мови, звичаїв, традицій та історії.
2. *Культурницький (українофільський) етап УНВ*: охоплює період з 40-х по 80-ті рр. XIX ст. В цей час зростає роль української мови, літератури, науки в громадському житті та політиці.
3. *Політичний етап* охоплює період з 90-х рр. XIX ст. по 1914 р. У цей час виникли політичні організації та партії, лунали заклики до автономії чи незалежності України.

Охарактеризуємо основні віхи академічного/ наукового (українознавчого) етапу:

- 1798 р. – «Енеїда» І. Котляревського започаткувала нову українську літературу та УНВ.
- Кінець XVIII – початок XIX ст.: написано «Історію Русів». Автор невідомий. Відомий український історик *О. Оглоблин називав її «політичним маніфестом української нації»*. Її було опубліковано аж у 1846 р. у Москві Йосипом Бодянським. Вона відображала погляди автономістів.
- 1805 р. – заснування Харківського університету (Василь Каразін – перший ректор).
- 1816-1819 рр. – видання в Харкові часопису «Український вісник».
- 1818 р. – «Грамматика» Олексія Павловського (Наддніпрянщина).
- 1819 р. – видання книжки М. Цертелева «Досвід збирання малоросійських пісень».
- 1822 р. – видання 4-томної «Історії Малої Росії» Д. Бантиш-Каменського.
- 1827 р. – «Малоросійські пісні» М. Максимовича.
- 1833-1838 рр. – видання І. Срезневським у Харкові фольклорних збірників «Запорозької старовини».
- 1834 р. – заснування Київського університету Св. Володимира (перший ректор – Михайло Максимович).
- 1834 р. – «Українські народні пісні» М. Максимовича.
- 1842-1843 рр. – видання М. Маркевичем 5-томної «Історії Малоросії».
- 1843 р. – у Києві створено Тимчасову комісію для розгляду давніх актів (М. Костомаров, П. Куліш, Т. Шевченко тощо).

6. *Масони («вільні каменярі») – члени таємних релігійно-етичних організацій. Перша масонська ложа на території України виникла у 1742 р. у с. Вишнівці на Волині.*

Масонський рух особливо активізувався після вигнання Наполеона.

Гасла масонів: *«Свобода! Рівність! Братерство!»*.

У 1817-1819 рр. у Наддніпрянщині були такі найвідоміші ложи (гуртки): «Об'єднані слов'яни» (Київ), «Понт Евксинський» (Одеса), «Вмираючий сфінкс» (Харків), «Любов до істини» (Полтава). *До масонської ложи «Любов до істини» входили С. Кочубей, В. Тарнавський, В. Лукашевич та І. Котляревський. Вона мала політичний характер. У 1821 р. від цієї ложи відокремилося «Малоросійське товариство», яке очолив В. Лукашевич. Воно ставило за мету відокремлення України від Росії як головної передумови вільного розвитку національної культури, скасування кріпацтва та запровадження європейської форми державного устрою.*

Масонський рух – це загальноросійське явище. Особливість укр. масонства полягала в переважанні інтернаціонального над національним, прагненні створити всевітнє, наднаціональне братство (ідея космополітизму).

У 1822 р. імператор Олександр I видав указ про заборону діяльності масонських лож. У 1849 р. подібний указ видав Микола I.

Декабристи – це члени таємних дворянських організацій (в основному військові офіцери), які прагнули реформувати Російську імперію. Вони хотіли збройним шляхом повалити самодержавство та ліквідувати кріпосне право.

У 1818 р. – заснування Союзу благоденства (існувала філія у Тульчині).

У 1821 р. у м. Тульчині було утворено Південне товариство. Програмний документ **«Руська правда»** Павла Пестеля передбачав ліквідацію кріпосного права, повалення самодержавства; встановлення в Росії унітарної республіки, де всі народи мали становити «єдиний російський народ», визнавала право на самовизначення лише для поляків і відмовляла в ньому українському та іншим народам.

У 1822 р. у Санкт-Петербурзі було утворено Північне товариство. Програмний документ **«Конституція»** Микити Муравйова передбачав ліквідацію кріпосного права, повалення самодержавства; встановлення в Росії конституційної монархії (у проєкті Конституції передбачалося часткове відновлення прав українського народу на власну державу – Українська, Чорноморська та Бузька держави з центрами у Харкові, Одесі та Києві).

У 1823 р. у Новограді-Волинському виникло «Товариство об'єднаних слов'ян». Його очолили брати Борисови та Юліан Люблінський. Програмні документи: «Правила об'єднаних слов'ян», «Клятва об'єднаних слов'ян». Передбачалося визволення слов'янських народів і створення федеративного союзу (Україна у планах товариства не фігурувала). Товариство майже одразу приєдналося до Південного товариства.

14 грудня 1825 р. розпочалося повстання Північного товариства у Санкт-Петербурзі. Його було придушено.

29 грудня 1825 – 2 січня 1826 рр. – повстання Чернігівського полку у м. Василькові, яке підняло Південне товариство. Його було придушено.

У 1830-1831 рр. було перше польське повстання, яке розпочалося у Варшаві. Причиною стало порушення дарованої царем Олександром I Конституції Королівства Польського (1815 р.), придушення ліберальної польської опозиції та патріотичних організацій, запровадження цензури й репресивно-поліцейських порядків. Його відгомін був відчутний на Правобережній Україні. Мета: відродити державність Республіки Обох Народів. **Гасло: «За нашу і вашу свободу».** Його придушили російські війська. Наслідки для України:

- 1839 р. – ліквідовано греко-католицьку церкву на Правобережжі.
- 1834 р. – у Крем'янці закрито польський ліцей, засновано Київський університет Св. Володимира (перший ректор – Михайло Максимович).

7. У 1846-1847 рр. у Києві діяло Кирило-Мефодіївське братство (товариство). Його засновниками були: Микола Костомаров –

історик, професор Київського університету, Микола Гулак – дослідник історії права, Василь Білозерський – полтавський учитель, Пантелеймон Куліш, Тарас Шевченко та ін.

Програмні документи: «Книга буття українського народу» або «Закон Божий» (автор Микола Костомаров) та «Статут слов'янського братства св. Кирила і Мефодія». Головні ідеї:

- прагнули повалити самодержавство, скасувати кріпосне право та поділ суспільства на стани;
- забезпечення демократичних свобод для всіх громадян;
- хотіли створити демократичний **союз (федерацію)** слов'янських християнських республік з центром у Києві;
- християнські ідеї;
- надання рівних прав усім слов'янським народам на розвиток рідної мови та культури.

У братстві прийнято виділяти **дві течії: ліберальну** (її представники схилилися до м'яких методів ведення боротьби) – М. Костомаров, П. Куліш, В. Білозерський та **радикальну** (її представники висловлювалися за силові методи ведення боротьби) – Т. Шевченко, М. Гулак.

Березень-квітень 1897 року діяльність товариства було викрито, а його членів заарештовано.

Значення Кирило-Мефодіївського братства:

1. Це була одна із перших політичних організацій української інтелігенції.
2. Учасники товариства зробили значний внесок у розвиток укр. національної ідеї.
3. Братчики намагалися поєднати ідеї християнства з ідеями слов'янської єдності.

The material provides the information component on the theme «The Dnieper Ukraine in the late 18th century – the first half of the 19th century», which is studied in the course of national history in the 9th grade at the institution of secondary education. Attention is paid to the content of the teaching material and the main issues addressed in the history classes.

Key words: *The Dnieper Ukraine, the Russian Empire, the Ukrainian National revival, serfdom, industrial revolution, social and political movement.*

Отримано 01.08.2022 р.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ АГРЕСІЇ РФ (2022 р.): РОЛЬ ФЛЕШМОБІВ У ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Автори у статті порушують питання громадської культури в умовах агресії Російської Федерації. Аналізується вплив на формування громадянської культури флешмобу та його використання на уроках історії та правознавства. Досліджується використання флешмобів в НУШ на уроках та у поза навчальній діяльності. Прослідковується зв'язок нових громадянських акцій з сучасними політичними та суспільними подіями.

Ключові слова: *військова агресія, громадянська культура, флешмоб, НУШ.*

В умовах незалежності та етапу становлення громадянського суспільства в Україні сьогодні надзвичайно важливим і актуальним завданням є виховання свідомого громадянина, патріота, активної, творчої особистості, яка вміє будувати рівноправні відносини з державою.

Необхідність громадянського виховання здобувачів освіти загальних закладів середньої освіти та молоді закладів вищої освіти зумовлена є процесом консолідації українського суспільства, відповіддю сучасним викликам, які стоять перед Україною та потребують подальшого вдосконалення громадянського та національно-патріотичного виховання, оптимізації державної політики у цій сфері.

Ведення бойових дій є прерогативою держави. У ситуації військового конфлікту пріоритетом держави є досягнення перемоги, а не підтримка надто складного механізму саморегулювання суспільних процесів, що є сутністю громадянського суспільства. Як наслідок, країни, що перебувають у стані війни, часто обмежують громадянські свободи та політичні права, домагаються пильнішого вивчення громадських ініціатив, піднімають питання про громадянську культуру дітей та дорослих¹.

Ці питання порушувалися упродовж усього періоду військового протистояння на сході України з 2014 року. Однак з початком повномасштабної відкритої агресії РФ в Україні з 24 лютого 2022 року їх актуальність набула нового звучання і нових смислів.

Військові дії РФ на території України 2022 року стали викликом, який мобілізував українське громадянське суспільство. Яскравим свідченням цього став активний розвиток добровольчого та волонтерського руху. Сьогодні небайдужі активісти – патріоти приділяють велику увагу завданням запровадження прозорості закупівель для ЗСУ, контролю за її постачанням, збору коштів на оздоровлення вояків ЗСУ, тощо.

Таким чином, очевидним є активна участь представників громадянського суспільства у контролі за зміцненням обороноз-

датності країни, у зміцненні підрозділів ЗСУ у військовому конфлікті, не покладаючи усю відповідальність лише на органи державної влади та управління.

Ця активна позиція українського громадянського суспільства має й інші форми прояву.

Історія ідентичності, інформаційний простір України стали об'єктом ворожих атак. Так, ареною цієї війни став гуманітарний простір України. І в цьому просторі громадянське суспільство теж перебуває у стані війни. Хтось підтримує державу перерахуванням коштів на підтримку ЗСУ, лікарів, волонтерів, добровольців і звичайних громадян, які опинилися у складній ситуації. Деякі вважають, що суть боротьби за самоствердження українського етносу, наприклад, у забороні російськомовного культурного продукту. І звичайним аргументом на користь таких ініціатив є нагадування про війну, що війна вимагає наступальних дій у гуманітарній сфері. Тому вона для молодшої генерації українців не є чимось віддаленим і абстрактним, вимагає від усіх самовизначення, відповідей на питання про створення гідної відповіді на виклики війни, роль громадянського суспільства в його керівництві та вплив самої війни на громадянську культуру².

Однією із новітніх форм громадянської активності молоді, її соціальної комунікації, формою громадянської культури стало таке явище, як флешмоб.

Звичайно, флешмоб можна вважати соціальним явищем, який розглядається в галузі психології та філософії, однак політичні, соціально-економічні, духовно-моральні трансформаційні зміни, що супроводжують сучасне інформаційне суспільство, все більше вимагають його гнучких механізмів входження до спільноти. Особливо новим у цьому контексті є практика входження людини, тобто ступінь, до якої індивід здатний оптимально зрозуміти та прийняти нові умови соціального середовища.

Метою нашого дослідження є вплив соціального явища флешмобу на формування громадянської культури учнів в умовах агресії РФ.

Соціальні аспекти світової практики зустрічей останнього десятиліття для реалізації дій відносин між різними соціальними групами дослідники вважають одними з найперспективніших у галузі теорії соціальної комунікації.

Проблема розгляду флешмобу як інструменту технології інформаційної соціалізації певною мірою розроблялася такими авторами, як Г. Рейнгольд, В. Брязкун, А. Туполєв, В. Щербина, І. Шевчук тощо³.

Проблеми громадянського суспільства та громадянської культури є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних суспільно-гуманітарних наук. Окремі аспекти громадянської культури вивчають у політології, юриспруденції, психології, соціології, культурології та ін.

Існують різні підходи до тлумачення поняття громадянської культури. Серед вітчизняних учених цю проблему досліджува-

ли: В. Амелін, Н. Кейзеров, А. Мелвілл, А. Нікітін, П. Сергієнко, А. Соловйов, М. Черниш. У працях інших авторів громадянська культура обговорюється у зв'язку з проблемами громадянського суспільства: К. Гаджиев, А. Кравченко, А. Кочеткова, Ю. Красіна, І. Левіна, С. Ліпсет, А. Романенко, Ю. Резник, В. Смольков⁴.

Флешмоб (також флеш моб, флеш-моб або просто моб, англ. flash mob – «спалах натопту») – це заздалегідь спланована масова акція, організована сучасними швидкісними засобами зв'язку (переважно через Інтернет), у ході якої велика група людей раптово з'являється в громадському місці, виконує заздалегідь обумовлену дію, що називається сценарієм, упродовж кількох хвилин, а потім швидко розчиняється серед людей⁵.

Флешмоб як соціальна мобільність у своєму соціальному прояві хоче показати своє критичне ставлення до системи, правил, стереотипів, які склалися у конкретному суспільстві, намагається приборкати соціальний лад чи надати йому нових акцентів. Однак це не суспільний рух чи організація в прямому сенсі цього слова, оскільки учасники та його прихильники не мають такої якості, як цілісність. Натомість це можна було б назвати соціальною мобільністю, тобто явищем тимчасової зміни суспільної свідомості та поведінки. Вона тимчасова, оскільки спалахує миттєво, так само швидко зникає й залишає в пам'яті своїх свідків, учасників кіберпростору та ЗМІ, за винятком спогадів про первісну спрямованість на суспільно-історичну подію⁶.

Тож якщо говорити про флешмоб як суспільний рух, то слід зазначити, що йому бракує довгострокової ідеології, умовності, невідповідності суспільним нормам і цінностям. Останнє він використовує як основу та орієнтир для об'єднання прихильників громадської дії, що прагне приборкати суспільний лад чи дати йому «іскру»⁷.

Слід зазначити, що відмінність флешмобу як зібрання громадян від зборів, мітингів, демонстрацій та пікетів полягає в поєднанні таких характеристик: спосіб його організації через ЗМІ; анонімність; швидкість монтажу; відсутність організаторів та відповідальних осіб, централізованого управління; короточасність; раптовість; спонтанність; синхронізація; автономія; абсурдність вчинку; повна демократія; повна відмова від будь-яких комерційних відносин; повна відмова від висвітлення у ЗМІ.

Немає єдиної думки щодо мети флешмобів, відображеної суспільством. Учасники одного заходу можуть переслідувати різні цілі, однак кінцевою метою його існування є втілення віртуального спілкування в реальні дії. Можливі варіанти: розваги, зрив повсякденного життя; враження оточуючих; відчуття приналежності до загальної справи; самоствердження; намагання справити враження; досягнення ефекту групової психотерапії; відчуття звільнення від соціальних стереотипів поведінки⁸.

Флешмоби популярні в Україні з 2008 року. Серед найвідоміших – акція, що відбулася 29 червня 2014 року з нагоди Дня молоді на Софійській площі. Молоді люди сформували фігуру карти України розміром 25 на 35 метрів. За словами організаторів

флешмобу, такі акції «необхідні для підтримки морального духу громадян, згуртування людей». Серед таких акцій можна назвати флешмоби: «Єдина Україна», «Обійми Україну!», «Молодь за єдність» тощо. Безумовно, такі заходи сприяють вихованню патріотизму, почуття гідності перед власним народом і країною.

З початком війни використання флешмобів значно зросло. Україну підтримують не лише відомі політики, художники, спортсмени, діячі культури та мистецтва, а й прості люди, особливо здобувачі освіти у системі закладів загальної середньої освіти. Для багатьох учнів війна стала великим випробуванням, адже довелося покинути дім, друзів, втратити домівку, батьків, але молода генерація українців твердо переконана у перемозі свого народу на російським агресором. У цьому контексті дуже важливо, щоб здобувачі освіти слухали і сприймали.

Учителі історії України в умовах реалізації концепції Нової української школи мають сприяти розвитку громадянської культури в усіх її проявах. Це включає кампанії на підтримку постраждалих та участь в онлайн-конференціях зі здобувачами освіти, які виїхали за кордон. З іншою частиною школярів, які полишилися в Україні, вчителі організують волонтерські акції, зокрема організацію перерахунку коштів на потреби ЗСУ або громадян, які постраждали в результаті збройної агресії РФ. Серед таких акцій пріоритетне місце посідають флешмоби.

Особливо здобувачі освіти полюбляють танцювальні флешмоби, коли після уроку раптово лунає музика і певна група здобувачів освіти (учителів) починає злагоджено виконувати ритмічні рухи. Поступово до них приєднуються однолітки з інших класів⁹.

Психологи відзначають позитивність флешмобів, оскільки вони сприятливо впливають на психічний стан учасників, спонукають до прояву позитивних емоцій, допомагають звільнитися, розвивають навички самоорганізації та водночас почуття колективізму.

У позанавчальній діяльності зі здобувачами освіти флешмоби відбуваються як короткочасно-театралізовані дійства, здатні охопити значну кількість здобувачів освіти та привернути їх увагу до деяких важливих явищ сьогодення.

Флешмоби можна виконувати як в освітніх цілях, так і для розваг, оздоровлення, для рефлексій, наприклад, зняття емоційного напруження, альтернативної розумової діяльності та фізичної активності.

Лише з початку повномасштабної війни РФ проти України, пройшло близько сотні флешмобів серед здобувачів освіти старшої школи.

Найбільш яскравим у час відкритої агресії РФ проти України став співочий український флешмоб «Ой у лузі червона калина», започаткований вокалістом гурту «Бумбокс» Андрієм Хливнюком, який вступив до лав територіальної оборони та 27 лютого 2022 року заспівав на фоні Софійського собору цей марш Українських січових стрільців, виклавши у інстаграмі перший куплет пісні а капела у воєнному Києві. Пісня набула нової популярності¹⁰.

Більшість українців знають цю пісню як гімн Українських січових стрільців, однак її історія сягає ще XVII століття, а саме часів гетьманства Богдана Хмельницького. Слова «Ой у лузі червона калина...» спочатку були останнім куплетом козацької пісні «Розлилися круті бережечки». Існує аж цілих дві версії, як ця пісня зрештою стала гімном легіону УСС. Згідно з першою версією, у 1914 році режисер львівського театру «Руська Бесіда» Степан Чарнецький поставив трагедію «Сонце Руїни» про гетьмана Дорошенка, але фінальну пісню замінив на «Розлилися круті бережечки». Щоправда, він змінив геть увесь текст, окрім останнього куплету. Також Чарнецький підкорегував мелодію. Вистава мала успіх, а слова пісні підхопила галицька молодь і в другій половині 1914 року її почали виконувати на заходах, які організовували січові стрільці. За іншою версією, у серпні 1914 року у Стрию її вперше почув чотар [командир взводу] УСС Григорій Трух. Він додав до куплету козацької пісні ще три строфи та навчив співати її своїх бійців. Вважається, що саме завдяки Труху пісня стала такою, як ми її знаємо: замість «славних козаченьків» у тексті з'являються «наші добровольці»¹¹.

У виконанні Андрія Хливнюка пісня «Ой у лузі червона калина» стала справжнім хітом у соцмережах і не лише в Україні, а й у всьому світі. Відео на пісню стало вірусним. Її переспівували у багатьох містах та країнах, демонструючи свою підтримку Україні під час війни. Так, пісня «Ой у лузі червона калина» стала всесвітнім шлягером. Південноафриканський музикант The Kiffness поклав на музику виконання Хливнюка. Саме виконання Хливнюка використано було гуртом Pink Floyd, який 8 квітня 2022 року представив композицію «Hey, Hey, Rise Up!» Трек записали Девід Гілмор і Нік Мейсон, два незмінні учасники гурту, разом із композитором, сценаристом і режисером Нітіном Соуні та бас-гітаристом Гаєм Праттом. Композиція «Hey, Hey, Rise Up!» вже буквально за кілька днів потрапила на верхівку світових чартів¹².

Не менш відомим стала кавер-версія на виконання пісні Андрієм Хливнюком 3-річним хлопчиком Леоном. Леон не просто виконав пісню «Ой, у лузі червона калина», а й запустив у мережі цілий флешмоб. «За словами батька Олександра, його син Леон почув композицію у виконанні Андрія Хливнюка й почав її скрізь наспівувати. Батько вирішив поповнити сімейний відеоархів і зняв це на камеру. Згодом, щоб підтримати пораненого лідера гурту «Бумбокс», чоловік вирішив опублікувати творчість трирічного Леона у мережі».

Услід за хлопчиком Леоном марш Січових стрільців почали виконувати українські зірки. Так, найбільші перегляди (понад 13 мільйонів) отримало на хостингу «Youtube» змонтоване відео на пісню у виконанні багатьох українських відомих співаків – Андрія Хливнюка, а також НК, Івана Дорна, Дмитра Кадная, Наталії Могилевської, Хаса, Надії Дорофєєвої, Олі Полякової, Павла Зіброва, Єгор Крутоголов, Юрія Ткача, Лесі Никитюк Джамали та хлопчика Леона з фінальною фразою Тіни Кароль «Доброго вечора! Ми з України!».

До цього пісенного флешмобу «Ой, у лузі червона калина» долучилися сотні українських школярів з різних куточків та регіонів України. Серед них: «Центр творчості дітей та юнацтва» (м. Тернопіль), хореографічного гуртка ЗОШ I-II ступенів с. Шипівці (Тернопільська обл.), комунальний заклад «Завалівський ліцей-мистецька школа», «Хореографічне відділення Ужгородської школи мистецтв», Ярмолинецький НВК ЗЗСО I-III ст. №1 (Хмельницька обл.), «Конотопська дитяча школа мистецтв», гуртківці Центру позашкільної освіти Кролевецької міської ради (Сумська обл.), вихованці Довгопільського інструментального ансамблю «Зорі Карпат» (Закарпатська обл.), танцювальний ансамбль «Діамант» з м. Сміла (Черкаська обл.), «FLY DANCE THEATRE» (м. Обухів, Київська обл.), Тростянецький заклад загальної середньої освіти I-II ступенів №2 (Вінницька обл.), зразковий аматорський хореографічний колектив «Непосиди» Самгородоцької ДМШ, співочі колективи здобувачів освіти загальних закладів середньої освіти Хмельницької міської територіальної громади (Вінницька обл.), гурт «Суцвіття» Кам'янопотоківський центр культури і дозвілля (Кременчуцький район Полтавської обл.) та десятки, десятки інших.

Так, українські підлітки – учні закладів середньої освіти своєю участю у цьому підвоєвому флешмобі «Ой у лузі червона калина», продемонструвавши свою любов до України, до її символів, обрядів, традицій, виявили свою громадянську позицію у війні України з російським агресором, демонструючи високий рівень своєї громадянської культури.

Такі флешмоби стали не тільки акціями громадянської активності, а й реалізацією завдань «Нової української школи», зокрема виховання практичних компетентностей взаємодії одне з одним незалежно від мови спілкування, походження, місця народження та проживання (іноді учасниками флешмобів ставали здобувачі освіти з різних регіонів та місць України). Завдяки цим флешмобам сучасне покоління здобувачів освіти стають учасниками історичних подій та явищ, досвід участі яких стане корисним і для наступної генерації юних українців. Участь у таких флешмобах дозволяє долучити здобувачів освіти до справжньої історії сьогодення, сприятиме вихованню гордості за свою країну, за своє покоління, формуванню національної самосвідомості та гордості за український народ, його героїчної боротьби з путінською агресією¹³.

Таким чином, флешмоби допомагають педагогам урізноманітнити позанавчальну діяльність зі здобувачами освіти в умовах реалізації концепції НУШ та під час протистояння українського народу агресії РФ, оновити її форми, долучити учнів до реалізації завдань громадянського суспільства та тих викликів, які обумовила перед ним відкрита збройна агресія РФ проти України у 2022 р. Тематика таких форм підліткової активності може бути різноманітною, що дозволяє вчителю історії не тільки підвищити пізнавальний інтерес, розвивати креативність мислення здобувачів освіти різного віку, а і формувати громадянську культуру на різних етапах життя та навчання здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти.

Примітки:

1. Громадянські якості підлітків: теорія і практика становлення: монографія / за заг. ред. А.І. Грітчиної. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. С. 3.
2. Громадянське суспільство в час воєнних конфліктів. Збірник наукових статей / за ред. П. Кендзьора. Львів: Панорама, 2020. С. 9-10.
3. Купрій Т.Г., Головка М.Ю. Флешмоб як соціальне явище і технологія інформаційної комунікації // Соціологія. 2012. №7 (87). С. 71.
4. Жеребятнікова І.В. Громадянська культура як аксіологічна складова розвитку динамічної політичної системи // Вісник Національного університету «Юридична академія України ім. Я. Мудрого». Серія: Політологія. 2016. №2 (29). С. 270-273.
5. Купрій Т.Г., Головка М.Ю. Названа праця. С. 71.
6. Там само.
7. Там само.
8. Петренко-Лисак А.О. Теоретико-методологічний аналіз соціальних рухливостей: флешмобу, буккросінгу та паркуру // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2011. Вип. 12. С. 27-32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2011_12_8.
9. Політичні механізми формування громадянської ідентичності в сучасному українському суспільстві: колективна монографія. Київ: ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України, 2014. С. 187.
10. «Ой у лузі червона калина». URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
11. Від Хмельниччини до Хлівнюка: як змінилася пісня «Ой у лузі червона калина...» за цілі епохи визвольної боротьби. URL: <https://zaborona.com/vid-hmelnuchchynu-do-hlyvnyuka-yak-zminylasya-pisnya-oj-u-luzi-chervona-kalyna-za-czili-epohy-vyzvolnoyi-borotby>.
12. «Ой у лузі червона калина».
13. Громадянське суспільство у час воєнних конфліктів. С. 9-10.

The authors raise the questions of the social culture in the conditions of the aggression of the Russian Federation in the article. The influence of flash mobs and their use on the formation of social culture in the history and law classes are analyzed. The author investigates the use of flash mobs in the NUSH lessons and out-of-class activities. The relationship of new public actions to modern political and social events is traced.

Key words: military aggression, social culture, flash mob, NUSH.

Отримано 15.06.2022 р.

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 378.17.159.9

Тетяна Білецька
м. Хмельницький

РОЛЬ ЗВО У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У дослідженні окреслено роль закладу вищої освіти у процесах соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до нових освітніх умов. Зафіксовано фактори, рівні та критерії успішної адаптації, виявлено умови виникнення дезадаптації першокурсників та з'ясовано її наслідки в умовах здобуття професійної освіти.

Ключові слова: адаптація, адаптаційні механізми, заклад вищої освіти, дезадаптація, соціально-психологічна адаптація.

Життя кожної людини є досить складною реальністю її існування. Воно характеризується наявними життєвими потребами, що окреслюються як об'єктивна необхідність щодо системи забезпечення власної життєдіяльності онтологічними ресурсами. Вступ до закладу вищої освіти (далі – ЗВО) для сучасної молоді є важливим аспектом її життя та формування майбутньої професійної діяльності, який дозволяє їй отримати знання, уміння та навички, необхідні для успішної реалізації на ринку праці. Пошук найбільш оптимальних умов для адаптації в нових для особистості реаліях навчального закладу є проблемою із якою стикається чи не кожен, хто вступив до вишу. А в умовах пандемії, складної політичної ситуації, пов'язаної із військовою агресією Росії щодо України, здійснюється перехід на інші моделі навчання (дистанційна форма), змінюються вимоги та критерії оцінювання знань, стандарти освіти загалом.

Досить часто вступ до навчального закладу у значній частині молоді супроводжується дезадаптацією, що спричинена новизною студентського статусу, відсутністю референтної групи, підвищеними вимогами з боку науково-педагогічного складу, напруженістю та жорстким режимом навчання, збільшенням обсягу самостійної роботи й самовідповідальності загалом. Усе це вимагає від першокурсника значної мобілізації своїх можливостей

для успішного входження в нове оточення та якісно інший ритм життєдіяльності.

Метою дослідження є виявлення факторів успішної соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до нового освітнього середовища.

Процес адаптації першокурсників у ЗВО є однією з тих проблем, які сьогодні активно досліджуються на різних рівнях: як адаптація до формування нової системи спілкування у соціальному житті, як адаптація до нового освітнього процесу, як адаптація до майбутньої професійної приналежності, тощо. Визнаємо, що в умовах існування інформаційного суспільства, наявності інтенсивності інформаційних потоків з прискореним ритмом життя, що детермінує підвищення рівня нервової та психічної напруги, зростання соціальних вимог до особистості загалом ускладнює процеси адаптації особистості¹.

Важливою та необхідною умовою для першокурсника, його успішної діяльності у просторі ЗВО є освоєння та прийняття нових норм, правил здобуття освіти та незвичної для нього життєдіяльності. Впродовж першого року навчання здійснюється його інтеграція у новий колектив, відбувається формування умінь та навичок, ідентифікація себе з обраною професією, вибудовуються прийнятний режим розумової праці, фізичної підготовки, відпочинку та дозвілля, а також детермінується розвиток у професійному векторі.

На процеси адаптації першокурсників до умов освітнього середовища здійснюють вплив суб'єктивні (навички освітньої діяльності, фізіологічні дані, рівень фактичної підготовленості, активність чи пасивність у вирішенні освітніх завдань) та об'єктивні (організація та зміст освітнього процесу у закладі, форми та методи контролю навчальної діяльності, умови побуту) фактори. При цьому відзначимо, виникнення у них ряду труднощів, пов'язаних із виходом зі звичного середовища шкільного колективу, низьким рівнем мотивації до обраної професії, відсутністю навичок психологічної саморегуляції, прийняття нового режиму у освітній діяльності, страху і недостатнім досвідом публічних виступів перед великою аудиторією, а у іногородніх студентів на додаток соціально-економічні проблеми, пов'язані з недостатньо вільною орієнтацією у місті, відсутністю підтримки близьких людей, матеріальні витрати та забезпечення себе новим житлом.

Власне саме тому, ми погоджуємося із позицією В. Семиченко щодо системного розгляду процесів адаптації, із врахуванням інтеграційних тенденцій особистості. Отже, узагальнено процеси адаптації – це складні явища, які володіють певною структурою, формуються із багатьох відносно незалежних процесів, кожен із них обслуговує певну систему відносин².

Досліджуючи питання адаптації першокурсників у ЗВО, можна зазначити, що адаптаційний період, який починається з перших днів навчання є дуже важливим етапом, адже саме в цей час відбувається активне, творче їх пристосування до умов вищої школи, в процесі якого в них формуються оптимальні взаємини, покликання до обраної професії, раціональний колективний режим праці та побуту³.

Успіх у вирішенні вищезазначених проблем, на нашу думку, пов'язаний із запровадженням такого комплексу методів взаємодії із першокурсниками, які сприяли б кращому, швидшому та ефективному процесу їх адаптації на різних рівнях до освітньої діяльності. Важливим є також мотиваційний розвиток до освітнього процесу, формування впевненості у собі та власні сили. Корисним є вироблення та врегулювання ефективного міжособистісного спілкування.

Важливу роль відіграє також вибір абітурієнтом майбутнього ЗВО. Часто, прагнучи зберегти звичний спосіб життя, випускники обирають заклад у рідному місті, керуючись не вибором певної спеціальності, а можливістю не залишати звичне середовище, сформоване коло спілкування.

Процеси адаптації є складними, іноді досить непрогнозованими. Досить часто їх характер задають певні фактори, які є сукупністю умов чи обставин, які визначають рівень, темпи, а також стійкість і результат адаптаційних процесів першокурсників. Узагальнено останні ми можемо виокремити в такі групи: внутрішні та зовнішні фактори.

До внутрішніх факторів зазвичай відносять: ставлення студентів до обраної професії, бажання працювати в певній галузі знань, вивчати особливості професії і опанувати найвищі рівні майстерності; ступінь підготовки абітурієнта до навчання у ЗВО: відповідність обсягу і рівня знань, умінь і навичок абітурієнтів вимогам освітнього процесу; усвідомлення необхідності і можливості засвоєння певного обсягу знань для одержання професійної освіти; стійкий інтерес до предметів спеціального і загального циклу, набуття навичок самостійності в освітньому та науковому процесі, потреба в самоосвіті, вміння застосовувати знання на практиці та задоволеність міжособистісними відносинами у студентській групі.

До зовнішніх факторів ми відносимо: структуру та організацію освітнього процесу; професійну та педагогічну компетентність науково-педагогічного складу; наявність інституту кураторства; морально-психологічний клімат у групі; особистісний підхід до студента, незалежно від показників успішності та інші⁴.

Запропонована класифікація дозволяє нам розглядати соціально-психологічну адаптацію першокурсників як комплексний, динамічний процес, обумовлений взаємодією профорієнтаційних, соціальних, біологічних і психологічних факторів, складовими якого є:

- професійна адаптація: профорієнтаційна адаптація та прийняття нових умов освітнього середовища;
- соціальна адаптація: пристосування індивіда до групи, всього колективу; прийняття нормативно-правових вимог перебування у ЗВО; осмислене прийняття норм моралі та культури; адаптація до умов проживання у гуртожитку, тощо;
- біологічна адаптація: пристосування організму до нових умов (кліматичних, побутових, санітарних), режиму праці, сну, фізичних та нервових навантажень; режиму і якості харчування;
- психологічна адаптація: стан психологічного задоволення (незадоволення), комфорту (дискомфорту), відчуття внутрішньої і

зовнішньої гармонії (дисгармонії) від успішності (неуспішності) професійної, соціальної та біологічної адаптації; вміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності⁵.

Проблему адаптації досить часто вивчають через призму такого супровідного процесу як дезадаптація, що може спровокувати різні види девіантної поведінки особистості. Дезадаптацію зазвичай розглядають як невідповідність соціально-психологічного та психофізіологічного статусу особистості вимогам ситуації життєдіяльності, яка не дозволяє їй адаптуватися до умов соціального середовища. Підкреслимо, що явище дезадаптації у конкретної особистості може проявлятися у будь-якому середовищі. Наприклад, вдома людина відчуває себе досить комфортно і невідчуває дезадаптаційних явищ, а у ЗВО, навпаки, дискомфортно⁶.

Дезадаптація як процес сигналізує про зниження адаптаційних можливостей особистості і може проявлятися по-різному: бути практично непомітною, проявляючись лише на певному етапі у вигляді серйозних проблем особистості або навпаки, різко виражатись, коли особистість у певній ситуації виявляється абсолютно не пристосованою до неї і не може знайти себе в ній. Наслідки такої дезадаптації завжди досить серйозні. Залежно від природи, характеру та ступеня дезадаптації виокремлюють психосоціальну та соціальну.

Так, психосоціальна дезадаптація пов'язана зі статево-віковими та індивідуальними психологічними особливостями людини, які зумовлюють її певну нестандартність, труднощі у вихованні, що вимагає індивідуального підходу і в окремих випадках спеціальної психолого-педагогічної корекції. Така дезадаптація має стійкі форми: несприятливі індивідуально-психологічні особливості емоційно-вольової, мотиваційної, пізнавальної сфери: зниження емпатійності, відсутність інтересів, сили волі, імпульсивність, упертість.

Соціальна дезадаптація, в свою чергу, виявляється в порушенні норм моралі і права, асоціальних формах поведінки і деформації внутрішньої регуляції, ціннісних орієнтацій⁷.

Якщо вести мову про рівні та критерії соціально-психологічної адаптації першокурсників, то розрізняють три таких рівні: низький, середній, високий.

Так, здобувачі із низьким рівнем адаптації недостатньо підготовлені до навчання у ЗВО, відчувають труднощі при засвоєнні основних положень дисциплін, які вивчаються, мають високу тривожність, низький рівень комунікативних та організаційних здібностей, зазнають труднощів у спілкуванні із одногрупниками, тримаються відчужено, не звертаються за допомогою до одногрупників.

Студенти із середнім рівнем адаптації активні під час занять в аудиторії, виявляють інтерес до виконання самостійних завдань, однак досить часто їм не вистачає базових знань з предмета, мають високий або середній рівень тривожності, середні комунікативні та організаційні здібності.

Студенти із високим рівнем адаптації, як правило, володіють хорошою базовою підготовкою, активні в своїй пізнавальній діяльності, у них низький рівень тривожності, комунікативні та

організаційні здібності, вони легко знаходять мову з одногрупниками, дотримуються прийнятих у групі норм і правил, за проблемою можуть звернутися по допомогу, проявити активність і взяти ініціативу на себе⁸.

Серед форм адаптації першокурсників до умов навчання у ЗВО визначимо: формальну, суспільну та дидактичну адаптації. Так, формальна адаптація передбачає пізнавально-інформаційне пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до вимог і зобов'язань. Суспільна адаптація, в свою чергу, є процесом внутрішньої інтеграції груп першокурсників і їх взаємодію зі студентським оточенням загалом. Дидактична адаптація передбачає засвоєння та реалізацію студентами нових формі методів навчальної роботи у вищій школі⁹.

З метою більш глибокого аналізу адаптаційних процесів першокурсників визначимо їх критерії та фактори:

- пристосованість до життя (здатність особи пристосовуватися до певних умов, жити за правилами середовища, що оточує);
- атмосфера в групі (сукупність внутрішніх взаємовідносин та емоційної напруженості між її членами);
- вміння самостійно працювати (здатність особи самостійно безстороннього впливу працювати, робити вибір та приймати рішення);
- впевненість у собі (емоційно-психологічний стан особи, що характеризується високим рівнем самооцінки, уміння приймати рішення та нести відповідальність за них);
- нові форми та методи навчання;
- систематичний контроль за освітньою діяльністю.

Відзначимо, що за умов порушення чи гальмування адаптаційних процесів, у першокурсників формуються почуття незадоволеності навчанням у ЗВО, що супроводжується порушеннями психічних функцій (мислення, увага, пам'ять, сприйняття). Усе це відбувається за принципом підсилюючого зворотного зв'язку: чим більше накопичується порушень, тим більше вони посилюють процес подальшої дезадаптації студентів. Остання, як відзначають ряд науковців, характеризується проявами адаптаційного стресу, який досить часто виникає у першокурсників у цей період та супроводжується підвищенням емоційного збудження, тривожністю, нейротизмом; зменшення кількості соціальних контактів, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості; виникнення чи поглиблення почуття неповноцінності у стосунках із товаришами, викладачами, батьками, а в поведінці в цілому – надмірна сором'язливість; зниження успішності, недостатня увага й зосередженість на заняттях; скарги на погане самопочуття, сон; втрата зацікавленості у навчанні. Внаслідок цих проявів детермінуються непродуктивні форми реагування, симптоми порушення поведінки, емоційні розлади різного ступеня.

Аналіз наукової літератури з даної проблематики дозволяє нам вести мову про те, що типовими симптомами дезадаптаційної по-

ведінки першокурсника можуть бути підвищена тривожність, дефіцит міжособистісних контактів, закритість. Так, аналіз виникнення та динаміки переживання тривоги дає багато інформації про специфіку емоційного стану першокурсника. Причинами переживання на початку навчання є напружена боротьба за вступ до навчального закладу та перехід у незнайому структуру (по факту вступу у ЗВО) з новими соціальними вимогами.

Щодо дефіциту міжособистісних контактів, то зазвичай серед першокурсників спостерігається відсутність чіткого уявлення про регламентацію стосунків як з товаришами у групі, так і з викладачами та адміністрацією факультету. Як наслідок, формується закритість як механізм захисту від стресогенних факторів. Підкреслимо, що за своєю дією цей адаптаційний механізм є скоріше деструктивним, ніж конструктивним: усвідомленню соціальних орієнтацій та встановленню дружніх і ділових контактів заважає інформаційний дефіцит. Закритість, як механізм захисту, лише посилює його, детермінуючи майже цілковиту пасивність першокурсника у процесі інформаційного обміну. Якщо такий стан речей залишиться незмінним, то це цілком може призвести до кризи особистості.

Насамкінець відзначимо, що адаптацію до умов навчання у ЗВО проходять, у тій чи іншій формі, всі першокурсники. Проте цей процес не відбувається автоматично. Навіть на випускному курсі можна виявити особистостей, які «застрягли» на етапі адаптації, пройшли його невдало, і в результаті не змогли скористатися багатьма можливостями, які надає навчання у ЗВО. Адже процес здобуття професійної освіти підпорядковується багатьом факторам, а не всі вони сприяють успішній адаптації. Як покаже практика, досить часто уявлення деяких першокурсників про процес навчання виявляються хибними, навіть наївними. Досить часто вони призводять до фрустрації і розчарування: заняття виявляються не настільки цікавими, підготовка до занять – надто рутинною, а саме студентське життя – не таким радісним і світлим, як здавалося. Саме тоді і починається адаптаційний процес, метою якого є, окрім іншого, пошук нових особистісних сенсів у освіті та власне у статусі студента.

Це дозволяє нам вести мову про успішну і неуспішну адаптацію. Остання створює для студента можливості адекватно орієнтуватися в ситуації, однак не забезпечує більш-менш вираженої самореалізації у рамках освітнього закладу. Успішна адаптація, навпаки, надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у вищій школі і, крім того, отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації.

Очевидно, успішна адаптація до умов навчання залежить від вибору певної стратегії освітньої діяльності та напрацювання операційних механізмів для її здійснення. Ця стратегія з високою ймовірністю забезпечує максимально повну самореалізацію особистості в умовах закладу вищої освіти (мова йде не лише про освітню, але й позааудиторну діяльність, наприклад студентське самоврядування, різноманітні види самодіяльності, студентські

об'єднання, волонтерські групи, тощо). Адже уміння реалізувати себе в багатьох формах діяльності, передбачених у ЗВО, і визначають адаптованість до студентського життя. У зв'язку з цим, ми можемо запропонувати, як модель, таку типологію стратегій поведінки в ситуації навчання, яку можемо спостерігати у студентів уже після складання першої сесії: соціальна бажаність; шлях найменшого опору; навчання «для себе».

Для першого типу характерна так звана зовнішня мотивація навчання, виражене прагнення до схвалення з боку референтної групи. У представників цього типу проявляється залежність від думки батьків, викладачів, одногрупників про їх інтелектуальні можливості та потенціал. За таких умов, оцінка, отримана на екзамені чи семінарі, відіграє роль статусного показника і є засобом самоствердження. Таким студентам властива підвищена тривожність, низька стресостійкість, швидке виснаження під час сесії.

Другий тип – протилежний попередньому. Певна категорія студентів досить швидко помічає, що систематична робота вимагає значних зусиль. Тому вони відмовляються від боротьби за високі оцінки, демонструючи свою байдужість, незалежність від них. Прихильники такої стратегії, як правило, тісніше спілкуються між собою і протиставляють себе першому типу студентів, вважаючи себе більш дорослими і незалежними. Система навчання викликає у них критику та відторгнення. Дехто реалізує себе за межами вищу, а дехто впродовж чотирьох-п'яти років навчання фактично перебуває у «опозиції» навчального закладу. Такі студенти не використовують повною мірою своїх можливостей, часто переживають фрустрацію, однак звинувачують у цьому перш за все систему навчання.

Третьюму типові притаманна внутрішня мотивація навчання і обумовлений цим прагматизм. На відміну від першого і другого типів, у його представників, як правило, вже сформовані відносно реалістичні життєві плани, а навчання у ЗВО не є самоціллю чи черговим періодом соціалізації, а необхідністю, визначеною життєвими перспективами. Тому такі студенти орієнтовані на максимальне використання часу навчання, реалістично оцінюють свої можливості, зосереджені на отриманні реальної користі від навчання. Для них не характерна конформність, вони досить часто тримаються на певній дистанції від групи і зберігають з нею нейтральні стосунки. Професійні знання мають для них особистісний сенс і пов'язані з мотиваційно-особистісними структурами¹⁰.

Отже, проведений аналіз окремих аспектів проблем адаптації першокурсників у новому освітньому середовищі закладу вищої освіти, підтверджує її складну природу, що визначає необхідність використання системного підходу до визначення її сутності, змісту та власне, організації всього процесу адаптації в університеті. Як показує практика діяльності вітчизняних та зарубіжних вишів у них існують власні апробовані системи, які сприяють та забезпечують оптимізацію та ефективність процесів адаптації студентів до умов нового освітнього середовища.

Примітки:

1. Алексеева Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ: Київський Національний університет ім. Т.Г. Шевченка, 2004. С. 17.
2. Казьміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії // Практична психологія та соціальна робота. 2004. С. 76.
3. Там само. С. 77.
4. Кондратьєв М.Ю., Вартанова М.Ю. Особливості адаптації особистості, що розвивається в умовах становлення учнівської групи // Питання психології. 2006. №5. С. 91.
5. Там само. С. 93.
6. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. С. 172.
7. Гармаш Л., Коцур Н. Шляхи оптимізації інтелектуального потенціалу студентів-першокурсників при адаптації до навчального процесу в ВНЗ // Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Медична психологія. Київ, 2009. Т. 10. Вип. 13. С. 28.
8. Семиченко В.А. Психологія діяльності. Київ: Вид: А.Н. Ешке, 2002. С. 109.
9. Бех І.Д. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2002. С. 27.
10. Клименко І.В. Взаємозв'язки факторів прийняття рішень та життєвостійкості у курсантів // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Київ; Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Том. VI: Психологія обдарованості. Вип.13. С. 59.

The study outlines the role of higher education institutions in the processes of socio-psychological adaptation of undergrads to the new educational environment. The factors, levels, and criteria of successful adaptation, conditions of maladaptation of first year students are revealed and its consequences in conditions of receiving professional education are clarified.

Key words: adaptation, adaptation mechanisms, higher education, maladaptation, socio-psychological adaptation.

Отримано 07.07.2022 р.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЕТНОДИЗАЙНУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІСТОРІЇ

У статті розглянуто дидактичні засади формування підготовки учителів до застосування етнодизайну на заняттях з історії. Проаналізовано історію та дослідження вузлової ляльки Полтавищини.

Ключові слова: етнодизайн, педагогіка, вузлова лялька, нематеріальна культурна спадщина, народне мистецтво, традиція, презентаційна діяльність.

Людство вступило у постіндустріальний світ. Постіндустріальна економіка, яку ще називають сервісною чи економікою послуг усе менше потребує від людини механічної, уніфікованої праці, алгоритмізовані операції все більше передаються штучному інтелекту. Для суспільства стає важливим різноманітності індивідуумів, їх творчий потенціал, які унікальні здібності може запропонувати особа. У майбутньому автоматизованому світі цінністю стане те, що не може бути автоматизовано: творчість, спілкування, послуги, важливі навички майбутнього – це комунікації, креативність, володіння різноманітними видами мистецтва. Перед освітянами постає завдання підготувати молоде покоління до цих майбутніх викликів.

Окрім загальносвітових викликів перед українським суспільством, з початком повномасштабної російської агресії, постало нагальне питання переосмислення та активізації роботи з патріотичного, морального, естетичного виховання молоді на засадах української історії в її широкому сенсі. Актуальним є формування нової парадигми виховання та навчання, що має спиратися на позиціонування України, як європейської держави з самобутньою культурою та спільною з іншими європейськими країнами історією.

У процесі формування всебічно розвинутої особистості чільне місце належить патріотичному вихованню, шляхом глибокого пізнання історії, естетичних та моральних засад власного народу. Саме народна педагогіка впливає на формування національної свідомості. Відомий український педагог Григорій Ващенко вважав, що знання молоддю народних традицій та обрядів сформує її національну свідомість. Він закликав підготувати молодь так «... що могли б служити своїми знаннями й працею Батьківщині»¹.

З метою збереження для наступних поколінь мистецьких практик, які демонструють унікальність мистецького обличчя українців, триває робота багатьох науковців і практиків щодо виховання учнівської молоді на історичному матеріалі та прищеплення любові й пошани до національної культури та народного мистецтва шляхом застосування етнодизайну в освітньому процесі на заняттях з історії України та етнології.

Питання етнодизайну та упровадження його в систему освіти досліджують Є. Антонович, А. Бровченко, В. Бутенко, О. Гервас, В. Гриньова, Л. Корницька, Л. Оршанський, П. Татаївський, В. Тименко, В. Титаренко, Т. Борисова, І. Савенко тощо. Народне мистецтво, його місце в історії та формуванні української нації розглядали В. Антонович, М. Грушевський, В. Щербаківський, В. Данилейко, М. Селивачов та багато інших видатних учених. Вивченню народної іграшки, в тому числі вузлової ляльки, приділили увагу у своїй науковій діяльності М. Біляшівський, К. Мощенко, Я. Риженко, М. Русов, К. Матейко, М. Грушевський, Л. Сморг, О. Найден, А. Герус, О. Склярєнко, Т. Саєнко та інші.

Етнодизайн стає важливим компонентом змісту фахової підготовки, як у системі художньо-промислової, так і педагогічної освіти України. Високопрофесійне володіння засобами етнодизайну неможливе без глибокого знання історичних процесів, які відбувалися на теренах сучасної України, адже формування традицій народного мистецтва є невід'ємним від історичного шляху народу. Важливим у фаховій підготовці є вивчення історії народних художніх традицій, обов'язковим є збереження ручної праці, опора на історичний досвід вітчизняної педагогіки (етнопедagogіки), що є основоположними принципами професійної освіти майбутніх учителів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва.

Етнодизайн дає простір для творчих пошуків у мистецькій практиці, бо ґрунтується на синтезі архаїчного, автентичного, історичного, етнічного матеріалу й сучасних форм культури. Організація спілкування молоді із справжніми цінностями народного мистецтва дає можливість їм засвоювати нагромаджений життєвий досвід людства, сприяє моральному розвитку, духовному збагаченню. Тому етнодизайнерська підготовка майбутніх учителів є важливою складовою сучасного освітнього процесу.

З історичної точки зору, відбувається постійне оновлення та розвиток традицій, але принципи, особливості художньої форми в народній творчості зберігаються століттями, традиції відображають ту якість, яку ми називаємо естетичним світоглядом народу, народним мистецтвом. Український етнодизайн ґрунтується на здобутках традиційного мистецтва, виростає з нього, однак не є тотожним народному ужитковому мистецтву.

Народне мистецтво має тисячолітню історію, впродовж століть складалася єдина художня традиція у виготовленні та оформленні творів декоративно-ужиткового мистецтва та сформовані, притаманні лише українцям, методи передачі знань і навичок. Народне мистецтво – це дизайн народного побуту, який складався під впливом природних, географічних, історичних і соціальних процесів, які відбувалися на певній території й сформували духовні та моральні цінності, естетичні ідеали, розуміння краси, певне художнє світовідчуття мешканців. Українці мають великий арсенал художніх форм, що творилися впродовж століть, втілюючи вишуканий естетичний смак нашого народу.

Українці, за висловом Миколи Біляшівського, для мистецького самовираження мають великий арсенал художніх форм, які тво-

рилися впродовж століть, втілюючи вишуканий естетичний смак нашого народу². Мистецтвознавець, етнограф В. Щербаківський у дослідженнях українського мистецтва через опис явищ та техніки виконання осмислює світобачення українців, аналізує традиційні символи, розкриваючи душу народу, підкреслює прадавню основу, на якій розвивається традиційне мистецтво «у цьому поступі завжди видно свою рідну основу, свою базу, з якої як з кореня, виростає далі дерево з власним стовбуром і галузками, завжди залишаючись тим деревом, з кореня якого воно вирросло»³.

Потрібно зазначити, що у навчанні декоративному мистецтву існує два напрямки: академічний, сформований на початку XVIII ст. і традиційний. Традиційне оволодіння народним мистецтвом відбувається шляхом передачі навичок майстерності від одного покоління до іншого, безпосередньо у родині чи малій групі: від батька майстра, вчителя до сина підмайстра, учня. Такий шлях передачі знань та умінь передбачає засвоєння специфічних мистецьких особливостей виробів, що сформувався та були відібрані, як найкращі, багатьма поколіннями й сприйняття учнем моральних та естетичних засад через практичну життєву діяльність. Тому для ефективною роботи з учнями вчителю корисно оволодіти засадами народної педагогіки.

Одним із дієвих засобів формування творчої активності особистості учнів є такий вид українського народного мистецтва – як іграшка, що відтворює в тій чи іншій, спрощеній, узагальненій та систематизованій формі давні архаїчні символи, історичний шлях народу, суспільні трансформації, що неодмінно відбиваються у народному іграшкарстві. О. Найден так характеризує народну ляльку: «Колишнє проектується на майбутнє. Традиційна народна лялька не тільки об'єкт етнографії, атрибут обрядових дійств або твір селянського мистецтва. Це ще й суб'єкт, який фіксує і закріплені сліди національної історії, історичних подій або історичної несподіваності – діяльної позаподієвості»⁴.

Традиційна іграшка повною мірою дає змогу реалізувати основні естетичні та педагогічні функції культури. Вона охоплює всі види взаємодії людини зі світом і всередині суспільства, по своєму сприяє організації та розвитку людської діяльності, формуючи потреби та навички людини. Вузлова лялька є одним із найдавніших архетипних символів, яка об'єднує історію, культуру, традиції. Синтегичність вузлової ляльки полягає в багатовимірності її аспектів – культурологічному, філософському, педагогічному, етнографічному, мистецтвознавчому, що дозволяє розглядати її, як засіб долучення майбутніх учителів до традиційної культури.

Зазначимо, що народна лялька знаходиться на перетині досліджень, як етнографів, так і мистецтвознавців. За визначенням Л. Герус: «Народна лялька належить до унікальних явищ культури. Вона є предметом дитячої гри, засоби виховання та розвитку дитини, об'єктом творчості, реліктом культу, декоративною оздобою, сувеніром. Власне ці функціональні відмінності, тісно переплітаючись, зумовили її активну роль у процесі культурної спадкоємності поколінь та мистецьку своєрідність»⁵.

Навички з технології виготовлення вузлової ляльки мають етномистецтвознавчий, етнопедагогічний та етнотерапевтичний потенціал, що можливо використати у процесі вивчення студентською молоддю історичних дисциплін. Ознайомлення з традиційним лялькарством на заняттях з історії та етнографії, відкриває широкі можливості для зацікавлення учнівської молоді у вивченні історії, традицій, духовної та матеріальної культури рідного краю.

Унікальний феномен, що яскраво проявився в українській народній іграшці, «полягає у факті атавістичних аномалій, коли річ, зроблена сьогодні, щодо форми, принципів обрядності сягає тисячолітньої глибини і є давнішньою стадіально, ніж речі, зроблені сто, двісті, триста років тому»⁶.

Народне іграшкарство довгий час майже не досліджувалося, як самостійне культурне явище і розглядалося лише в загальному аспекті вивчення дитячої субкультури. Поступово з збільшенням масиву зібраного матеріалу та ростом зацікавленості науковців, феноменом народної іграшки та ляльки зокрема, починають вивчати педагоги, психологи, історики, етнографи, мистецтвознавці. Народну ляльку Полтавщини досліджували Софія та Михайло Русови, Олекса Воропай, Порфірій Мартинович, Василь Милорадович, Яків Риженко, Платон Біляшівський, Кость Мощенко, Панас Мирний тощо. На етнографічній виставці під час XII Археологічного з'їзду у Харкові у 1902 році, була представлена колекція іграшок, у тому числі ляльок, зібрана М. Русовим та ентузіастами-дослідниками народної культури в Полтавській губернії⁷. Народні іграшки Полтавщини були представлені у музейних збірках та неодноразово експонувалися на виставках як педагогічного, так і етнографічного спрямування, зокрема на виставках «Дошкільне виховання» (1907 р., Київ), «Дитячий труд» (1910 р., Київ)⁸.

У першій чверті ХХ століття представники українського модерну звернули увагу на художню цінність та мистецькі якості народної іграшки. До неї в своїй творчій діяльності звертаються Є. Прибильська, Н. Давидова, Г. Нарбут, Є. Пшиченко, С. Налепинська-Бойчук.

Про визнання народної ляльки, як важливого артефакту традиційної культури свідчать плани 1929 р., етнолог Катерини Грушевської – представити українські ляльки на Брюссельській виставці народного мистецтва. Цим задумам не судилося втілитися, адже розпочалося згортання радянською владою досліджень з української етнології⁹.

Сьогодні лялькарство – це активно досліджуваний, багатофункціональний та соціально значимий вид народного мистецтва, що поєднує матеріальні та духовні здобутки української культури. Як що раніше лялька була лише забавкою, то в сучасному середовищі – це явище культури, предмет інтер'єру, сувенір, що комплексно презентує різноманіття ремесел і регіональних традицій вбрання.

Вузлова лялька території історичної Полтавщини є найбільш усталеною та такою, що зберегла до сучасності давню архаїчну внутрішню будову та технологічні прийоми створення. Серед ан-

тропоморфної пластики закріпилися образи матері з дитиною, жіночі зображення «панна», «кума», «господиня». Ці образи, щодо декоративності та іконографії, є узагальненим типом, сформованим хліборобським буттям¹⁰. Характерною рисою мистецтва вузлової ляльки Полтавщини є її особливий тип художньої творчості, що інтегрує в одному творі декілька різних видів народного мистецтва. Адже при виготовленні ляльки використовуються такі види ремесел: вишивка, ткацтво, вибійка, бісеронанузування, фарбування рослинними барвниками, валяння з вовни, аплікація тощо.

Вузлові ляльки Полтавщини традиційно створювалися без допомоги голки, шляхом прикручування, прив'язування до голови – вузлика шматочків тканини. Лялька мала ледве намічені ігрові ознаки: вона не мала ніг, а руки були не суттєво виражені, їх роль відігравали тоненькі шматочки білої тканини. Ляльки Полтавщини, як правило, позбавлені рис обличчя, однак завдяки грі кольорів, фактури тканини та вишивки кожна має свій образ, характер. На Полтавщині вузлову ляльку виготовляли з домотканого полотна, а приблизно з середині ХХ століття при виготовленні ляльки використовували домоткане полотно у поєднанні з купованою тканиною, бо домоткане полотно було більш доступним, а куповане рідкістю і цінувалося. Домоткане конопляне полотно найпоширеніший текстильний матеріал на Полтавщині і найуживаніший при виготовленні традиційних вузлових ляльок¹¹. Описані матеріали, що утворювали ляльку, визначали її внутрішню будову та зовнішній вигляд, створюючи неповторний художній образ.

У 2007-2010 рр. автором були проведені опитування жителів Зіньківського, Миргородського, Полтавського, Решетилівського, Шишацького районів Полтавської області. Опитування відбувалося за авторським опитальником, рецензент заслужений діяч мистецтв В. Ханко. За повідомленнями респондентів, у більшості ляльок голова заповнювалася жованим хлібом, обрізками тканини, тирсою, клоччям, прядивом, ватою, сіном, старими речами (рукав від фуфайки) навіть маленькими подушечками.

Голова ляльки – вузлик є основою внутрішньої будови ляльки і визначає подальший її образ. Існує декілька технологічних варіантів, на основі яких можна виготовити різноманітні за художнім рішенням, однак традиційні за внутрішньою будовою, вузлові ляльки. Наведемо приклади: голова ляльки виготовляється в спосіб записаних від респондентів у районах Полтавської області: спіраллю скручений прямокутний шматок полотна, що утворює циліндр обгорнути тканиною і перев'язати; інший спосіб описаний респондентами: з доволіно зібганого шматка тканини, прядива чи пасма сіна утворити кульку, це може бути і жменя тирси та загорнути у тканину і міцно перев'язати¹². В результаті теоретичних та польових досліджень маємо можливість зробити висновок, що процес виготовлення вузлової ляльки Полтавщини є важливим інструментом етнодизайнерської підготовки та є синтетичним видом творчості, що знаходиться на перетині різних видів народного мистецтва й охоплює історичні, етнологічні, соціокультурні, психолого-педагогічні напрями.

Майбутні учителі, вивчаючи на практиці особливості технології виготовлення вузлової ляльки Полтавщини, мають змогу опанувати роботу з традиційними матеріалами та відчутти народну формотворчість, яка складалася впродовж віків, використовуючи знання з історії та культури українців, виявити мистецькі якості етнодизайнера.

Вивчення творчих робіт сучасних народних майстрів формує базовий стержень у творчих пошуках майбутніх педагогів та плекає їх готовність до здійснення професійної діяльності з використанням кращих мистецьких традицій у поєднанні з інноваційними освітніми технологіями. Одним із засобів застосування етнодизайну у роботі з студентською молоддю є проведення серії майстер-класів і творчих зустрічей з майстрами народного мистецтва, що можуть відбуватися, в тому числі і в рамках виставкових проєктів. Більшість майстрів, окрім творчої діяльності, задія саморозвитку, є дослідниками народного мистецтва, здійснюють етнографічні розвідки, працюють в архівах, збирають колекції старожитностей. Тому під час виставок демонструються не лише твори майстра, а й його здобутки, як дослідника та колекціонера. В експозицію включаються реконструкції народних ляльок виконані за описами респондентів чи музейними зразками; фільми, відеопрезентації про проведені етнографічні експедиції, розробки дизайн проєктів. Це дозволяє представити весь творчий процес: від вивчення джерел, які надихають, до авторської ідеї та її втілення у матеріалі.

Необхідними для майбутніх учителів є навички науково-дослідної роботи в галузі етнодизайну. Цьому може сприяти участь у етнографічних експедиціях, робота з музейними фондами, ознайомлення з приватними тематичними колекціями майстрів народного мистецтва, відвідування фестивалів народного мистецтва різних регіонів України.

Важливими є і практичні навички, знання про якості традиційних, для народних ремесел, матеріалів, досконале володіння технологічними прийомами традиційних видів народного мистецтва, що дозволить вільно оперувати техніками під час творчого освітнього процесу. Під час ознайомлення та практичного оволодіння навичками з виготовлення вузлової ляльки й відбувається засвоєння знань про походження, традиції та техніки виконання різних видів народних ремесел, що застосовуються під час роботи над дизайн-проєктом «Народна лялька».

У процесі навчання засобами етнодизайну досвід попередніх поколінь поєднується з творчим натхненням сучасної молоді. Як приклад, навички виготовлення вузлової ляльки Полтавщини дозволяють транслювати етнокультурний досвід шляхом практичної творчої діяльності.

Теоретичне дослідження дозволило зробити висновок, що процес виготовлення вузлової ляльки Полтавщини є важливим інструментом етнодизайнерської підготовки та є складним видом творчої діяльності на перетині історії та етномистецтвознавства, педагогіки та психології, різноманітних видів народного мистецтва та художніх ремесел. Перспективами подальших розвідок у

даному питанні може стати ґрунтовне дослідження ролі вузлової ляльки Полтавщини в етнодизайні та освіті.

Примітки:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава: Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. С. 184.
2. Біляшівський М.Ф. Українське народне мистецтво. Харків: Видавець Олександр Савчук, 2017. 168 с.: іл.
3. Щербаківський Вадим. Українське мистецтво: Вибрані неопубліковані праці. Київ: Либідь, 1995. С. 103.
4. Найден О.С. Міф. Фольклор. Форма. Образ. Київ, 2017. С. 151.
5. Герус Л.М. Українська народна іграшка. Львів. 2004. С. 6.
6. Найден О.С. Українська народна лялька. Київ: ВД «Стилос», 2007. С. 71.
7. Русов М. Игры детей в Полтавщине // Народна культура українців: життєвий цикл людини : історико-етнологічне дослідження у 5 т. Київ: Дуліби, 2016. Т. 1: Діти. Дитинство. Дитяча субкультура. С. 197-218.
8. Збірник присвячений 35-річчю [Полтав. держ.] музею: Т. I. / під ред. Я. Риженко. 1928. С. 89.
9. Матяш І.Б. Катерина Грушевська: життя і діяльність. Київ: Україна, 2004. С. 143.
10. Найден О.С. Названа праця. С. 91.
11. Свиридюк Н.О. Традиції створення народної іграшки в 40-50-х рр. ХХ ст. (за польовими матеріалами Шишацького району Полтавської області) // Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії: зб. наук. праць. Київ, 2010. Вип. 11. С. 62-65.
12. Свиридюк Н. Традиції створення вузлової ляльки у Полтавській області // Полтавська школа етнодизайну: кол. монографія / кол. авторів: М.І. Степаненко, Є.А. Антонович, В.Г. Бутенко та ін.; за заг. ред. В.П. Титаренко. Полтава: Вид-во «Астроя», 2020. С. 186-200.

In this article, the didactic principles of the formation of teachers' training for the application of ethnodesign in history classes are examined. The history and research of the knotty doll of Poltava are analyzed.

Key words: *ethnodesign, pedagogy, knot doll, intangible cultural heritage, folk art, tradition, presentation activities.*

Отримано 18.07.2022 р.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Формувальне оцінювання часто є на слуху, однак у процесі роботи, занурюючись у його зміст, виникає цікава ситуація, коли кожен вчитель розуміє і трактує його по своєму, а також багато вчителів не сприймають формувальне оцінювання, так як не бажають відмовитися від звичайного способу, який вони освоїли і який здається чітким і прозорим. У процесі підготовки вчителів у закладах вищої освіти до педагогічної діяльності ми маємо відштовхуватися від того, що формувальне оцінювання це часте, інтерактивне оцінювання прогресу учнів. Воно дає змогу визначити прогрес кожного учня, напрямок подальшого руху та оптимальний шлях досягнення результату.

Ключові слова: *формування оцінювання, компетентність, НУШ, результат навчання, техніки навчання.*

Стандарти НУШ побудовані на компетентнісному та діяльнісному підходах і спрямовані на розвиток знань, умінь, ставлень і цінностей. У нормативних документах, які регулюють освітній процес – Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Концепція НУШ, державні освітні стандарти тощо, визначено якими компетентностями мають володіти учні. Звичайно, що означення компетентностей є важливим елементом для розвитку особистості учня, бо таким чином окреслено бажаний кінцевий результат навчання. Однак лише цього недостатньо, результат досягається активними діями впродовж усього освітнього процесу. Також ключовим моментом є вимірювання розвитку компетентностей та їх оцінювання. Це один з найскладніших компонентів від якого залежить кінцевий результат. Сьогодні для того щоб оцінити розвиток компетентностей підтримується нова модель оцінювання – формувальне оцінювання. Воно дає змогу визначити прогрес кожного учня, напрямок подальшого руху й оптимальний шлях досягнення результату. Майбутній учитель має знати, що метою формувального оцінювання є оптимізація освітнього процесу для розвитку особистості учня, а не лише оцінювання навчальних досягнень, як це притаманно традиційному оцінюванню¹. Також відмінною рисою є те, що оцінює не лише вчитель, а практикується самооцінювання та взаємооцінювання, оцінюються не лише знання, а й уміння, навички, компетенції, вимірюється не лише результат навчання, а й процес. При формувальному оцінюванні дитина ніколи не порівнюється з іншими, а лише зі своїми попередніми досягненнями. Під час оцінювання визначається не те, скількох помилок припустився учень, а на скільки змінився отриманий результат порівняно з його попереднім результатом, а також чи відповідає він очікуванням самого учня. Тут пріоритетною є не оцінка, а

уміння. Формувальне оцінювання підтримує філософію співпраці, базується на чітких критеріях і сприяє підвищенню мотивації навчання, є не засобом контролю знань, а інструментом підтримки й розвитку. «Формувальне оцінювання, схоже на підживлення і полив рослин. Тим самим безпосередньо впливає на їх ріст»², характеризують фахівці. Формувальне оцінювання сприяє розвитку особистості учня, його активній участі в освітньому процесі та усвідомленню ним відповідальності за власне навчання. Включає у себе: цілі подані мовою учня, спільно узгоджені критерії, запитання, які допомагають вчитися. Важливо пояснювати дитині зрозумілою мовою, що від неї очікують, тоді створюється єдиний інформаційний простір, який значно полегшує досягнення результату³. Також необхідно спільно виробляти та погоджувати критерії, щоб учні чітко розуміли, за що та як буде оцінюватися їх робота. Дуже важливим моментом є вміння ставити запитання та навчити учнів їх задавати. Необхідно задавати відкриті запитання та давати час на підготовку відповіді, дати можливість сконцентруватися, поміркувати і сформулювати відповідь. Формувальне оцінювання передбачає зворотній зв'язок та використання різних технік і інструментів. Потрібно щоб вчитель міг правильно надавати зворотній зв'язок і вчити цього дітей, а також правильно його отримувати. Результатом формувального оцінювання має стати натхнення, підвищення самооцінки учнів та їх мотивації, визначення сфер покращення, а також слабких місць для подальшої праці, вимірювання емоційного клімату класу, моніторинг освітнього процесу всього класу та кожної окремої дитини⁴. Формувальне оцінювання називають оцінюванням для навчання, оскільки воно дає змогу формувати в учнів предметні та ключові компетентності. Його ефективність забезпечують основні принципи:

- співвідповідальність – і вчитель, і учні відповідають за результат навчання;
- партнерство – між учителем і учнями панує довіра, відсутні страхи і стрес, комунікація доброзичлива й тактовна;
- доступність – учитель надає зворотню інформацію, доступно формулює цілі, додає візуальний матеріал до пояснень;
- увага до деталей – учитель спостерігає за процесом навчання, а не тільки оцінює результат;
- інтерактивність і діалог – без взаємодії учителя та учнів навчання неможливе.

Формувальне оцінювання – регулярний інтерактивний обмін інформацією, який дає змогу відстежувати поступ кожного учня та класу загалом. А також формувати цей поступ, враховуючи освітні потреби класу, та адаптувати діяльність педагога, щоб їх задовольнити⁵.

Техніки точного формувального оцінювання. Багато технік точного формувального оцінювання містять Методичні рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу у 5-х класах закладів загальної середньої освіти. До них ми додали свої напрацювання.

Спільне визначення цілей уроку, або Трекер уроку. Учитель задалегідь готує для учнів перелік цілей, над якими планує працювати впродовж уроку, – трекер. Учитель радиться з учнями й дописує цілі, які вони пропонують. При цьому формулює трекер так, щоб він був зрозумілим для всіх, і розміщує його на видному місці.

Трекер дає учням змогу стежити за ходом уроку, знаходити мотивацію, обирати з плану найцікавіше, проводити само- або взаємооцінювання, а наприкінці уроку – рефлексувати. Структуровану рефлексію варто проводити, зокрема, у старших класах на уроках зі STEM-предметів. Рефлексія за трекером – це не опитування вчителя, а, радше, самоперевірка для учнів.

Для вчителя трекер дає змогу надавати й отримувати фідбек за чіткими критеріями. Трекери також корисні для батьків, бо дають змогу відстежувати роботу дітей на уроках, і, якщо потрібно, допомагати знаходити інформацію.

Підведись, якщо ти... Учитель озвучує тези і пропонує учням підвестися, якщо вони погоджуються із висловлюванням, або плеснути в долоні, якщо ні. Для того, щоб поліпшити настрій дітей, варто обирати позитивні тези, наприклад, «Сьогодні я зустрів приємну людину», «Сьогодні я сміявся» тощо. Також учитель може дізнатися, кому було складно робити домашнє завдання; хто знає, що таке «метафора»; хто вважає, що вірші можуть бути без рими тощо. Ця техніка найефективніша на початку уроку.

Канапка. Техніка «Канапка» – типова практика зворотного зв'язку. Учитель хвалить учня або звертає його увагу на проблему за алгоритмом:

- вказує на сильні сторони роботи, правильні відповіді;
- визначає разом із дитиною зону розвитку відповідно до результатів роботи;
- встановлює кроки та терміни для того, щоб поліпшити результат;
- підбадьорює дитину⁶.

Приклади надання зворотного зв'язку за технікою «Канапка».

- Помітно, що ти старанно виконував завдання. Тобі добре вдається працювати з десятковими дробами, а от дії зі звичайними треба ще потренувати.
- Роботу виконав на 46% (11 балів із 24). Добре впорався із завданнями середнього рівня. А тепер спробуй виконати завдання достатнього рівня з цієї теми.
- Ти впевнено розв'язуєш задачі за означенням. Потренуйся розв'язувати їх за допомогою таблиць.

Техніка «Канапка» стане у пригоді й тоді, коли дитина жаліється, що предмет заскладний, і відволікає інших. У такому разі учитель може запитати дитину, що вона відчуває, коли приходить на урок, а відтак дати їй змогу висловитися й при цьому не засуджувати її. Також учитель може поцікавитися в дитини, чим він може допомогти. А на наступному уроці похвалити її хоча б за найменший поступ⁷.

Обери позицію. Техніка, зокрема, ефективна для предметів суспільно-гуманітарного циклу, коли тема дає змогу вчителе-

ві формулювати дискусійні запитання. Учитель умовно ділить клас на три зони: «Так», «Ні», «Складно відповісти». Відтак озвучує запитання і пропонує учням обрати позицію та стати в зону, що їй відповідає. Коли всі розійдуться, він пропонує одному або кільком учням, які дотримуються різних позицій, висловитися й аргументувати свій вибір. Чимало учителів початкових класів, які працюють за програмою НУШ, не одразу оцінили переваги формувально-оцінювання. Адже для того, щоб простежити поступ учнів, потрібно докласти зусиль. Однак вчителі, які проводять формувальне оцінювання послідовно та системно, відзначають його переваги:

- спонукає спостерігати за дитиною, обговорювати її досягнення та зону розвитку;
- індивідуалізує освітній процес;
- самоорганізовує учнів;
- розвиває в учнів відповідальність, вміння осмислювати свою діяльність та рефлексувати.

Учителеві 5-11-х класів потрібно поєднувати формувальне оцінювання з обов'язковим бальним. Це потребує додаткового часу і продуманих підходів, однак такі зусилля не є марними: учні отримують повніший фідбек про своє навчання і можуть усвідомлено рухатися вперед.

Розглянемо, які стратегії може використовувати педагог у своїй роботі, щоб поєднати формувальне та бальне оцінювання.

Бальна оцінка з коментарем. До оцінки учитель додає коментар у форматі «канапки», щоб допомогти учневі поліпшити навчальні досягнення. Додатковий коментар – не просто аргументація оцінки, а інформація, яка дасть змогу йому усвідомлено навчатися, запросити до діалогу, пояснить, що треба поліпшити і як це зробити⁸.

Само- або взаєморецензування також допомагає формувати громадянські компетентності. Учень опановує важливі вміння та цінності:

- критично оцінювати інформацію;
- тактовно й без осуду висловлювати власну позицію;
- рефлексувати;
- адекватно реагувати на критику;
- бути толерантним;
- сприймати свої помилки як важливий елемент навчання тощо.

Само- та взаємооцінювання. Будь-яке само- або взаємооцінювання стане першим кроком до формувального оцінювання в системі бального. Важливо, щоб учні проводили їх не інтуїтивно, а за допомогою критеріїв, які учитель запропонує сам або розробить разом із учнями тощо⁹.

Зміна шкали оцінювання. Учні звикають до 12-бальної шкали оцінювання, тож із часом оцінки за нею перестають мотивувати й, у хорошому сенсі, дивувати. Критерії оцінювання за 12-бальною шкалою – загальні, часто їх не знають не лише учні, а й вчителі. Тому вчитель, який відходить від шаблонів традиційної оцінки, та пропонує іншу шкалу, переключає увагу учнів із «яри-

ка» на реальний поступ. Він може створити й узгодити з учнями критерії оцінювання за новою шкалою, наприклад, стобальною. Це дасть учням змогу зосередитися не на оцінці, а на тому, щоб дотримати критеріїв і досягнути поступу за ними¹⁰.

Система відзнак. Інноваційні школи дедалі частіше використовують системи відзнак за чіткими критеріями, щоб мотивувати учнів розвиватися. Унікальні баджики*, шкільна валюта, наліпки тощо, якими відзначають різні досягнення учнів, дають змогу зосередити увагу на постійному розвитку й не закріплювати за учнями ярликів «відмінників» чи «невдах».

Додаткові кредити та бонуси. У тій чи тій сфері одні учні розвиваються швидко, а другі – мають докласти додаткових зусиль. Так, учень, що не має виняткових математичних здібностей, може розумітися на мистецтві й технологіях, оскільки засвоює інформацію кінестетично. Тож учитель може запропонувати цьому учневі виготовляти моделі геометричних тіл та фігур, щоб отримати додаткові бали чи бонуси.

Уміння організувати роботу команди, розподілити завдання та заохотити учнів теж можна винагородити бонусами. Утім, учитель має заздалегідь домовитися з учнями, скільки балами оцінюватиме такий вид діяльності¹¹.

Система бонусів ефективна і для проєктної роботи. Додаткові бали за проєкт з обраної теми дадуть учням змогу не лише поліпшити загальну оцінку, а й розкрити їхні таланти на перетині конкретного предмета й хобі, сфери інтересів.

Оцінювання за вибором. Учень самостійно обирає тему, яку учитель оцінюватиме на уроках і під час контрольних робіт. Це дасть учителю змогу побачити сильні сторони дитини й з'ясувати її інтереси та страхи. А ще це – ефективний спосіб зацікавити своїм предметом, а для учнів – дослідити конкретну сферу глибше, поза межами шкільної програми.

Вербальне формувальне оцінювання як підсумкове. Вербальне оцінювання по суті не є формувальним – словесні кліше «відмінно», «добре», «задовільно» або що не дають змоги формувати та простежувати поступ учнів. Однак вербальне оцінювання, сформульоване за дескрипторами, може бути підсумковим й одночасно працювати на поступ учня, як-от SchoolPass – свідоцтво досягнень учнів КМДШ.

Schoolpass – документ, який підсумовує результати діяльності учня, відзначає його досягнення в освітньо-формаційному процесі, визначає потреби й зону розвитку; один із інструментів формуального оцінювання, яке практикують учителі, тьютори і ментори КМДШ. Окрім Schoolpass, відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту», учень отримує Свідоцтво навчальних досягнень. Schoolpass складається з двох частин: перша фіксує розвиток м'яких умінь і навичок учня за семестр, а друга – навчальні здобутки. Разом зі звичними семестровими оцінками, батьки та учні отримують зворотну інформацію про навчальні досягнення й риси характеру, що проявляє учень на уроці, зони розви-

тку тощо. Важливо, що учень та батьки теж можуть надати фідбек щодо оцінювання у Schoolpass. На його основі дитина формує власні цілі на семестр і намагається їх дотримуватися¹².

Успіх впровадження постулатів НУШ у великій мірі залежить від вчителя, який реалізовує концепцію у своїй практиці. І якщо мова йде про формувальне оцінювання, то вчитель має бути до нього готовим, він має володіти техніками формувального оцінювання та вибудовувати стратегії. Вчитель має звільнитися від орієнтації на бальну оцінку та бути готовим дати учням можливість самооцінювання та взаємооцінювання, а також не боятися експериментувати і давати можливість учням оцінювати свої дії, тобто дії вчителя. Формувальне оцінювання можна укласти в алгоритм: формуємо оцінюючи – оцінюємо формуючи¹³. Варто прислухатися до думки науковців: «Для педагога формувальне оцінювання означає бути поруч з учнем і вести його до успіху. Учителі використовують інформацію з оцінювання для корегування навчання та забезпечення правильного виконання учнями завдань. Коли наставники регулярно залучають учнів до збирання та перевірки інформації про своє навчання, вони допомагають їм ставати відповідальними та самостійними»¹⁴. Формувальне оцінювання має стати одним із ключових елементів забезпечення якості освіти. Однак, нині є ще багато каменів спотикання з його активного і результативного впровадження. Тому підготовка сучасного вчителя до формувального оцінювання має стати одним з ключових завдань педагогічних закладів вищої освіти. Якщо говорити про підготовку вчителя історії, то в курсах методики навчання історії варто впровадити відповідний модуль з практичними чи лабораторними заняттями щоб відточити на практиці даний тип оцінювання. Під час проведення практик у школі, як одне із завдань має бути застосування формувального оцінювання на уроках, а також розробка матеріалів до уроку з використанням інструментів, технік і побудовою стратегії формувального оцінювання. Лише через активні практичні дії майбутні вчителі розвинуть вміння застосовувати формувальне оцінювання у своїй подальшій роботі¹⁵.

Скорегована оцінка. Одна зі спроб ввести елементи формувального оцінювання на рівні підсумкового – скорегована семестрова оцінка. Вона допомогла б зробити систему оцінювання більш гуманістичнішою та ефективнішою. Утім, коригувати можна тільки семестрову оцінку за заявою батьків упродовж 3-х днів після оголошення. Така ускладнена процедура корегування оцінки не додає об'єктивності та примножує стрес. До того ж підвищує вагомість оцінювання, замість того, щоб її знизити, а відтак зменшує кількість учнів, що бажають поліпшити свій результат.

Для цього розроблено спеціальну процедуру, де в основі – прагнення учня поліпшити результат навчання та співвідповідальність – саме учні пишуть заяву й планують кроки, щоб поліпшити оцінку. Це ще раз доводить, що інструмент оцінювання не стане формувальним, якщо процедури і принципи оцінювання – партнерство, співвідповідальність, доступність, інтерактивність і діалог – не сприятимуть цьому.

Отже, оцінювання – це процес, а оцінка – це результат процесу оцінювання. Оцінювання – основний засіб, за допомогою якого вимірюють досягнення й діагностують проблеми навчання, надають зворотний зв'язок, ознайомлюють учасників освітнього процесу зі станом, проблемами й досягненнями освіти. Основна мета оцінювання навчальних досягнень учнів – зрозуміти, наскільки заплановані та отримані результати навчання збігаються. Окрім цього, оцінювання має на меті:

- *звертати увагу* учнів на цілі навчання та критерії досягнення успіху;
- *спрямовувати* дії педагога на те, щоб удосконалювати технології індивідуального поступу учнів. Зокрема, надавати інформацію, що допоможе зрозуміти, на що спрямувати зусилля, що поліпшити та/або скорегувати;
- *формувати* в учнів навички самооцінювання;
- *встановлювати* регулярний зворотний зв'язок із учнями;
- *мотивувати* учнів і надалі цілеспрямовано навчатися;
- *надавати* інформацію учням про якість їхньої роботи, вчителям – про прогрес учнів, батькам – про рівень досягнення результатів навчання.

Примітки:

1. Заступник директора школи // Як оцінювати навчальні досягнення учнів 5-6-х класів. 2022. С. 5.
2. Кабан Л.В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі // Народна освіта. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4471
3. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkol>
4. Мелещенко Т.В. Підготовка вчителя історії до використання формувального оцінювання у освітньому процесі. С. 68.
5. Заступник директора школи. С. 3.
6. Український педагогічний словник / [гол. ред. С. Головка]. Київ: Либідь, 1997. С. 5.
7. Там само. С. 4.
8. Онопрієнко О.В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення // Український педагогічний журнал. 2016. С. 8.
9. Мелещенко Т.В. Названа праця. С. 8.
10. Заступник директора школи. С. 2.
11. Нова українська школа. С. 9.
12. Там само. С. 6.
13. Мелещенко Т.В. Названа праця. С. 4.
14. Заступник директора школи. С. 2.
15. Мелещенко Т.В. Названа праця. С. 3.

Formative assessment is often on everyone's lips, but in the process of working through its content, an interesting situation arises where each teacher understands and interprets it differently, and many

teachers do not perceive formative assessment as they are unwilling to abandon the conventional way they have mastered and seem clear and transparent. In preparing university teachers for pedagogical practice, we should start from the premise that formative assessment is a frequent, interactive evaluation of students' progress. Formative assessment makes it possible to determine the progress of each student, the direction of further progress and the best way to achieve the result.

Key words: *formative assessment, competence, NUSH, learning outcomes, learning techniques.*

Отримано 09.06.2022 р.

УДК 378.147.091.32:327(477:470)

Олександр Комарніцький
м. Кам'янець-Подільський

ВИБІРКОВИЙ ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ «ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКО-РОСІЙСЬКИХ ВІДНОСИН (XX — початок XXI ст.)»: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ

У статті відображено досвід викладання навчальної дисципліни «Історія українсько-російських відносин (XX – початок XXI ст.)» для здобувачів вищої освіти 2-го освітнього магістерського рівня. Автор подає мету, завдання, структуру і зміст курсу, здійснює історіографічний огляд рекомендованої літератури, розповідає про виконання студентами індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Ключові слова: *українсько-російські відносини, держава, окупація, агресія, війна, Крим, Донбас.*

Розпад Радянського Союзу та виникнення на пострадянському просторі незалежних держав вимагали негайної трансформації відносин між колишніми союзними республіками єдиної країни у відносини міждержавні з урахуванням динаміки геополітичних процесів. Зокрема, це стосується найбільших республік колишнього СРСР – Російської Федерації та України. Зауважимо що українсько-російські відносини розвивалися на міцному підґрунті етнічної спорідненості в рамках православної цивілізації. Однак, зумовлені самою географією системні контакти, а часом і приналежність українців і росіян до відповідно європейського та євразійського геокультурних просторів формували у них, в декількій мірі, різну ментальність, особливі світоглядні цінності. Нині, взаємовідносини між Україною і Росією виходять за рамки відносин лише двох країн. Вони впливають на долю багатьох інших народів і держав, перш за все європейських. З початком агресії РФ проти нашої держави у 2014 р. це стало особливо відчутно з точки зору цінностей, які сповідують український і російський народи. Голова Європейської Ради Дональд Туск, виступаючи 19 лютого 2019 р. у Верховній Раді України, зазначив: «Урок відваги, який ви дали всьому світові в лютому п'ять років тому, змінив

нас усіх. Україна показала, що варто бути сміливим і сповненим гідності, що героїзм може бути чимось більшим, ніж суто моральним закликом, що це може бути ключем до перемоги. Багатьом людям на світі, приниженим і поневоленим, ви дали найбільший дар – надію на те, що і для них, слабких сьогодні, настане день перемоги»¹. Особливої ваги і значення ці слова набувають нині в умовах повномасштабної агресії Росії проти нескореного українського народу. Увесь світ захоплюється стійкістю України, мужністю її воїнів, національним єднанням у боротьбі за свою незалежність та самобутність.

У цьому відношенні досить актуальною є вибіркова навчальна дисципліна «Історія українсько-російських відносин (XX – початок XXI ст.)», яку у другому семестрі 2021-2022 н.р. автор статті викладав студентам-магістрам I курсу історичного факультету спеціальностей 014 Середня освіта (Історія), 032 Історія та археологія. У цій статті ми поділимося досвідом викладання цієї дисципліни.

Мета навчальної дисципліни полягає в тому, щоб з'ясувати характеру та змісту українсько-російських відносин у XX – на початку XXI ст., визначення їх ролі і місця у процесі розвитку української та російської державності. Що стосується завдань, то серед них визначено такі:

- 1) донести до студентів зміст предмету і завдання дисципліни;
- 2) засвоїти основні теоретичні положення та важливі вузлові проблеми розвитку історії українсько-російських відносин;
- 3) вивчити особливості української та російської держав у різних сферах в окреслених курсом хронологічних межах;
- 4) оволодіти науково-термінологічними означеннями, поняттями, основними методами дослідження проблеми українсько-російських культурних взаємин;
- 5) застосувати сучасні методологічні принципи та прийоми для дослідження різних аспектів українсько-російських відносин;
- 6) визначити суспільно-історичні умови розвитку українсько-російських відносин;
- 7) проаналізувати основні чинники та засоби взаємовпливів між Україною і Росією;
- 8) розкрити студентам основний понятійний апарат і термінологію, якими оперує дисципліна².

На вивчення навчальної дисципліни «Історія українсько-російських відносин (XX – початок XXI ст.)» відводиться 90 год. / 3 кредити ECTS. Лекційний курс становить 22 год., семінарські заняття – 18 год. 50 год. виноситься на самостійне вивчення.

Структурно дисципліна складається із 6 тем³. Перша тема присвячена українсько-російським відносинам наприкінці XIX – на початку XX ст., яка покликана ознайомити студентів із подіями, які мали безпосередній вплив на подальші суспільно-політичні процеси. Зокрема, проаналізовано вплив російського революційного руху на погляди діячів українських студентських громад, показано, яке місце посідали українсько-російські відноси-

ни у програмах українських політичних партій. Предметом вивчення стали також національне питання у Першій російській революції, діяльність Української парламентської громади у складі російської Державної Думи. Було звернуто увагу на пропагування ідей російського націоналізму у роки революції та в період реакції. Привернуло увагу студентів також українське питання напередодні Першої світової війни. Ця проблема була дуже гострою: українські землі могли опинитися в епіцентрі загальноєвропейських воєнно-політичних і дипломатичних колізій, оскільки Росія й Австро-Угорщина належали до ворогуючих блоків, кожна з монархій претендувала на ту територію етнічної України, що перебувала поза її межами. Власне, так воно і сталося вже у воєнні роки.

Друга тема хронологічно охоплює Першу світову війну, добу Української революції 1917-1920 рр. і громадянської війни, на вивчення якої відведено 6 лекційних і 4 семінарських годин. Студенти проаналізували політику російського царизму у роки Першої світової війни, що справила визначальний вплив на все ХХ ст. і стала потужним катализатором революціонування. Для початку вони згадали, які події спричинили війну, з'ясували, яке місце посідала Україна у планах воюючих сторін, зокрема російські правлячі кола висували претензії на західноукраїнські землі. Після цього було визначено масштаби мобілізації українців у російську армію, показано хід воєнних дій на території України, дано оцінку окупаційній політиці російського царизму у створеному Галицько-Буковинському генерал-губернаторстві. Вона полягала, за словами новопризначеного генерал-губернатора Галичини графа О. Бобринського, у запровадженні «русских начал» у життя населення краю. З'ясовано питання щодо наростання господарчої розрухи, спричиненої воєнними подіями, розвитку політичної і соціальної кризи, які зрештою привели Росію до революції. Крім того, Першу світову війну студенти розглядали і як катализатор українських національних устремлінь. Вони дійшли до висновку, що два роки кровопролитної війни і відверто антиукраїнської політики російського уряду призвели до суттєвих змін, зокрема до певного пом'якшення у ставленні царизму до українства. Власне, такі події спричинили кризу і крах державної влади і вибух Лютневої революції, створення Тимчасового уряду, з діяльністю якого пов'язувалося утворення нової вільної Росії. Студенти, аналізуючи події російської революції 1917 року, звернули увагу на діяльність рад робітничих, солдатських і селянських депутатів, які представляли себе як табір революційної демократії. Проаналізувавши діяльність Тимчасового уряду і рад, молодь з'ясувала, що ці сили не мали чітко оформленого проєкту майбутньої Росії. Цим скористалися більшовики, які в умовах постійного наростання соціального напруження, викликаного війною та погіршенням стану економіки, вимагали рішучих змін, що, у свою чергу, призвело до росту їх популярності серед населення. Для них влада була потрібна, щоб перевернути світ, змінивши назавжди еволюційний хід історії.

Події Лютневої революції активізували боротьбу за задоволення власних інтересів колишніх окраїнних народів імперії, зокрема українців. Детально було розглянуто питання про українізацію російської імператорської армії і фронту, протистояння Української Центральної Ради і Тимчасового уряду на шляху до автономії України. Щодо останнього, то на занятті йшлося про поїздку першої делегації УЦР до Тимчасового уряду, прийняття I Універсалу і реакцію на нього у Росії, переговори делегації Тимчасового уряду в Києві, дано оцінку «Тимчасовій інструкції Генеральному секретаріату Тимчасового уряду», показано становище Російської держави під час корніловського заколоту та після нього, що призвело до Листопадового перевороту в Петрограді й приходу до влади більшовиків. Висвітлено питання Всеукраїнського з'їзду Рад, українсько-російської війни взимку 1917-1918 рр., Брестських мирних переговорів та позиції на них російської сторони щодо участі у переговорах української делегації.

На одному із занять розглянули питання про відносини українських владних органів із російськими більшовиками та білогвардійцями. У цьому контексті розглянуто хід російсько-українських переговорів у травні – на початку листопада 1918 р., спроби уряду гетьмана П. Скоропадського прилучити до України Крим і Кубань, детально з'ясовано перебіг подій другої війни УНР з радянською Росією, показано як Дієва армія УНР боролася з Добровольчою армією генерала А. Денікіна. Було звернено увагу на ту обставину, що провідні українські політичні сили тоді не спромоглися виробити чітку та зрозумілу стратегію державотворення. Державно-політична модель УНР була у стані інституційної невизначеності, яка породжувала конфлікти у вищих владних ешелонах, перманентні зміни урядів і спроби державних переворотів. Серед політичної еліти не було спільного розуміння зовнішньополітичної орієнтації, а також на такий руйнівний негативний суспільний феномен як отаманщина, яка збочувала революційний потенціал українського народу, підживляла підвалини державності, ослаблювала, активізувала регіональний сепаратизм, породила жорстокі погроми єврейства. Все це послаблювало позиції України у боротьбі із зовнішньою агресією, зокрема із більшовицькою Росією. Окреме заняття було присвячено існуванню на території України радянських держав у 1917-1920 рр. Більшовицьке керівництво не бачило місця для української державності, однак, зважаючи на потужний національно-визвольний рух, воно змушене було реагувати на це і при загрозі поразки змінювати свою політику щодо України. Перша спроба була пов'язана із створенням Донецько-Криворізької республіки, яка згодом стала складовою радянської України. Крім цього, на території України функціонували ще декілька радянських об'єднань, які не підпорядковувалися радянській УНР. Друга спроба пов'язана із появою УСРР у січні 1919 р., третя – із відновленням більшовицької влади в Україні у грудні того ж року. Студенти проаналізували розпочаті більшовицьким керівництвом комуністичні перетворення (створення владних ра-

дянських органів, запровадження політики «воєнного комунізму» тощо), що спричинили масовий повстанський антикомуністичний рух. Заключне заняття у цій темі було присвячено становищу Криму в період революції та громадянської війни 1917-1920 рр., а також формуванню російсько-українського кордону у цей період. За цей час багатонаціональне населення краю пережило восьмиразову зміну політичних режимів. Розглянуто питання розстановки політичних сил у Криму станом на 1917 р., відродження Курултаю, діяльності уряду С. Сулькевича, приходу до влади більшовиків і створення Кримської Радянської Республіки, становища Криму за П. Врангеля, з'ясовано критерії, хід і результати формування кордону між Україною і Росією в означений період.

Наступна тема висвітлює відносини між УСРР і радянською Росією у 20-30-ті рр. ХХ ст. Зокрема, студенти прослідкували шлях радянської України від «договірної федерації» до СРСР. Вони звернули увагу на те, що у 1920-1921 рр. українське керівництво намагалось відстоювати державну суб'єктність і рівноправність з РСФРР. Для Кремля така постановка питання була неприйнятною й українські ініціативи ігнорувалися. Одним із питань, яке було у полі зору магістрантів, запровадження нової економічної політики, яка позитивно вплинула на становище України. Процеси в економічній царині дійсно інституційно були успішними. Вдалося здійснити низку організаційних кроків, спрямованих на формування цілісного бачення економічних інтересів республіки та відстоювання їх перед Кремлем. У цій темі було з'ясовано також, що з початком 1922 року загострився конфлікт між українською і російською сторонами. Останні вважали, що українці далеко зайшли у законодавчому забезпеченні своєї суб'єктності. Після оприлюднення проєкту союзного договору і під час його доопрацювання Кремль змушений був реагувати на українські ініціативи і навіть задовольняти їх. Предметом вивчення молоді були також зміни в кордонах УСРР/УРСР з Російською Федерацією, проаналізовано експерименти з адміністративно-територіальним поділом упродовж міжвоєнних десятиліть. Значний інтерес викликало малодосліджене питання становлення компартійно-державного апарату загалом у СРСР і Україні зокрема, взаємовідносини Центру з «українською периферією». Було звернуто увагу на те, що Москва не наважувалася віддати керівництво найбільшою національною партійною організацією українцю. Вивчено також діяльність органів державної безпеки (ВУНК, ДПУ, НКВС), які були головним провідником політики, спрямованої на придушення, зокрема засобами терору, будь-якого політичного режиму. З'ясовано місце профспілок у компартійній владній системі, які мали впливати на населення та забезпечувати функціонування профспілок як «передавального пасу» від партії до робітничого класу. Подібні функції виконували і комнезами, що також були дієвим елементом у системі влади. З їхньою допомогою партапарат поглиблював соціальну напруженість на селі методом розкуркулення, викачував зерно із селян. Особливу зацікавленість викликали події го-

лоду 1921–1923 рр., який, на думку відомого українського вченого С. Кульчицького, спричинило те, що «природний катаклізм нашарувався на економічний колапс, спричинений політикою комуністичного штурму в попередні роки»⁴. Фактично вперше в Україні було запроваджено такий інструмент державної політики як масовий терор голодом. Виявилось, що голод ефективніше, ніж каральні експедиції, втихомирював повстанців. Детально студенти розглянули таку складову радянської модернізації УСРР як індустріалізація, зокрема, визначили джерела її фінансування, особливості ходу індустріалізації в Україні у роки першої і другої п'ятирічок. З'ясували більшовицькі перетворення на селі від кооперативної організації у роки непу до хлібозаготівель і суцільної колективізації наприкінці 20-х – у 30-ті рр., голодомору 1932–1933 рр. Було вивчено також проблему становлення комуністичного тоталітарно-терористичного окупаційного режиму, зображено систему масового державного насилля, визначено, що найважливішим наслідком Великого терору було знецінення людського життя, яке могло обірватися будь-якої миті під найбезглуздішим приводом. Колективною жертвою більшовицького режиму стало саме суспільство: мобілізація на пошук віртуальних «ворогів» досягалася, за словами член-кореспондента НАН України, професора Л. Якубової, «інструментами дегуманізації соціального середовища, руйнування соціальних зв'язків, оскільки основою для єднання стали ненависть до ворога та енергія нищення»⁵. Насамкінець, у цій темі з'ясовано політику Кремля у Криму, яка була багатовекторною й упродовж 20-х рр. чутливо і динамічно корегувалися відповідно до настроїв основних етнічних груп, насамперед етнічних громад. Студенти дізналися, що така політика влади пояснювалася не винятковим пієтетом до кримсько-татарського народу, а наміром перетворити Крим на «вікно на Схід» з метою насадження комунізму у середовищі азійських народів.

У четвертій темі проаналізовано національну політику Кремля у роки Другої світової війни. Студенти розглянули питання радянської національної політики на початковому етапі війни, апеляції комуністичних ідеологів до російської історії, детально вивчили плани німецько-фашистських загарбників щодо України і Росії, звернули увагу на те, як упродовж воєнних років здійснювався перегляд політичної платформи ОУН(б) щодо російської національної меншини, з'ясували причини лібералізації національної політики радянського керівництва у роки війни, оцінили вносок українського і російського народів у перемогу над ворогом.

Передостання, п'ята, тема висвітлює українсько-російські відносини у другій половині 40-х – 80-ті рр. ХХ ст. Предметом розгляду стали такі питання: репресивні дії радянської влади проти УПА і поширення у Західній Україні антиросійських настроїв; боротьба радянського режиму з «буржуазно-націоналістичною ідеологією» в період «ждановщини»; переселення частини українців і євреїв до Росії; переведення Кримської області з підпорядкування Російської Федерації у підпорядкування України; питан-

ня державного статусу України у політичних програмах дисидентів у період політичної та економічної лібералізації суспільства; культурно-національна політика за доби «Відлиги»; Кремль і Київ: система взаємовідносин у роки «застою», поширення поглядів про «радянський народ як нова історична спільність», про «старість» російської нації; антирадянська діяльність національно-орієнтованої течії дисидентів у роки «застою»; розгортання національно-визвольного руху у роки перебудови.

Заключна, шоста тема, присвячена українсько-російським відносинам у 90-ті рр. XX ст. – на початку XXI ст. і збройній агресії Росії проти України. Відносини із «північним сусідом» упродовж трьох десятиліть були складними, незважаючи на те, що РФ одна з перших 5 грудня 1991 р. визнала незалежність України. Спочатку студенти розглянули питання щодо намагання керівництва УРСР підписати новий союзний договір («Новоогарьовський процес») і спробу консервативних сил СРСР вчинити державний переворот і зберегти радянську імперію. Жваву дискусію викликала проблема ядерного роззброєння України й позицію, яку зайняла російська сторона. Дано оцінку Будапештському меморандуму 5 грудня 1994 р., відповідно до якого керівники Росії, США та Великої Британії надали Україні гарантії ядерної безпеки. Було визначено, що перші гострі конфлікти між сусідніми державами припадають на 1992 р., коли Росія, прагнучи перетворити СНД у воєнно-політичний блок, висунула ідею створення об'єднаних збройних, від якої Україна рішуче відмовилася, сконцентрувавши головну увагу на створення власної армії. Однією із причин загострення відносин між Україною та Росією стало питання про Крим, оскільки Верховна Рада РФ заявила, що акти про передачу Криму Україні не мали юридичної сили з моменту їх ухвалення. На 90-ті рр. XX ст. припадає посилення на півострові сепаратистських настроїв. Студенти визначили природу суперечностей між Україною і Росією навколо статусу Чорноморського флоту і з'ясували як це питання вирішувалося упродовж 90-х рр., звернули увагу на проблему делімітації та демаркації українсько-російського кордону. Непростими були українсько-російські господарські зв'язки, особливо на початку 90-х рр.

Відносини між державами загострилися із приходом до влади у Росії В. Путіна, після чого розпочалося гальмування просвіропейського курсу України. Магістранти з'ясували, що восени 2003 р. спалахнув конфлікт, який міг призвести до збройного протистояння. Він був пов'язаний із спробою російської сторони побудувати дамбу в Керченській протоці від Таманського півострова (РФ) до острова Коса Тузла (Україна). Окремі питання теми були присвячені українсько-російським відносинам за президентства В. Ющенка, В. Януковича і П. Порошенка. Студенти висвітлили питання створення єдиної помісної церкви в Україні і позиції УПЦ МП.

Особливу зацікавленість молоді викликали події Революції гідності і реакція на них Росії, російської окупації Криму, війни на Донбасі. Студенти з'ясували людські втрати, пов'язані з вій-

ськовими діями, суспільно-політичну та етнокультурну ситуацію в Криму і тимчасово окупованих окремих районах Донецької та Луганської областей (ОРДЛО), визначили, що війна негативно вплинула на соціально-економічне життя цих регіонів, зокрема погіршилися умови господарювання та підприємницької діяльності. Своєрідним лейтмотивом під час вивчення зазначеного, стала думка Л. Якубової, яка досить влучно описала ситуацію в окупованих Криму і на Донбасі. Вона вважає, що «Україна та Донбас становлять економічну цілісність, єдиний народногосподарський комплекс, в решті модернізований відповідно до світових трендів, спроможний стати економічною основою модерного українського проекту. Ця цілісність, що історично сформувалась упродовж XIX-XX ст., є джерелом сили державного й етнокультурного організму, запорукою його конкурентоспроможності, сталості та потенціалу розвитку. В іншому контексті окуповані райони Донбасу та анексований Крим приречені на існування на периферії неоевразійського простору. Власне, у цьому і полягає стратегічне завдання путінської Росії. Кремль досяг не так інтеграції «АНР» / «ДНР» у Росію, як відрубності їх від України та цивілізованого світу. Проте і такий напіврезультат шкодить інтеграції українського модерного проекту, хоч і не спроможний по суті виступити «скрепою» російського, спричиняючи його архаїзацію і відкидання в історичному часі. Оманливість сьогоденної «скрепної» ілюзії дорого коштуватиме, на жаль, не лише Росії. «АНР» / «ДНР» задумувалися певними рушійними силами «русской весны» як альтернативний політичний проект і альтернативна історична реальність. Роки «русскомирського» експерименту на окупованих теренах засвідчили його утопічність і невідповідність настроям місцевих мешканців. Немає секрету в тому, що «АНР» / «ДНР» існують виключно завдяки «діяльній участі» Росії»⁶.

До кожної теми і, загалом, до робочої програми дисципліни додано список рекомендованої літератури. Серед базової літератури найбільш вживаним було ґрунтовне колективне серійне видання «Україна. Нариси історії», яке вийшло влітку 2021 року. Його підготували співробітники Інституту історії України НАН України. Автори виокремлюють у XX ст. три просторово-хронологічні сегменти: постімперська доба (1917-1939 рр.); епоха протистояння світових систем (1939-1990 рр.); сучасна доба, чи епоха посттоталітарного / постколоніального транзиту (1991-2019 рр.)⁷. Кожному з цих періодів присвячено окрему книгу. Широко використовували студенти підручник академіка НАН України В. Литвина «Історія України» (т. III, книга 1-2)⁸, а також колективні академічні видання «Національне питання в Україні XX – початку XXI ст.: історичні нариси»⁹, «Україна і Росія в історичній ретроспективі»¹⁰, «25 років незалежності: нариси історії творення нації та держави»¹¹. Крім того, молодь вивчала праці В. Смолія і Л. Якубової «Крим і Донбас: проблеми й перспективи інтеграції в модерний український проект»¹², С. Кульчицького і Л. Якубової «Кримський вузол», «Триста років самотності: укра-

їнський Донбас у пошуках смислів і Батьківщини»¹³, Ф. Турченко, Г. Турченко «Проект «Новоросія» і новітня російсько-українська війна»¹⁴, Я. Верменич «Феномен пограниччя: Крим і Донбас в долі України»¹⁵, В. Головка «Окупація Крима»¹⁶, В. Сарбея «Українське питання» в Російській імперії очима дослідників початку і кінця ХХ століття»¹⁷, О. Удода «Українсько-російські взаємини: історіографічні міркування й роздуми»¹⁸, М. Хагена «Держава, нація та національна свідомість: російсько-українські відносини в першій половині ХХ ст.»¹⁹ тощо.

Студенти виконували індивідуальні навчально-дослідні завдання, які здійснювалися шляхом дослідження отриманої тематики. Контроль проводився у формі реферату. ІНДЗ оцінювалося максимально у 10 балів. Мінімально допустима кількість становила 6 балів. Звіт про виконання ІНДЗ подавався на стандартних аркушах з титульною сторінкою визначеного зразка і внутрішнім наповненням із зазначенням усіх позицій змісту завдання (обсяг – до 25 арк.) Оцінка за ІНДЗ виставлялася на заключному семінарському занятті з курсу на основі попереднього ознайомлення викладача зі змістом ІНДЗ. Оцінка за ІНДЗ є обов'язковим компонентом і враховується при виведенні підсумкової оцінки з навчальної дисципліни²⁰.

Щодо форм навчання, то використовувалися такі: лекція, семінарське заняття, інтерактивні бесіди, самотійна робота, виконання індивідуальних письмових і усних завдань, написання модульної контрольної роботи, консультації, підготовка реферату. Поточне та підсумкове оцінювання здійснювалося шляхом усних відповідей на семінарських заняттях, контрольних письмових завдань, модульної контрольної роботи та виставлення семестрового заліку²¹.

Отже, навчальна дисципліна «Історія українсько-російських відносин (ХХ – початок ХХІ ст.)» є актуальною, її структура та зміст розроблена відповідно до сучасних тенденцій в історичній науці і спрямована на оволодіння майбутніми фахівцями-магістрами змісту проблем українсько-російських відносин у ХХ – на початку ХХІ ст., визначення їх ролі і місця у процесі розвитку української та російської державності.

Примітки:

1. До 5-річчя від початку збройної агресії Російської Федерації проти України. URL: <https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/viyskovym/do-5-richchya-vid-pochatku-zbroynoyi-agresiyi-gosiyisko-yi-federaciyi-protu-ukrayinu> (дата звернення 02.07.2022 р.).
2. Робоча програма з навчальної дисципліни «Історія українсько-російських відносин (ХХ – початок ХХІ ст.)» для студентів за освітньо-професійними програмами Середня освіта (Історія), Історія. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2021. С. 3; Силабус навчальної дисципліни «Історія українсько-російських відносин (ХХ – початок ХХІ ст.)» для студентів за освітньо-професійними програмами Середня освіта (Історія), Історія. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2021. С. 2.

3. Робоча програма з навчальної дисципліни. С. 5.
4. Україна й українці в постімперську добу (1917-1939) / НАН України, Ін-т історії України. Київ: Академперіодика, 2021. С. 325.
5. Там само. С. 424.
6. Україна і виклики посттоталітарного транзиту (1990-2019) / НАН України, Ін-т історії України. Київ: Академперіодика, 2021. С. 406.
7. Україна й українці в постімперську добу (1917-1939) / НАН України, Ін-т історії України. Київ: Академперіодика, 2021. 620 с., 124 с. іл. (Україна. Нариси історії); Україна в епіцентрі протистояння світових систем (1939-1990) / НАН України, Ін-т історії України. Київ: Академперіодика, 2021. 544 с., 96 с. іл. (Україна. Нариси історії); Україна і виклики посттоталітарного транзиту (1990-2019) / НАН України, Ін-т історії України. Київ: Академперіодика, 2021. 592 с., 48 с. іл. (Україна. Нариси історії).
8. Литвин В. Історія України: у 3 т. Київ: Вид. дім «Альтернативи», 2005. Т. III. Новітній час (1914-2004). Книга перша. 832 с.; Книга друга. 640 с.
9. Національне питання в Україні ХХ – початку ХХІ ст.: історичні нариси / [відп. ред. В.А. Смолій; авт. кол.: О.Г. Аркуша, В.Ф. Верстюк, С.В. Віднянський та ін.]. Київ: Ніка-центр, 2012. 592 с.
10. Україна і Росія в історичній ретроспективі: нариси в 3-х томах / Інститут історії України НАН України; Верстюк В.Ф., Горобець В.М., Толочко О.П. Київ: Наук. думка, 2004. Т. 1. Українські проекти в Російській імперії. 504 с.
11. 25 років незалежності: нариси історії творення нації та держави / відп. ред. В. Смолій; кер. авт. кол. Г. Боряк; авт. кол.: В. Головка (коорд. проекту), В. Даниленко, С. Кульчицький, О. Майборода, В. Смолій, Л. Якубова, С. Янішевський; НАН України, Інститут історії України. Київ: Ніка-Центр, 2016. 796 с.
12. Смолій В., Якубова Л. Крим і Донбас: проблеми й перспективи інтеграції в модерний український проект (аналітична записка) / НАН України. Інститут історії України. Київ, 2019. 116 с.
13. Кульчицький С., Якубова Л. Кримський вузол. Київ: ТОВ «Видавництво «КЛІО», 2018. 496 с.; Їх же. Триста років самотності: український Донбас у пошуках смислів і Батьківщини. Київ: ТОВ «Видавництво «Кліо», 2016. 720 с.; 2-е вид., доповн. і переробл. Київ: ТОВ «Видавництво «Кліо», 2019. 720 с.
14. Турченко Ф., Турченко Г. Проект «Новоросія» і новітня російсько-українська війна / НАН України. Інститут історії України. Київ: Інститут історії України, 2015. 166 с. (Студії з регіональної історії. Степова Україна).
15. Верменич Я.В. Феномен пограниччя: Крим і Донбас в долі України / відп. ред. В.А. Смолій. НАН України, Інститут історії України, Відділ історичної регіоналістики. Київ: Ін-т історії України, 2018. 369 с.
16. Головка В. Окупація Крима / отв. ред. А. Шорина. Киев: COOP Media, 2016. 128 с. («Русский мир» против Украины).
17. Сарбей В.Г. «Українське питання» в Російській імперії очима дослідників початку і кінця ХХ століття // Укр. іст. журн. 1996. №2. С. 35-46.
18. Удод О.А. Українсько-російські взаємини: історіографічні міркування й роздуми // Укр. іст. журн. 2005. №. 2. С. 167-177.

19. Хаген М. Держава, нація та національна свідомість: російсько-українські відносини в першій половині ХХ ст. // Укр. іст. журн. 1998. №1. С. 122-131.
20. Робоча програма з навчальної дисципліни. С. 6.
21. Там само. С. 5.

The article reflects the experience of teaching the academic discipline of «History of Ukrainian-Russian relations (20th – beginning of the 21st century)» for the students of higher education of the second educational master's level. The author presents the purpose, goals, structure, and contents of the course, provides a historiographical review of the recommended literature, and describes the performance of individual educational-research tasks by students.

Key words: Ukrainian-Russian relations, state, occupation, aggression, war, Crimea, Donbas.

Отримано 01.07.2022 р.

УДК 378.147.091.32:351.853

Ірина Паур
м. Кам'янець-Подільський

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «ОХОРОНА ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ

У статті висвітлено досвід викладання дисципліни «Охорона історико-культурної спадщини», розробленої відповідно до освітньо-професійної програми «Реставрація творів мистецтва» підготовки фахівців спеціальності 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація другого (магістерського) рівня вищої освіти. Подано мету, завдання, програмні компетентності та результати навчання, структуру та зміст курсу, перелік рекомендованої літератури. Акцентовано увагу на актуальності вивчення курсу у военний час.

Ключові слова: історико-культурна спадщина, об'єкти культурної спадщини, пам'ятка, культурні цінності, реставрація, досвід викладання.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства, коли наша країна прагне зберегти свою культурну спадщину, національні традиції, історичну пам'ять, посісти належне місце в сучасному європейському культурному просторі, вивчення дисципліни «Охоронна історико-культурної спадщини» є особливо актуальним. Мета курсу – формування у здобувачів освітнього ступеня магістр теоретичних знань щодо матеріальної та духовної культурної спадщини України, її охорони, збереження та використання.

Навчальна дисципліна «Охоронна історико-культурної спадщини» – нормативна дисципліна, що відноситься до циклу професійної підготовки студентів I курсу магістратури за освітньо-професійною програмою «Реставрація творів мистецтва» спеці-

альності 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація. Вона безпосередньо пов'язана з навчальними курсами: історія світового та українського мистецтва, музейна справа, реставрація творів мистецтва.

Структура та зміст навчальної дисципліни «Охорона історико-культурної спадщини» розроблена із урахуванням сучасного українського законодавства¹, наукових і навчально-методичних напрацювань щодо збереження, охорони й використання історико-культурної спадщини – О. Гончарової та С. Пустовалова², С. Заремби³, С. Кота⁴, В. Горбика⁵, Л. Гріффена та О. Титова⁶, Л. Прибегі⁷.

Основними завдання курсу є: проаналізувати світовий та український досвід охорони та використання історико-культурної спадщини; сформулювати уявлення про основи державної політики, сучасне міжнародне законодавство в цій сфері; ознайомити студентів із Законами України: «Про культуру», «Про охорону культурної спадщини», що регулюють правові, організаційні, соціальні та економічні відносини у питаннях охорони культурної спадщини, Положеннями: «Про порядок визначення наукових об'єктів, що становлять національне надбання», «Про державну реєстрацію, перереєстрацію та облік музеїв, архівів», які призначені для вивчення, збереження і використання пам'яток природи, матеріальної та духовної культури; вивчити основні поняття, категорії, функції історико-культурної спадщини; дати уявлення про основні історико-культурні території й об'єкти, їхнє місце в українській і світовій культурі; показати соціальну та економічну ефективність збереження спадщини; розглянути проблеми використання історико-культурної спадщини; виховати розуміння дбайливого відношення до історико-культурного надбання, уміння використовувати отримані знання в суспільній і професійній сферах діяльності.

У результаті вивчення курсу «Охорона історико-культурної спадщини» студенти повинні *знати*: історію та джерельну базу пам'яткоохоронної діяльності в Україні; зміст поняття «історико-культурна спадщина»; еволюцію концептуальних підходів до основних понять і термінологію дисципліни; класифікацію об'єктів історико-культурної спадщини; напрямки міжнародної співпраці; об'єкти ЮНЕСКО в Україні; принципи функціональної адаптації об'єктів історико-культурної спадщини; характер діяльності пам'яткоохоронних осередків; технічні аспекти охорони пам'яток; географічний розподіл пам'яток; регіональні особливості історико-культурної спадщини та *вміти*: користуватись пам'яткоохоронними джерелами; застосовувати знання з курсу на практиці щодо вивчення, збереження та охорони пам'яток; пояснювати особливості організації культурно-рекреаційного простору; використовувати основні пам'яткоохоронні поняття для визначення власних поглядів щодо історико-культурної спадщини та самостійної орієнтації у сучасному культурному просторі⁸.

Вивчення дисципліни реалізує такі *програми компетентності*: здатність діяти соціально відповідально та свідомо; трактувати формотворчі мистецькі засоби як відображення історич-

них, соціокультурних, економічних і технологічних етапів розвитку суспільства; проводити діагностику стану збереженості мистецьких об'єктів, формулювати кінцеву мету реставраційного втручання у відповідності до вимог сучасної наукової реставрації; забезпечити захист інтелектуальної власності на твори образотворчого та/або декоративного мистецтва; вирізняти і класифікувати види мистецтва Хмельниччини.

Навчання курсу спрямовано на досягнення таких *програмних результатів*: критично осмислювати теорії, принципи, методи та поняття з різних предметних галузей для розв'язання завдань і проблем у галузі образотворчого, декоративного мистецтва та реставрації; володіти базовими методиками захисту інтелектуальної власності; застосовувати набуті художні знання та вміння в процесі реставрації станкового та монументального живопису; визначати мету, завдання й етапи мистецької, реставраційної роботи у відповідності до вимог сучасної наукової реставрації, здійснювати діагностику стану збереженості мистецьких об'єктів; вирізняти особливості мистецтва Хмельниччини і впроваджувати їх у дослідницьку, мистецьку чи реставраційну практику³.

Освітній компонент структурований за модульним принципом і складається з двох навчальних модулів – «Законодавче забезпечення пам'яткоохоронної діяльності» та «Охорона і використання історико-культурної спадщини України» й дванадцяти тем. Перший змістовий модуль розпочинається із вивчення теми «Історичний досвід збереження пам'яток історії та культури України», що передбачає розгляд етапів формування організаційних та законодавчих засад охорони пам'яток культури в Україні в умовах імперської російської влади, під час Української революції 1917-1921 рр., генезу радянського законодавства у сфері охорони культурної спадщини 1918-1930-х рр. та зміну радянських підходів до правової охорони культурної спадщини в 1940-1980-х рр.

Друга тема присвячена аналізу міжнародних стандартів й зарубіжному досвіду правової охорони культурної спадщини, оскільки після Другої світової війни засади міжнародно-правового захисту культурної спадщини розробляються переважно у рамках ООН та її спеціалізованої установи ЮНЕСКО. Україна, як член ЮНЕСКО, ратифікувала Конвенцію про захист культурних цінностей у випадку збройного конфлікту (1954) та протоколи до неї, Конвенцію про заходи, спрямовані на заборону та запобігання незаконному ввезенню, вивезенню та передачі права власності на культурні цінності (1970), Конвенцію про охорону всесвітньої культурної і природної спадщини (1972), Конвенцію про охорону підводної культурної спадщини (2001), Конвенцію про охорону нематеріальної культурної спадщини (2003). Ставши членом Ради Європи, наша держава ратифікувала Європейську культурну конвенцію (1954), Конвенцію про охорону архітектурної спадщини Європи (1985), Європейську конвенцію про охорону археологічної спадщини (переглянуту) (1992), Рамкову Конвенцію про значення культурної спадщини для суспільства (2005). Положення зазначених конвенцій значною мірою ім-

лементовані в національне законодавство України. Дана тема також передбачає розгляд об'єктів української культурної спадщини, що включені до всесвітньої спадщини ЮНЕСКО: Київський Софійський собор і Києво-Печерська лавра (1990); Ансамбль історичного центру Львова (1998); Пункти геодезичної дуги Струве (2005); Незаймані букові ліси Карпат (2007); Резиденція митрополитів Православної церкви Буковини і Далмації (2011); Стародавнє місто Херсонес Таврійський та його хора (2013); Дерев'яні церкви Карпатського регіону (2013).

Роль міжнародних неурядових організацій у системі охорони культурної спадщини, мета яких полягає у визначенні етичних і професійних норм пам'яткоохоронної практики, магістри визначають під час вивчення теми *«Законодавчі основи охорони культурної спадщини в діяльності міжнародних неурядових організацій»*. Увага здобувачів вищої освіти акцентується на діяльності основних неурядових організацій: Організації місць всесвітньої спадщини (OWHC), що заснована в 1993 р. та сприяє обміну знаннями і досвідом управління, а також взаємній матеріальній підтримці у справі охорони пам'яток і історичних місць; Міжнародної ради музеїв (ICOM), заснованої в 1946 р. з метою розвитку і підтримки музеїв та їх співробітників на міжнародному рівні; Міжнародного дослідницького центру по збереженню і реставрації культурної спадщини (ICCKOM), який надає експертну допомогу у питаннях збереження культурної спадщини, організовує курси з реставрації; Міжнародної ради з охорони пам'яток та історичних місць (ICOMOS), заснованої у 1965 р. з метою підтримки ідеї і методики охорони пам'яток і визначних місць та здійснює оцінку об'єктів, пропонує включення до Списку всесвітньої спадщини, а також порівняльний аналіз, технічну підтримку й складання періодичної звітності.

Розвитку національного законодавства щодо охорони культурної спадщини й перспективи його удосконалення присвячена тема *«Законодавство України в галузі охорони культурної спадщини»*. Здобувачам вищої освіти пояснюється, що у процесі розвитку незалежної держави складалась нова концепція розвитку пам'ятко-охоронної галузі, важливу роль у становленні якої відіграли «Основи законодавства України про культуру» (1992) та прийняття Закону України «Про культуру» від 14 грудня 2010 р. Особлива увага приділяється аналізу Закону України «Про охорону культурної спадщини» від 8 червня 2000 р. Оскільки цей Закон регулює правові, організаційні, соціальні та економічні відносини у сфері охорони культурної спадщини з метою збереження та використання її об'єктів у суспільному житті, захисту традиційного характеру середовища в інтересах нинішнього і майбутніх поколінь. Магістрам також наголошується, що суттєвим кроком для вирішення накопичених проблем, пов'язаних з охороною культурної спадщини, стало прийняття Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо охорони культурної спадщини» від 09 вересня 2010 р. Саме цим

Законом урегульовано низку питань щодо діяльності історико-культурних заповідників, посилено відповідальність за шкоду, завдану пам'яткам, унормовано деякі питання земельного законодавства, що впливали на збереження об'єктів культурної спадщини. Названа тема також передбачає розгляд поняття «гармонізації» або досягнення певної узгодженості законодавчих терміно-систем музейної справи та пам'яткоохоронної діяльності.

Правовий статус неурядових організацій та громадян у сфері охорони культурної спадщини, зокрема основні традиції української громадської пам'яткоохоронної діяльності, здобувачі вищої освіти вивчають у межах теми: *«Роль громадськості у формуванні наукових засад пам'яткоохоронної методики»*. Магістрам пояснюється, що у світовій практиці склалася традиція, згідно з якою основним суб'єктом у сфері охорони культурної спадщини є органи публічної влади – державні спеціалізовані установи та органи місцевого самоврядування, проте водночас усе більшу роль у справі збереження культурного надбання людства відіграють неурядові інституції – громадські об'єднання та окремі небайдужі громадяни. У межах теми студенти знайомляться з українським досвідом громадської діяльності у сфері охорони культурної спадщини. Розглядається діяльність Київського товариства охорони пам'яток старовини і мистецтва, що діяло в Російській імперії, а на його основі на початку 1917 р. було сформовано Центральний комітет охорони пам'яток старовини й мистецтва в Україні, який продовжив діяльність у 1917-1918 рр. У радянський період відповідно до «Положення про пам'ятники культури і природи» (1926) утворено Український комітет охорони пам'ятників культури та Український комітет охорони пам'ятників природи, а наприкінці 1966 р. – Українське товариство охорони пам'яток історії та культури, яке діє й сьогодні. Процеси суверенізації України наприкінці 1980-х рр. сприяли появі нових громадських суб'єктів у сфері охорони культурної спадщини, безпосередньо пов'язаних з науковими інституціями, зокрема, створено Центр пам'яткознавства АН УРСР і УТОПІК, який діяв упродовж 1991-2019 рр.

Поняття «пам'ятка», «пам'ятка культурної спадщини», «пам'ятка культурної спадщини національного значення» та «пам'ятка культурної спадщини місцевого значення» розглядаються в контексті вивчення першої теми другого змістового модуля – *«Історико-культурні пам'ятки України: загальні принципи класифікації»*. Здобувачі освіти знайомляться зі змістом штучних і природних класифікацій пам'яток запропонованих зарубіжними та українськими дослідниками. Особлива увага приділяється характеристиці базових класів матеріальної історико-культурної спадщини: нерухомих та рухомих пам'яток, зокрема їх видам, понятійно-категоріальним аспектам та міжвидовій мобільності пам'яток.

З принципами використання об'єктів культурної спадщини: пристосування, реабілітація, музеефікація магістри знайомляться під час вивчення теми *«Принципи функціональної адаптації об'єктів історико-культурної спадщини»*. На думку україн-

ських науковців, найкращим засобом пристосування і, відповідно, збереження пам'яток вважається музеєфікація як сукупність науково-обґрунтованих заходів щодо приведення об'єктів культурної спадщини у стан придатний для екскурсійного відвідування. Комплексною формою охорони і музеєфікації об'єктів культурної спадщини сьогодні стали національні історико-культурні заповідники («Кам'янець», «Гетьманська столиця», «Качанівка» тощо), музеї просто неба (архітектурно-етнографічні експозиції в Переяславі-Хмельницькому, Києві, Львові, Ужгороді, Чернівцях тощо) та музей-скансени (консервація залишків підмурків архітектурних споруд Херсонеса, Ольвії, давньоруських дитинців Києва, Чернігова, решток середньовічних фортець на Хортиці, у Чернівці, Суботові тощо, печерних містах Криму). Здобувачам вищої освіти акцентується увага на тому, що одна з головних функцій музею – соціалізація індивіда об'єктами культурної спадщини.

Правила ведення науково-реставраційних робіт, основні заходи реставрації і консервації та вимоги до ремонтно-відновлювальних робіт на об'єктах культурної спадщини розглядаються під час вивчення теми *«Охоронно-реставраційні заходи збереження історико-культурної спадщини»*. Магістрам наголошується, що головною метою реставрації пам'ятки є збереження історичної достовірності та культурної цінності (автентичності пам'ятки) шляхом підтримання об'єкта культурної спадщини в задовільному стані, а головними принципами є: принцип найменшого втручання та змін, забезпечення максимального збереження автентичності пам'ятки та принцип реверсивності, тобто усі застосовані матеріали та технології повинні бути максимально зворотними (підлягати видаленню без пошкодження автентичного матеріалу).

Тема *«Історичний досвід та сучасний стан охорони історико-культурної спадщини Хмельниччини»* передбачає ознайомлення здобувачами вищої освіти з історичним досвідом пам'яткоохоронної діяльності краю. Під час вивчення теми вони аналізують діяльність Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника, Національного історико-архітектурного заповідника «Кам'янець» та сучасні програми (проекти) збереження об'єктів культурної спадщини Хмельницької області.

Визначення основних проблем та недоліків державної політики у сфері охорони культурно-історичної спадщини та рекомендації щодо її збереження, відновлення й використання передбачає тема *«Проблеми збереження історико-культурної спадщини України»*. Увага магістрів, у першу чергу, звертається на те, що впродовж усього періоду розвитку системи державного управління культурною спадщиною, негативно на стан пам'яток впливає недостатній контроль за виконанням чинних законів, правових актів та прийнятих рішень, прослідковується політична спрямованість державного управління, загалом система органів управління сферою охорони пам'яток культури потребує удосконалення. Спостерігається нав'язування культурних стандартів, ігнорування автентичності, вибіркове зберігання пам'яток, тенденція до зменшення (втрати,

знищення, вивезення, розкрадання та приватне колекціонування пам'яток, зокрема через протиправну діяльність «чорних археологів». Проте найгострішою проблемою з 2014 р., після окупації українських територій, стала доля об'єктів культурної спадщини та культурних цінностей, які перебувають на цих територіях.

Завдяки інтеграції України в міжнародну систему органів охорони культурної спадщини (ІКОМОС, ІКОМ, ІККРОМ тощо) діяльність національних комітетів міжнародних пам'яткоохоронних організацій координується з державними органами у сфері охорони культурної спадщини, зокрема щодо захисту культурної спадщини на території тимчасово окупованого Криму. Також було ініційовано створення Національного комітету Блакитного Щита. Міжнародний комітет Блакитного Щита (ICBS) – міжнародна організація, заснована 1996 р. для захисту культурної спадщини від загрози збройних конфліктів та стихійних лих. Назва походить від знака, затвердженого Гаазькою конвенцією 1954 р. про захист культурних цінностей у випадку збройного конфлікту. Міжнародний Блакитний Щит складається з представників п'яти організацій – Міжнародної ради архівів, Міжнародної ради музеїв, Міжнародної ради з питань пам'яток і визначних місць, Міжнародної федерації бібліотечних асоціацій та установ, Координаційної ради асоціацій аудіовізуальних архівів. Протокол про створення комітету було підписано 21 лютого 2014 р. на території об'єкта Списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО – Святої Софії Київської, від імені Української бібліотечної асоціації, що є складовою Міжнародної федерації бібліотечних асоціацій та установ (IFLA), Українського національного комітету Міжнародної ради музеїв (ICOM) та Українського національного комітету Міжнародної ради з питань пам'яток і визначних місць (ICOMOS)¹⁰.

Сьогодні співпраця українських та міжнародних пам'яткоохоронних організації набула особливої актуальності, оскільки за даними Міністерства культури та інформаційної політики України, з 24 лютого 2022 р. зафіксувало 411 злочинів росіян проти культурної спадщини України на території 13 областей та в м. Києві. Відомо про повну руйнацію 10 об'єктів культурної спадщини на Донеччині, Київщині, Сумщині та Чернігівщині. Росіяни знищили/пошкодили 46 театрів та будинків культури, 36 бібліотек, 145 релігійних споруд. Із них 51 об'єкт – перебуває на обліку, як пам'ятка історії, архітектури або цінна історична забудова. Станом на сьогодні неможливо повною мірою оцінити руйнування та пошкодження об'єктів культурної спадщини безпосередньо у зонах бойових дій та на тимчасово окупованих територіях проте українські пам'яткоохоронні організації спільно з міжнародними партнерами ведуть активну роботу щодо збереження культурної спадщини України й фіксації усіх злочинів проти неї¹¹.

Поглиблення, розширення та закріплення теоретичного матеріалу навчального курсу «Охорона історико-культурної спадщини» відбувається під час семінарських занять. Здобувачі вищої освіти готуються до них відповідно до визначеного плану та

рекомендованого списку визначених джерел та літератури. Під час семінарського заняття магістри беруть участь в індивідуальному й фронтальному опитуванні, аналізують офіційні документи, думки дослідників, візуальні матеріали та виконують творчі завдання. Зокрема, на семінарському занятті з теми «Історичний досвід збереження пам'яток історії та культури України», здобувачі вищої освіти спершу отримують завдання: опрацювати окремі частини «Законів та правил Будівельного статуту» (1888), Закону УРСР «Про охорону і використання пам'яток історії та культури» (1978), проаналізувати думки дослідників (О. Ковалевської, Р. Нагнибіди, В. Акуленко, В. Горбика) щодо політики влади у пам'яткоохоронній сфері й дати відповідь за запитання:

1. Як впливають на стан історико-культурної спадщини революції, війни тощо?
2. Визначте напрями державної політики в УРСР у 20–30-х рр. стосовно багатокультурної історичної спадщини. Чим вони були зумовлені?
3. Визначте, які пам'ятки історії та культури зберігалися, а які піддавалися знищенню? Як це співвідноситься з політикою радянської влади?
4. Які події Другої світової війни вплинули на стан історико-культурних цінностей українського народу?
5. Наскільки виправданим було перепрофілювання пам'яток у повоєнний період?

Для формування цілісної картини процесів, що стосувалися історико-культурної спадщини у ХХ ст., магістрам пропонується творче завдання – написати есе на тему: «Основні чинники які впливали на стан культурної спадщини в ХХ ст.».

Отже, структура та зміст навчальної дисципліни «Охоронна історико-культурної спадщини» розроблена із урахуванням основних положень чинного законодавства України та міжнародного досвіду правової охорони культурної спадщини. Вона спрямована на оволодіння майбутніми фахівцями художніх спеціальностей теоретичних знань і формування умінь у сфері пам'яткоохоронної діяльності, що у наш час масового знищення пам'яток історії та культури набуває першочергового значення.

Примітки:

1. Про вивезення, ввезення та повернення культурних цінностей: Закон України від 21 вересня 1999 р. №1068-XIV. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1068-14>; Про затвердження Порядку визначення категорій пам'яток для занесення об'єктів культурної спадщини до Державного реєстру нерухомих пам'яток України: Постанова Кабінету міністрів України від 14 вересня 2016 р. №626. Київ. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1760-2001-%D0%BF>; Про культуру: Закон України від 14 грудня 2010 р. №2778-VI. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17>; Про музей та музейну справу: Закон України від 29 червня 1995 р. №249/95. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/>

- show/249/95-%D0%B2%D1%80; Про охорону культурної спадщини: Закон України від 08 червня 2000 р. №1805-III. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1805-14> (дата звернення: 16.06.2022).
2. Вступ до музеєзнавства і пам'яткознавства: навч. посіб. / за наук. ред. О.М. Гончарової, С.Ж. Пустовалова. Київ: Ліра-К, 2019. 490 с.
 3. Заремба С.З. Нариси з історії українського пам'яткознавства. Київ: Аратта, 2002. 204 с.
 4. Культурна спадщина в контексті «Зводу пам'яток історії та культури України» / С.І. Кот (відповідальний редактор). Київ: Інститут історії України, 2015. 486 с.
 5. Пам'яткознавчі студії в Україні: теорія і практика / відповід. ред. В.О. Горбик. Київ, 2007. 336 с.
 6. Пам'яткознавство: посібник для початківців / укл.: А.О. Гріффен, О.М. Титова. Київ: Центр пам'яткознавства НАН України і УТОPIK, 2014. 212 с.
 7. Прибега А. Архітектурна спадщина України: пам'яткоохоронний аспект. Київ: Інститут культурології НАМ України, 2015. 237 с.
 8. Робоча програма навчальної дисципліни «Охорона історико-культурної спадщини» для студентів спеціальності 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація / розробник І.В. Паур. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. С. 3-5.
 9. Освітньо-професійна програма «Реставрація творів мистецтва» (редакція від 31 березня 2022 року) другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація галузі знань 02 Культура і мистецтво / розробники: І. Підгурний, О. Кліщ, І. Паур, Т. Такіров. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. С. 8-12. URL: https://drive.google.com/file/d/1CI_6TRKKRdwLc2D9eQU5d-ywg7t6rp7J/view (дата звернення: 08.07.2022).
 10. Семена М. Крок до припинення свавілля. *День*. 2020. № 84. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/krok-do-prygrupynennya-svavillya> (дата звернення: 17.07.2022).
 11. Злочини росіян проти культурної спадщини України. URL: <https://uacrisis.org/uk/zlochyny-rosiyan-proty-kulturnoyi-spadshhnyu-ukrayiny> (дата звернення: 17.07.2022).

This article reflects the experience of teaching the course «Protection of Historical and Cultural Heritage» which was developed according to the educational and professional program «Restoration of Works of Art» of training specialists in the field of fine arts, decorative art, restoration of the second (master's) level of higher education 023. The goals, tasks, program competencies, learning outcomes, course structure, contents, and the list of recommended literature are presented. Attention was paid to the wartime relevance of the course.

Key words: *historical and cultural heritage, objects of cultural heritage, monument, cultural values, restoration, teaching experience.*

Отримано 20.07.2022 р.

САКРАЛЬНІ ПАМ'ЯТКИ ХМЕЛЬНИЧЧИНИ, ЇХ ВПЛИВ НА МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

На основі проведених досліджень та аналізу наукових праць з проблем виховання учнівської та студентської молоді, звертається увага на доцільності залучення до цього процесу сакральних пам'яток, не безпідставно, вважаючи, що вони є могутнім важелем морального та духовного виховання високomorальної особистості. Підкреслюється, що, звертаючи увагу молоді до духовних цінностей, сакральні пам'ятки, на які так багатий Подільський край, пробуджують у неї бажання до самовдосконалення. При цьому звертається увага на те, що виховання підростаючого покоління сьогодні є надзвичайно важливим завданням, на успішне вирішення якого повинні бути направлені зусилля всіх інституцій. Заслуговує на увагу зроблений авторами висновок про те, що використання сакральних пам'яток сприяє відродженню Української держави не тільки в економічному плані, а й, передусім, у духовному (що є так важливо в умовах інтервенції з боку російської федерації).

Ключові слова: сакральні пам'ятки, вплив, виховання, релігія, відродження, духовність, роль, значення.

Розвиток особистості означає процес її формування як соціальної якості індивіда, в результаті його соціалізації. Визначаючи гармонію розвитку сил людської природи, ми можемо відмітити, що в основі такого розвитку, безумовно, стоїть процес виховання. При цьому слід зауважити, що провідна роль у вихованні нової людини, яка б відповідала високим принципам сучасної освітньої системи належить моральному вихованню.

Зауважимо, що виховання високomorального підростаючого покоління, частиною якого є студентська молодь, у сучасний період є надзвичайно важливим завданням, на успішне вирішення якого повинні бути спрямовані зусилля всіх інституцій. Моральне розтління сучасного молодого покоління набрало загрозливих масштабів. Утрата таких духовних чеснот як: доброта, любов до Батьківщини, чуйність, співчуття, повага, щирість та інші несе в собі соціальну небезпеку. Ці та інші християнські чесноти витісняються такими духовно-небезпечними явищами як: користолюбство, жорстокість, пияцтво, наркоманія, статева розбещеність, нав'язування гендерної політики, при якій розмивається інститут сім'ї, призводить до деградації особистості й повного духовного зубожіння. Те, що не так давно вважалося святинією, нині відверто зневажається.

Повернути майбутнє нашої держави – завдання кожної людини, кожного освітнього закладу, особливо закладів вищої освіти педагогічного спрямування. Для цього необхідно використати всі необхідні можливості й засоби. Інакше Україну чекає повний духов-

ний занепад і крах, оскільки з втратою моральності, ми втрачаємо все. Однобічний розвиток підростаючого покоління (студентської молоді), їхніх розумових здібностей може обумовити те, що вони сформується як люди, позбавлені міцних моральних переконань. Тому не даремно ряд вітчизняних дослідників (А. Задорожнюк, Ю. Кадацька, А. Ковальчук, О. Мілашовська, В. Столяренко, І. Зайченко, Г. Тимошко, В. Гурський, В. Присакар тощо) звертають нашу увагу на необхідність духовного відродження як української нації в цілому, так і студентської молоді як її складової¹.

У даному контексті особливе місце відводиться сакральним пам'яткам (культовим спорудам), на які так багата Подільська земля. Метою статті є розкриття значущості історичних пам'яток (культових споруд) для виховання в студентській молоді високоморальних принципів (життєвих кредо).

Слід відмітити, що проблеми залучення (використання) сакральних пам'яток як одному із головних елементів духовного відродження й виховання підростаючого покоління приділяють значну увагу науковці: С. Баженова, С. Гуменюк, О. Лесик, О. Жукова, А. Рудницький, О. Рашівський, В. Фенцур, О. Пламеницька та інші. Предметом нашого дослідження є обґрунтування важливості історичних пам'яток культового спрямування, як засобу духовного відродження нації й виховання високоморальної молоді.

Об'єктом дослідження є культові споруди, що безумовно є елементами морального (духовного) виховання.

Поручуючи дане питання, ми хочемо зауважити, що Кам'янецьчина в цьому плані є унікальним регіоном. Це пояснюється тим, що він упродовж багатьох століть знаходився під владою різних держав, які мали суттєві релігійні відмінності та вчення, культуру й традиції. Поступово тут сформувалась специфічна поліконфесійна культура, за якої навіть у невеличкому селі можуть мирно співіснувати релігійні громади різних конфесій².

Як свідчать проведені нами дослідження, на території м. Кам'янця-Подільського знаходиться ряд сакральних пам'яток, які у тій чи іншій мірі приваблюють туристів і є наявним виховним засобом для студентства. Найбільш яскравим серед них є Вірменська апостольська церква (яку також називають Григоріанською). Сьогодні дана церква є важливим центром паломництва. Проповідаючи високі моральні цінності, вона тим самим здійснює вагомий вплив на моральне та духовне виховання студентської молоді.

Улюбленим об'єктом усіх туристів є перший костел Кам'янця – кафедральний костел св. Петра і Павла – пам'ятка архітектури XV століття. В другій половині XVII століття (1672-1699 рр.), під час турецького панування, він був перетворений на головну мечеть міста й округи. Прикрасою костелу є побудований перед західним фасадом 36-метровий мінарет. Приваблює до себе, поставлена на мінареті в середині XVII століття, позолочена скульптура Богородиці. Невід'ємним елементом кафедрального костелу є дзвіниця, яка була збудована в кількох метрах від нього у 1646-1648 роках³.

На сьогоднішній день кафедральний костел св. Петра і Павла є центром римо-католицької громади міста та району. Відвідування даної святині викликає в молоді (і не тільки) стремління до чистоти й святості, заставляє задумуватися над сенсом свого буття, викликає прагнення до добра і любові. Ця пам'ятка є водночас релігійним, культурним та туристичним осередком историко-архітектурного заповідника «Кам'янець».

Великий інтерес у молоді (який здійснює вагомий вплив на процес виховання і становлення кожної людини як особистості) викликає ще одна сакральна пам'ятка Кам'яниччини – Тринітарський костел, який був побудований у 1750-1765 рр. з каменю у стилі бароко (храм греко-католицької громади міста). Споглядаючи святині костелу, мимоволі переймаєшся почуттям любові і добра. Душа прагне чистоти і святості без чого неможливім є духовне відродження особистості.

Великий пізнавальний характер, який сприяє розвитку в учнівської та студентської молоді певних духовних цінностей, пробуджуючи в них високі моральні почуття й бажання до самовдосконалення, викликає побудована на теренах Кам'яниччини Хрестовоздвиженська церква (парафія УПЦ).

Крім вище згадуваних, на території Кам'яниччини, є ряд інших релігійних пам'яток (культових споруд), які в тій чи іншій мірі позитивно впливають на процес формування морально стійкої людини, з високими духовними цінностями, що базуються на принципах добра, любові, відданості високим ідеалам. Відсутність цих принципів призводить до душевного зубожіння й краху людини.

Саме відвідування сакральних пам'яток релігійного типу сприяє становленню й розвитку нової людини, яка ставить мораль і духовні цінності понад усе. А тому ми повністю поділяємо думку вченого А. Парфінєнка, який стверджує: «Реалії постіндустріалізму продукують зміну мотиваційної структури і формування нового типу особистості, для якої як першочергові пріоритети постають накопичення інтелектуального і творчого потенціалу та можливості самореалізації. Як наслідок, покоління людей постіндустріального суспільства стає мобільною соціальною групою, що демонструє екстравертне сприймання світу»⁴.

Учені-педагоги: В. Кравцев, Г. Ващенко, І. Зайченко, Ю. Гольбах, П. Щербань, М. Левківський, О. Любіцева, С. Романчук, М. Фіцула, В. Юркевич, Н. Бахмат, І. Подасий, І. Бех тощо звертають увагу громадськості на домінуючу роль церкви у виховному процесі. Зокрема, М. Фіцула підкреслює: «Церква є педагогічною установою – колективною інституєю, що ставить за мету виховання людського життя»⁵. Розвиваючи свою думку далі, вчений звертає нашу увагу на те, що значний вплив релігії на виховання молоді у сім'ї пояснюється тим, що вона опікується кожною людиною від її народження до смерті.

Питанням релігійного (духовного) виховання, його важливості для формування й становлення молодої людини як особистості приділяв свого часу давньогрецький філософ і вчений – Платон, який

підкреслював: «Невизнання Бога є для держави найбільшим лихом, хто відриває релігію, той підриває одночасно і основи суспільства»⁶.

Зважаючи на важливість духовного впливу на зростання рівня морального виховання студентської молоді сучасний вітчизняний педагог П. Щербань відмічає: «Є Бог чи Його нема – це не проблема педагогіки. Бог існує для тих, хто вірить у Нього. Головне призначення наукового світогляду – відповідати на запитання: «Який є світ?», а релігійного – «Як жити у світі?». То ж краще було б, якби вони не ворогували між собою. Релігія звертається до почуттів людей і в цьому подібна до мистецтва. А тому слід позбутися зневажливого ставлення до релігії...». В цьому контексті заслуговують на увагу висновки, зроблені вченим, які доцільно взяти нашим педагогам на замітку, а саме:

- учитель має бути людиною сильної культури, знати історію, світову літературу, мистецтво, Біблію;
- учитель має спиратися на принцип релігійного плюралізму і втерпимості, які ґрунтуються на тому, що всі люди віруючі: тільки одні вірять у те, що Бог є, а інші, що Його немає. Головне – прищепити дитині доброту, чесність, здатність на благородний вчинок, вміння мислити і обстоювати свої переконання. А віра чи невіра – цей вибір має бути самоусвідомленим⁷.

Виходячи із вищесказаного, ми можемо зробити висновок про важливість ролі, яку може відіграти «знайомство» студентської молоді з культовими святинами. Завдяки своїй унікальності сакральні пам'ятки заставляють задуматися про сенс буття, вони торкаються глибини душі, позитивно впливають на морально-психологічний стан людини, породжують бажання доброго, тобто відіграють важливу роль у становленні високоморальної особистості у формуванні національної свідомості підростаючого покоління.

Сакральні пам'ятки несуть у собі чіткі поведінкові парадигми. Тобто вони є одним із ключових факторів у формуванні світогляду студентської молоді. Відмічаючи роль релігії взагалі, вчені-педагоги В. Гурський та В. Присакар, звертають увагу на важливість впливу релігії на виховний процес підростаючого покоління, на формування моральних цінностей студентства. Зокрема, вони підкреслюють: «У релігії є чого повчитися. Так, у християнстві це:

- постать Спасителя – ідеал безсмертної, мужньої, вольової, морально-стійкої особистості. Він любить народ, і народ любить його. Він приймає смерть в ім'я життя людей, в ім'я їх спасіння. Ідеал Боголюдини пережив віки й тисячоліття;
- програма морального самоочищення, самовдосконалення людини, «наука життя», яка упродовж століть формувала й продовжує формувати істинну людяність, високу духовність, чистоту потаємних почуттів, роздумів і справ;
- професійно-педагогічна майстерність релігійних діячів, їх вміння щоразу знаходити шляхи до людської душі, переконувати, ненав'язливо та делікатно «лікувати» духовність;
- релігійна культура та глибоке розуміння та знання людини, повага до неї, бажання допомогти не лише словом, а й конкретною справою⁸.

Враховуючи вищесказане, ми можемо стверджувати про те, на скільки важливим є залучення для духовного (морального) використання студентської молоді сакральних пам'яток (культових споруд). При цьому варто нагадати, що більшість жителів Землі, приблизно 90%, так чи інакше пов'язані з релігією. Всупереч багатьом прогнозам про неминуче відмирання релігії під впливом науково-технічного прогресу з останньої чверті ХХ століття й дотепер у світі спостерігається небувалий «релігійний Ренесанс», чим раз множить кількість релігійних організацій різних напрямків та кількість людей, які вважають себе віруючими⁹.

Отже, використання (залучення) сакральних пам'яток, які є на території Кам'янецьчини як засобу впливу на виховний процес студентської молоді має надзвичайно важливе значення. На наш погляд, вирішення проблеми духовного і морального виховання студентства за допомогою сакральних пам'яток є можливим шляхом проведення екскурсій до аналогічних пам'яток; під час проведення годин академнаставників; під час проведення диспутів на тему морального виховання (наприклад: «Добро починається з тебе», «Чи знаєш ти свій край?», «Як ти розумієш біблійні слова: «Любіть ворогів своїх» тощо).

Нам є що почерпнути з минулого і ми повинні скористатися цим шансом, який нам дає історія, відродити нашу Україну не тільки економічно, а й перед усім духовно.

Примітки:

1. Зайченко І.В. Історія педагогіки: навчальний посібник. Київ, 2010. 621 с.
2. Історико-культурні, географічні та економічні аспекти розвитку на Хмельниччині: колективна монографія / [кол. авторів: за ред.: С.А. Копилов (гол. ред.), С.Е. Баженова (наук. ред.)]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. С.80.
3. Пламеницька О. Християнські святині Кам'янця на Поділлі. Київ: Техніка, 2001. С. 281.
4. Парафіненко А.Ю. Туристичне країнознавство: навчальний посібник. Харків: «Бурункнига», 2009. С. 52.
5. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. 2-е вид., випр., доп. Київ: Академвидав, 2007. С. 411.
6. Там само. С. 210.
7. Щербань П. Формування духовної культури особистості // Рідна школа. 1999. №7-8. С. 23.
8. Гурський В.А., Присакар В.В. Педагогіка. У двох книгах. Книга II. Теорія виховання. Управління навчально-виховним процесом. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2015. 190 с.
9. Парафіненко А.Ю. Туристичне країнознавство: навчальний посібник. Харків: Бурункнига, 2009. С. 54.

On the basis of the conducted research and analysis of scientific studies on problems of education of pupils and students, the expediency of bringing sacral monuments to this process, is not without rea-

son, considering that they are a powerful lever of moral and spiritual education of a highly moral person. It is emphasized that drawing the attention of young people to the spiritual values, and sacred monuments, which are so rich in Podillya, awaken in them a desire for self-improvement. Simultaneously, attention is drawn to the fact that the education of the younger generation today is the most important task, to the successful solution of which should be directed the efforts of all institutions. Noteworthy is the conclusion drawn by the authors that the use of sacred monuments contributes to the revival of the Ukrainian state, not only economically, but also, above all, spiritually (which is so important in the conditions of intervention by the Russian Federation).

Key words: sacred monuments, influence, education, religion, revival, spirituality, role, significance.

Отримано 18.07.2022 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білецька Тетяна (м. Хмельницький), кандидат соціологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Боровець Іван (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Борчук Степан (м. Івано-Франківськ), доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Брехуненко Віктор (м. Київ), доктор історичних наук, професор, завідувач відділу актової археографії Інституту української археографії та джерелознавства імені М.С. Грушевського НАН України.

Верстюк Володимир (м. Кам'янець-Подільський), старший викладач кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Ганаба Світлана (м. Хмельницький), доктор філософських наук, професор кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Горбатюк Оксана (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Гринюк Леся (м. Кам'янець-Подільський), магістр історії, учитель історії Кам'янець-Подільського ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою Хмельницької області.

Давидюк Марія (м. Рівне), вчитель історії Великовербченського ліцею Сарненської міської ради Рівненської області.

Дубінський Володимир (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Епіфанова Олександра (м. Кам'янець-Подільський), бакалавр історії спеціальності 014 Середня освіта (Історія) історичного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Камбалова Яніна (м. Київ), кандидат історичних наук, доцент кафедри методики навчання суспільних дисциплін та гендерної освіти Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова.

Коляда Ігор (м. Київ), доктор історичних наук, професор кафедри методики навчання суспільних дисциплін та гендерної освіти Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова, заслужений працівник освіти України.

Комарницький Олександр (м. Кам'янець-Подільський), доктор історичних наук, професор 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.

Кучинська Ірина (м. Кам'янець-Подільський), доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Лозовий Віталій (м. Київ), доктор історичних наук, професор, головний консультант відділу гуманітарної політики та розвитку громадянського суспільства центру суспільних досліджень Національного інституту стратегічних досліджень.

Мисан Віктор (м. Рівне), кандидат педагогічних наук, вчитель історії Обласного наукового ліцею в м. Рівне Рівненської обласної ради, заслужений вчитель України.

Паур Ірина (м. Кам'янець-Подільський), кандидат історичних наук, доцент кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Поліщук Світлана (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Санкович Марія (м. Івано-Франківськ), вчитель-методист Яблуницької ЗЗСО I-III рівнів Івано-Франківської області.

Свиридюк Наталія (м. Полтава), аспірантка кафедри основ виробництва та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, заслужений майстер народної творчості України.

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), кандидат історичних наук, старший викладач кафедри історії України Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, академік УАІН.

Успенський Ігор (м. Хмельницький), вчитель історії та правознавства Хмельницького приватного ліцею «Мої мрії».

Франчук Тетяна (м. Кам'янець-Подільський), кандидат педагогічних наук, доцент Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Цейгер Ігор (м. Київ), здобувач вищої освіти освітнього рівня бакалавр Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова.

Швець Христина (м. Хмельницький), вчитель історії Хмельницького приватного ліцею «Мої мрії».

Шевчук Зореслава (м. Кам'янець-Подільський), кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Шендерук Ірина (м. Дунаївці), учитель історії та правознавства Заліщівської гімназії Дунаєвецької міської ради.

Шершень Марія (м. Київ), здобувач вищої освіти історико-філософського факультету Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова.

Шубер Олексій (сmt. Бородянка, Київська обл.), вчитель історії Бородянського спеціалізованого ЗЗСО I-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів.

ЗМІСТ

НА ПОШАНУ ЮВІЛЯРА

<i>Копилов Сергій</i> . Історія Центрально-Східної Європи раннього нового часу в науковому доробку Валерія Степанкова	3
---	---

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

<i>Степанков Валерій, Степанков Віталій</i> . Методологічні підвалини національно-патріотичного виховання в освітньому просторі України: еволюція, проблеми та шляхи їх розв'язання (2009-2022)	30
<i>Брехуненко Віктор</i> . Викладання історії російсько-українських війн у шкільних і університетських курсах історії України: методичний аспект	56
<i>Лозовий Віталій</i> . Історична освіта як чинник культури примирення: досвід Балканських країн – республік колишньої Югославії	63
<i>Кучинська Ірина</i> . Професійна культура науково-педагогічного працівника вищої школи: ключові ціннісні орієнтири	71
<i>Ганаба Світлана</i> . Візуалізація як принцип побудови й реалізації методів навчання історії	79
<i>Франчук Тетяна</i> . Історія, спрямована у майбутнє: дослідницько-проектувальний потенціал	87
<i>Коляда Ігор, Камбалова Яніна</i> . Твори живопису на уроці історії України: теоретико-методичний аспекти	94
<i>Шевчук Зореслава</i> . Академічне есе як жанр академічного письма: структура, різновиди, етапи організації	112

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

<i>Мисан Віктор</i> . Дослідження джерел як протидія суб'єктивізації змісту шкільного курсу історії України	118
<i>Шендерук Ірина</i> . Про особливості історичного компоненту освіти в умовах переходу базової школи на засади НУШ	129

<i>Боровець Іван, Єпіфанова Олександра.</i> Модернізація шкільної історичної освіти в сучасній Іспанії	136
<i>Борчук Степан, Санкович Марія.</i> Педагогічні умови ефективного використання кооперативного навчання у процесі вивчення історії України	154
<i>Коляда Ігор, Шубер Олексій, Цейгер Ігор.</i> Митрополит Андрей Шептицький: методика формування уявлень засобами художньої літератури (на прикладі роману С. Германа «Via Романа. Життя митрополита Андрея Шептицького»).....	162
<i>Гринюк Леся.</i> Метод «Кластер» як один із методів формування критичного мислення учнів на уроках історії	174
<i>Швець Христина, Успенський Ігор, Давидюк Марія.</i> Ізраїльсько-Юдейське царство в контексті історії Стародавнього світу з елементами біблійної інтеграції	178
<i>Дубінський Володимир, Верстюк Володимир.</i> Наддніпрянська Україна наприкінці XVIII – у першій половині XIX ст.: інформаційний компонент	185
<i>Коляда Ігор, Шершень Марія.</i> Формування громадянської культури в умовах агресії РФ (2022 р.): роль флешмобів у позанавчальній діяльності вчителя історії.....	193

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

<i>Білецька Тетяна.</i> Роль ЗВО у соціально-психологічній адаптації першокурсників до нового освітнього середовища ...	200
<i>Свиридюк Наталія.</i> Дидактичні засади формування моделі підготовки учителів до застосування етнодизайну на заняттях з історії	208
<i>Санкович Марія.</i> Підготовка вчителя історії до використання формувального оцінювання у освітньому процесі	215
<i>Комарніцький Олександр.</i> Вибірковий освітній компонент «Історія українсько-російських відносин (XX – початок XXI ст.): з досвіду викладання.....	222
<i>Паур Ірина.</i> Навчальна дисципліна «Охорона історико-культурної спадщини» для студентів художніх спеціальностей: з досвіду викладання.....	232
<i>Поліщук Світлана, Горбатюк Оксана.</i> Сакральні пам'ятки хмельниччини, їх вплив на моральне виховання учнівської та студентської молоді	241
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	247

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

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ІСТОРІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 13

**НА ПОШАНУ ДОКТОРА ІСТОРИЧНИХ НАУК,
ПРОФЕСОРА ВАЛЕРІЯ СТЕПАНКОВА**

Підписано до друку 12.09.2022 р. Гарнітура «Книжник».
Папір офсетний. Друк різнографічний.
Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 14,7. Обл.-вид. арк. 17,4.
Тираж 100. Зам. № 987.

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Свідоцтво серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.

Надруковано в Кам'янець-Подільському національному
університеті імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300.